



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO "CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO"
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM
UNEMAT - CAMPUS DE BARRA DO BUGRES/MT



SÔNIA MARA ROGOSKI

EDUCAÇÃO SEXUAL NA BNCC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Barra do Bugres – MT
2024

SÔNIA MARA ROGOSKI

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA BNCC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat “Carlos Alberto Reyes Maldonado”, *Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbour, Barra do Bugres, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba

Barra do Bugres – MT
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT

Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Rogoski, Sônia Mara.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA BNCC DO ENSINO DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Sônia Mara Rogoski. - Barra do Bugres, 2024.

146f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de Ciências e Matemática/BBG-PPGECM - Barra do Bugres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Barra Do Bugres "Deputado Renê Barbour".

Orientador: Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Diversidade. I. Kapitango-a-Samba, Kilwangy Kya. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 371.214

SÔNIA MARA ROGOSKI

EDUCAÇÃO SEXUAL NA BNCC NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, Câmpus Univ. Dep. Est. "Renê Barbours" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 30 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

(documento assinado digitalmente)



REYNANDY KYA KAPITANGO A SAMBA

DATA: 27/05/2024 11:45:08 -0300

Verifique em: <https://validar.dig.br>

Prof. Dr. Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (PPGECM/UNEMAT)
Orientador

(documento assinado digitalmente)



FÁTIMA APARECIDA DA SILVA LOCCA

DATA: 05/05/2024 08:11:25 -0300

Verifique em: <https://validar.dig.br>

Profª. Dra. Fátima Aparecida da Silva Locca (PPGECM/UNEMAT)
Examinadora Interna

(documento assinado digitalmente)



LEILA FIGUEIREDO DE BARROS

DATA: 05/05/2024 11:44:08 -0300

Verifique em: <https://validar.dig.br>

Profª. Dra. Leila Figueiredo de Barros (SEDUC-MT)
Examinadora Externa à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus familiares. Em especial, a minha filha, Giovanna, e meus pais, Ivo e Elemi, por todo apoio, compreensão e amor os quais me acompanharam nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba, um profissional tão eclético e dedicado, que abraça seus orientandos, que trata com doçura, mas, ao mesmo tempo, com o tom que a situação requer, e puxa a orelha sem ser rude. Enfim, professor, obrigada pelo conhecimento transmitido e por promover as reflexões necessárias à pesquisa.

À Prof.^a Dra. Isabela Augusta Souza Andrade, pelas contribuições no decorrer do processo.

Meus sinceros agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela promoção de Pós-Graduação no Brasil.

À UNEMAT do *campus* de Barra do Bugres e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) Nível Mestrado Acadêmico, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Universitário Dep. Renê Barbour, no município de Barra do Bugres (MT), por compartilharem seus conhecimentos, contribuindo significativamente para a minha formação.

Aos colegas da turma, pelo companheirismo e por compartilharem momentos de alegrias, angústias e incertezas. Em especial a Alice, Edvaldo - o Edi, Anaclei, Patrícia, Daniela, Rafael e Selma. Foi difícil a nossa trajetória, pois cursar o mestrado em meio a uma pandemia não estava nos planos de ninguém da turma 2020.

Não posso deixar de agradecer aos veteranos que me acolheram: Flávia, Elani, Nazaré, Andréia e Cleonilde - a Cléo.

Agradeço também a Giovanna Meira, por disponibilizar sua quitinete para alguns pernoites, nas idas e vindas de Barra do Bugres. Não posso deixar de mencionar Willian Fernandes, que acompanhou essa minha caminhada.

Aos membros da banca examinadora, professoras Fátima e Leila, e professor Jair.

Por fim, agradeço a todos e a todas que, direta ou indiretamente, participaram deste processo de enriquecimento acadêmico e pessoal, contribuindo de maneira significativa para a minha formação.

EPÍGRAFE

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo

Bertold Brecht (1898-1956)

“Precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta. Não podemos nunca esquecer que os sonhos, a motivação, o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros, vencê-los e utilizá-los como servos da nossa inteligência. Não tenha medo da dor, tenha medo de não enfrentá-la criticá-la, usá-la”.

Michel Foucault

RESUMO

O estudo que aqui se apresenta é resultado de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT. Considerando a contemporaneidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente investigação objetivou caracterizar possíveis meios para trabalhar em sala de aula sobre diversidade sexual e de gênero, impulsionados pelo referido documento oficial. As bases teóricas da pesquisa foram documentos nacionais, como: PCN (BRASIL, 2001), BNCC (BRASIL, 2017), Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Decreto n.º 6.094/07 (BRASIL, 2007); PNE (2014) além de produções (livros, artigos, dissertações, teses) voltadas para a gênero (LOURO, 2000; 2008; 2013; BUTLER, 2017; LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016), sexualidade (FOUCAULT, 2018), diversidade (LOURO, 2018), orientação sexual (BENTO, 2010; BRASIL, 1998; JESUS, 2012). Seguindo o paradigma qualitativo, esta pesquisa configura-se como uma análise documental, e a produção dos dados realizou-se por meio de consulta em documentos/arquivos disponíveis em sítios do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujos dados foram coligidos segundo pressupostos da Análise Textual Discursiva. A análise indica-nos que o documento oficial apresenta a sexualidade, tão somente, por meio de sua dimensão biológica, figurando ao lado de conceitos vinculados às infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez. A diversidade de gênero, por sua vez, é silenciada ao longo do documento analisado, fato agravado pela superficialidade do tratamento dado à temática dos direitos humanos. Os resultados evidenciaram, ainda, que se faz necessário a devida interpretação da BNCC, pois o ensino sobre sexualidade em sala de aula, no Ensino Fundamental, pode ser realizado de maneira interdisciplinar entre os componentes curriculares, ou de modo isolado em Ciências. Ressaltamos, ademais, sobre a importância da formação de professores, proporcionando trocas de experiências e construção de conhecimento com um olhar reflexivo às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Diversidade

ABSTRACT

The study presented here is the result of research developed together with the Stricto Sensu Postgraduate Program in Science and Mathematics Teaching, at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres Campus – MT. Considering the contemporary nature of the National Common Curricular Base (BNCC), this investigation aimed to characterize possible means of working in the classroom on sexual and gender diversity, driven by the aforementioned official document. The theoretical bases of the research were national documents, such as: PCN (BRASIL, 2001), BNCC (BRASIL, 2017), Federal Constitution (BRASIL, 1988); National Education Guidelines and Bases Law (BRASIL, 1996); Decree no. ° 6,094/07 (BRAZIL, 2007); PNE (2014) in addition to productions (books, articles, dissertations, theses) focused on gender (LOURO, 2000; 2008; 2013; BUTLER, 2017; LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016), sexuality (FOUCAULT, 2018), diversity (LOURO, 2018), sexual orientation (BENTO, 2010; BRASIL, 1998; JESUS, 2012). Following the qualitative paradigm, this research is configured as a documentary analysis, and data production was carried out through consultation of documents/files available on websites of the Ministry of Education and Culture (MEC), whose data were collected according to assumptions of Discursive Textual Analysis. The analysis indicates that the official document presents sexuality only through its biological dimension, appearing alongside concepts linked to sexually transmitted infections and pregnancy. Gender diversity, in turn, is silenced throughout the document analyzed, a fact aggravated by the superficial treatment given to the issue of human rights. The results also showed that it is necessary to properly interpret the BNCC, as teaching about sexuality in the classroom, in Elementary School, can be carried out in an interdisciplinary way between the curricular components, or in isolation in Sciences. We also emphasize the importance of teacher training, providing exchanges of experiences and construction of knowledge with a reflective look at pedagogical practices.

Keywords: Gender; Sexuality; Diversity

LISTA DE TABELAS E IMAGENS

Tabela 1 –.....40

Tabela 2 –.....40

Tabela 3 –.....66

Tabela 4 –.....91

Tabela 5 –.....92

Tabela 6 –.....94

Imagem 1 –.....43

Imagem 2 –.....46

Imagem 3 –.....48

Imagem 4 –.....50

Imagem 5 –.....51

Imagem 6 –.....53

Imagem 7 –.....55

Imagem 8 –.....64

Imagem 9 –.....83

Imagem 10 –.....111

Imagem 11 –.....112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
ES	Educação Sexual
ESP	Escola Sem Partido
GGB	Grupo Gay da Bahia
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
OCs	Orientações Curriculares
OMS	Organização Mundial de Saúde
OS	Orientação Sexual
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECM	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino de Ciências
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	13
INTRODUÇÃO.....	21
1.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
1.1Pesquisa qualitativa.....	32
1.2Método da pesquisa.....	33
1.3Análise dos dados.....	35
2.REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
2.1Revisão bibliográfica.....	39
2.2Revisão documental.....	41
2.3Conceitos segundo a literatura.....	48
2.3.1Rosa e azul: coisa de menina, coisa de menino.....	49
2.3.2 Gêneros, sexualidades, identidades, sexo são a mesma coisa?.....	53
2.3.3 Na escola: Educação Sexual.....	67
2.4. Contextualizando a atual situação no Brasil	75
3. Análise e discussão das competências na BNCC - componente curricular de Ciências do EF que versam sobre Educação Sexual.....	90
3.1Análise das Competências Gerais da BNCC.....	94
3.2Análise das Competências Específicas de Ciências.....	104
3.3Análise das Habilidades de Ciências do EF.....	109
CONSIDERAÇÕES.....	124
REFERÊNCIAS.....	127

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

*Eu vivo uma transformação,
um encontro,
desencontro,
me perco e me acho.
Uma inquietação que me move.
Muito me questiono sobre essa
ânsia de transformação,
que inquietação,
que desassossego de mim,
de ti,
em mim.*

Sônia Mara Rogoski

Ao decorrer do texto, poderemos compreender um pouco sobre essa transformação e inquietação que não me deixam inerte, mas, sim, em constante movimento.

Início esta trajetória de mestranda do PPGECM, recordando-me da minha vida, do percurso acadêmico nos bancos escolares e das minhas experiências profissionais como docente, no sentido de situarmos o caminho que me trouxe a esta temática de pesquisa.

Nasci em 1980, numa cidade do oeste catarinense, São Miguel D' Oeste. Sou a filha mais velha da união dos meus pais, logo depois juntaram-se mais dois filhos. Tive uma infância típica, brincando e ajudando nos afazeres domésticos condizentes com a minha idade.

Tenho boas lembranças de minha infância, e um fato marcante que trago em minha memória foi o falecimento do então presidente eleito pós-ditadura¹ no Brasil, Tancredo Neves, em 1985. Naquele momento, eu desconhecia toda a conjuntura e momento histórico que o país estava passando. Depois, na escola, quando fui apresentada à história brasileira, os flashes daquele cortejo fúnebre vieram à lembrança.

Vivemos até meados de 1987 em minha cidade natal. Nesse período, morei tanto na zona urbana como na zona rural. Em julho de 1987, buscando melhores condições

¹ Ditadura Militar foi um regime autoritário instaurado em 1.º de abril 1964, que durou até 15 de março 1985. Neste período, o Brasil ficou sob comando de sucessivos governos militares. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 05 maio 2021.

de vida, meus pais, pessoas sem estudos, decidiram que moraríamos em Colniza, noroeste do estado de Mato Grosso, acreditando num futuro melhor para a família. Até hoje meus pais residem nessa mesma cidade.

Iniciei meus estudos em 1988, na 1ª série do antigo 1º grau (hoje 1º ano de Ensino Fundamental), já com 7 anos de idade completados em setembro do ano anterior. Na época, a lei determinava que para ingressar no ensino de 1º grau, o aluno deveria ter a idade mínima de 7 anos. Por eu aniversariar após a metade do ano, não pude iniciar meus estudos no ano anterior, e isso causava-me tristeza, parecia que eu sempre precisava ser “a melhor”, justamente por ser mais velha que os colegas de classe.

Sempre fui uma aluna dedicada e estudiosa, que cuidava dos materiais escolares com muito capricho, e minhas notas eram ótimas, tudo isso rendeu-me o prêmio de melhor aluna naquele ano de 1988, inclusive ganhei uma boneca, que tenho guardada até hoje.

Ao longo dos anos, estudando e ajudando em casa, presenciei o quanto meus pais sempre incentivaram os filhos para estudar. Em minha casa, valiam aqueles velhos ditados: “A única herança que ninguém toma são os estudos.”; “Estude, pois a caneta é mais leve que o cabo da enxada.”

Durante um período da minha vida estudantil, em razão das condições financeiras, eu não tive acesso às tecnologias da época, como livros, filmes e outros meios que fomentassem meu repertório do capital cultural².

Ao concluir o 1º grau, fiquei um ano sem estudar, pois em minha cidade não havia o 2º grau (atual Ensino Médio). Esse fato foi muito difícil para mim, já que me entristecia bastante ver, todos os dias, os alunos do Ensino Fundamental irem à escola, e eu não estar entre eles.

Para poder cursar o Ensino Médio, eu fui morar, no ano seguinte, com uma tia em minha cidade natal, São Miguel do Oeste. Essa, sem dúvida, foi uma experiência muito valiosa, tanto pelo fato de morar distante da família quanto pelo colégio. Lá tive outras oportunidades de integração entre alunos e conhecimentos, como: jogos, apresentações artísticas, passeios, mais acesso aos livros.

² Capital cultural: A educação de uma pessoa (conhecimento e habilidades intelectuais) que proporciona vantagem na obtenção de um status social mais elevado na sociedade. (As Formas do Capital" (1985), Pierre Bourdieu).

Ainda me lembro do meu fascínio pelas aulas de Geografia, em que tive um professor que sempre nos instigava a estar atentos aos noticiários e filmes. Nessa época, realizei trabalhos sobre a venda da empresa Vale³ e assisti ao filme “A Lista de Schindler” (1993)⁴.

No entanto, no ano seguinte, retornei à casa dos meus pais, pois fora implantado o Ensino Médio na minha antiga escola, facilitando a continuação dos meus estudos.

Em 1998, quando eu cursava a 2ª série do Ensino Médio, participei de um processo seletivo para ser professora, na zona rural, de classes multisseriadas. Eu atendia aos requisitos mínimos: ter o Ensino Fundamental completo. Eu nem imaginava que, naquele momento, minha carreira de professora iniciava-se.

Trabalhava como professora contratada pela rede municipal, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, numa localidade distante da minha casa 9 quilômetros, que eu percorria, todos os dias, de bicicleta. Já à noite, para estudarmos, meu irmão e eu percorríamos 7 quilômetros de moto à cidade, onde ficava a escola. Não foram tempos fáceis, visto que enfrentei chuva, lama, poeira, sol forte. Muitas vezes, a vontade de desistir de tudo e abandonar o trabalho era grande, mas logo eu recordava que, por meio dos estudos, minha vida poderia mudar. Assim sendo, perseverei até concluir o Ensino Médio. Sem perspectivas de mudar de cidade para cursar o Ensino Superior, prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A UFMT⁵, por meio do seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD)⁶, em parceria com a UNEMAT, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) e municípios passou a programar e desenvolver curso de graduação a distância no estado, visando a formação dos professores da rede pública que atuavam nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental.

³ Vale S.A. é uma mineradora multinacional brasileira e uma das maiores operadoras de logística do país. A Vale foi privatizada no dia 6 de maio de 1997 - durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁴ O filme “A Lista de Schindler” traz em sua narrativa a Segunda Guerra Mundial.

⁵ A UFMT atendeu municípios que distanciam mais de 1.100 km de Cuiabá, como no caso dos municípios de Aripuanã, Colniza e Rondolândia, ao norte do Estado, na divisa com Rondônia.

⁶ O NEAD, em parceria com a UNEMAT, até 2005, atendeu 7.850 professores da rede pública de ensino (primeiras quatro séries do Ensino Fundamental) em mais de 70 dos 110 municípios mato-grossenses. Em 2005, 1.800 profissionais que atuavam na Educação Infantil foram atendidos com o curso de Licenciatura para a Educação Infantil (UFMT e UNEMAT).

Por meio de convênio⁷ firmado entre o ente federado e as universidades públicas do estado, atendendo à legislação, todos os professores que estavam em regência deveriam ter formação inicial compatível com a docência. Desse modo, nascia o NEAD⁸, um programa para professores que proporcionou a graduação em Pedagogia àqueles que estavam em sala de aula e não possuíam a formação superior.

A oferta desse curso fazia parte do "Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso" cuja meta era profissionalizar todos os professores dos sistemas estadual e municipal de Educação, no estado de Mato Grosso, até o ano de 2011.

A princípio, ninguém sabia o nome do curso, se era mesmo Pedagogia ou uma outra nomenclatura, mas outros consideraram que se tratava simplesmente de um curso profissionalizante. Em pouco tempo, no município, fora concluído o GerAção, curso de formação de professores em nível de magistério. Poucas pessoas se propuseram a realizar o vestibular, e eu estava entre elas. Lembro-me de que minha decisão foi tomada quando pensei: "Nível superior de graça! Já sou professora, e essa é a chance de melhorar o salário! Estou dentro!"

Isso posto, realizei o vestibular para o curso de Pedagogia, iniciando meus estudos em 2000. Somente quando ofereceram o curso pela segunda vez, surge a minha turma, em virtude da demanda de professores que necessitavam cursar o nível superior pelo programa de Convênio do NEAD - IE.

No decorrer do período da graduação, eu trabalhava e estudava, uma vez que a graduação acontecia na modalidade à distância, com encontros periódicos e seminários integrativos entre os estudantes do polo⁹.

Nessa mesma época, engravidei da minha única filha, Giovanna. Muitos desafios tive que enfrentar, dado que, além do trabalho e dos estudos, havia uma criança pequena que precisava dos meus cuidados e atenção. Entretanto, a mão que sempre me auxiliou foi a da minha mãe, já que ela, de fato, cuidava da minha filha em tempo integral.

⁷ No Convênio Tripartite, assinado em 21/12/1992 pela UFMT, a UNEMAT e a SEDUC-MT, já se faz referência ao NEAD como o Núcleo coordenador do curso de licenciatura a distância.

⁸ A sigla NEAD e a terminologia Educação a Distância – e não Ensino a Distância - sem o acento grave em “a” acabaram sendo adotadas e disseminadas pelo País.

⁹ Pólo do noroeste do estado, formado pelos municípios de Colniza, Aripuanã, Castanheira, Juruena, Juína, Brasnorte e Rondolândia.

Enquanto eu concluía a graduação, iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino Superior do Vale do Juruena. Os encontros eram realizados uma vez por mês, aos fins de semana, no município de Aripuanã, noroeste do estado de Mato Grosso. A prefeitura cedia o ônibus, e os cursistas dividiam as despesas da diária do motorista, combustível e alimentação. Havia um alojamento, cedido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC), utilizado como refeitório e hospedagem.

Relembrando essa minha jornada, nem parece que vivi tudo isso, pois tudo foi muito rápido e intenso como uma verdadeira montanha russa: estudos aos fins de semana, jornada de trabalho, cuidados com casa e com minha filha durante a semana, além de planejamentos, correções de provas, exercícios etc. Tudo isso sem contar que, naquela época, professora contratada não tinha hora-atividade, e o município de Colniza vivia um fluxo migratório elevado. Realmente, foram dias difíceis e agitados.

Considerando que sempre fui uma professora inovadora e que não me contentava com o mínimo para meus alunos nem para mim, lá estava eu na liderança dos movimentos sociais, nas greves e nas reivindicações por melhores condições na educação.

Mudei minha prática pedagógica por meio dos estudos que realizava constantemente, das muitas leituras; dos cursos de formação contínua; dos materiais disponíveis na biblioteca escolar e dos filmes. Num determinado momento, fiz a assinatura de revistas que abordam temas associados à área da Educação, e a chegada de cada novo exemplar era um contentamento sem fim, pois ficava ansiosa para ler e propor práticas pedagógicas que atendessem à demanda de aprendizagem dos meus alunos.

Ao planejar e propor novas práticas que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos, elas nem sempre eram recebidas com “bons olhos” pela direção escolar e colegas de profissão. Em razão disso, passei por provações, pois duvidavam do meu potencial enquanto professora.

Ora, o fato de eu não seguir a “receita do bolo”, jamais significou que eu não soubesse lecionar, ou que desconhecesse a importância do conteúdo, ou que não obtivesse resultados satisfatórios. Durante o período da docência, vi meu trabalho render resultados positivos, haja vista que os alunos superaram suas dificuldades, valendo-me, inclusive, vários elogios vindos dos seus pais e/ou responsáveis.

Depois de seis anos vivendo em união estável com o pai da minha filha, rompemos os laços, e cada um seguiu seu destino. Não foi fácil para mim, uma vez que a dependência financeira e emocional tornara os “monstrinhos emocionais” em “monstros enormes”. Creio que esse episódio provocou o afloramento de problemas que, em parte, comprometeram minha saúde mental.

Após prestar concurso e ser aprovada, assumi como técnica administrativa educacional, sendo efetivada em meados de 2017. Minha carreira profissional, finalmente, entrava nos eixos, no entanto a minha vida pessoal encontrava-se em total desordem. Não resistindo à avalanche de mudanças e ao baixo salário, natural para o início de carreira, pedi exoneração seis meses depois de ter assumido. Foram anos de turbulência, pois além de eu não aceitar o rompimento, as dificuldades financeiras eram imensas. À vista disso, fui levando a vida, mas ela, num determinado momento, dá-nos a oportunidade para mudar, e eu fui buscar essa mudança: prestei um novo concurso e passei para professora pedagoga, assumindo a turma em 27 de agosto de 2011. No entanto eu não sosseguei, pois ali estava a chance de trilhar o caminho para a realização de meu sonho: cursar o bacharelado em Direito, já que eu tinha planos de ser juíza do Trabalho.

Agora, já efetivada, eu podia arcar com as despesas que teria por morar em outra cidade, e assim fui eu para Juína, noroeste do Mato Grosso, com o objetivo de estudar e trabalhar.

Entre 2012 e 2016, enquanto cursava Direito, minha segunda graduação, cheguei a trabalhar 40 horas semanais e estudar à noite.

Entre os anos de 2015 e 2016, estive lotada na função de professora formadora em Alfabetização no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Juína. Nessa função, realizei, durante os estudos formativos da unidade, uma formação sobre gênero e identidade de gênero com os profissionais. Entre os presentes, percebi o quão grande era o desconhecimento sobre a temática, além dos equívocos cometidos em virtude de conceitos mal interpretados. Infelizmente, não tive oportunidade de promover a formação que planejei para os professores e demais profissionais das unidades escolares atendidas, na época, pelo CEFAPRO, mas ainda acredito que haja demanda de formação sobre a temática.

Durante esse percurso, percebi o quanto faz-se necessária a luta e a defesa dos direitos dos grupos sub representados: indígenas, mulheres, LGBTQIA+ (sigla para

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, *Queer*, Intersexo e Assexual).

Desse modo, não se justifica o fato de os professores não possuírem conhecimento para sua prática docente, independente da disciplina ou turma que leciona. Não podemos negligenciar o direito de uma educação plena aos estudantes, pois isso oferece condições para que eles sofram preconceito, sejam vítimas de machismo e ridicularizados por piadas homofóbicas tão ultrajantes.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁰, o Brasil ocupa a quinta posição de maior número de assassinatos de mulheres no mundo no contexto de violência doméstica.

Segundo um dossiê¹¹ divulgado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o Brasil lidera a procura pelo termo *transgender*, indicando que é o país que mais acessa o conteúdo de pornografia trans, além de liderar a lista de país que mais mata pessoas da comunidade LGBTQIA+.

A educação brasileira não pode silenciar-se diante de dados como esses acima registrados. Acredito que é por meio da educação que podemos contribuir para uma sociedade mais igualitária, que respeite a diversidade e a orientação sexual de cada um; que a gravidez não aconteça sem planejamento entre adolescentes e jovens; que a educação sexual, incluindo os estudos de gênero e sexualidade, estejam presentes no currículo das escolas brasileiras.

Durante o período em que estive no CEFAPRO, atualmente Diretoria Regional de Educação (DRE), tive uma colega que passou em um processo seletivo de pós-graduação para cursar o mestrado. Então, decidi pesquisar sobre os programas, os editais e as linhas de pesquisas, mas priorizando as existentes no estado de Mato Grosso.

Ainda com a graduação em Direito em andamento, o desejo de cursar o mestrado já me rondava, mas com a demanda dos estudos, viagens e até mesmo a mudança de cidade, haja vista que os programas, em sua maioria, estão localizados em cidades da baixada cuiabana, temia não conseguir cursar o mestrado com a

¹⁰Agência Patrícia Galvão, DOSSIÊ FEMINICÍDIO. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/>, acesso em 20, out. de 2020.

¹¹ Benevides, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023 / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024.

dedicação que ele exige. Havia também uma dúvida: deveria prestar o processo seletivo para o mestrado na área da Educação ou do Direito?

Eu até poderia conciliar trabalho e estudo, pleiteando uma licença para efetivar minha qualificação profissional, no entanto minha saúde não estava boa. Essa situação, obrigou-me a ter, desde 2014, acompanhamento psiquiátrico, com sessões de psicoterapia e uso de medicamentos, acarretando meu afastamento do trabalho.

Foram quatro anos “flertando” com o mestrado, quer dizer, eu lia o edital, mas não preparava o projeto para a submissão. Em 2018, tentei a inscrição como aluna especial do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) na disciplina de Etnomatemática. A inscrição, contudo, não foi concluída, pois a internet não colaborou, até porque fui formalizar a inscrição nos minutos finais do prazo.

No ano de 2019, tudo foi diferente, pois consegui realizar a minha inscrição, como aluna especial na disciplina optativa Profissionalização e Formação Docente, no PPGECM, com antecedência. Em razão disso, o desejo em dar continuidade aos estudos aflorou novamente, já que eu sabia que teria muito a contribuir para as discussões e colaborar com novas práticas no ensino de Ciências e de Matemática, especialmente, abordando sobre sexualidade nas escolas.

Eu, que era sócia no escritório de advocacia e continuava como professora na Rede Estadual de Ensino, tive que, após ser aprovada no processo seletivo para o mestrado, sair da sociedade e dedicar-me somente ao mestrado.

Ainda em janeiro de 2020, matriculei-me em outra disciplina optativa: Ensino de Matemática nos anos iniciais. Desse modo, conforme a previsão do calendário acadêmico, as disciplinas obrigatórias em três meses foram concentradas.

Feliz com as boas-novas que chegavam com 2020, eu programei minha licença-prêmio para o período em que cursaria as disciplinas obrigatórias na cidade de Barra do Bugres.

Estava eu acomodada na nova cidade, compartilhando uma quitinete com uma colega de curso, quando todos nós fomos surpreendidos pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20/03/2020 e pelo Decreto Estadual nº 407 de 16 de março de 2020, do Governo do Estado de Mato Grosso que decretaram o fechamento das instituições públicas e medidas de segurança na prevenção e combate ao COVID-19 que avançava rapidamente no Brasil.

A insegurança e as incertezas foram aumentando, à medida que noticiavam o grande número de vítimas fatais por COVID-19 pelo mundo afora. Os telejornais reportavam os números de infectados e de mortes causadas pelo Novo Coronavírus - *severe acute respiratory syndrome coronavirus* (SARS-CoV-2), e os casos só aumentavam no Brasil, embora o epicentro inicial tenha sido a cidade de Wuhan, na China.

Com a suspensão das aulas presenciais, recolhi-me no sítio dos meus pais, na cidade de Colniza. O prognóstico era que, após os 15 dias da edição do Decreto Estadual nº 407, tudo voltaria à normalidade. Estávamos, porém, redondamente enganados, pois o número de casos de infectados e de óbitos aumentava significativamente, agravando bastante situação, e novos decretos eram editados. Perdi muitos conhecidos para o coronavírus, dentre eles o estimado Zezito, colega do mestrado.

Quando a morte chega tão perto de nós, a vida perde o sentido. Para mim, não havia mais sentido programar-me para o futuro, dado que não havia perspectiva de retorno à “vida normal”. À vista de tudo isso, minha saúde mental ficou ainda mais debilitada, e uma ansiedade generalizada acorrentou-me, aprisionando o rumo da vida. Acabei engordando mais de 30 quilos, e tudo isso refletiu-se em minha autoestima, em minha concentração. Em verdade, minha vida entrou em desalinho.

As aulas do mestrado retornaram, ainda que de modo virtual, em julho de 2020, e as disciplinas obrigatórias foram concluídas. Confesso que a experiência adquirida no decorrer das aulas on-line foi totalmente inovadora para professores e mestrandos, afinal esse foi um modo de aprender inédito, visto que o ensino de pós-graduação no Brasil, seja mestrado ou doutorado, não são autorizados para funcionar de modo remoto, mas, sim, com aulas presenciais.

Apesar de não ter acontecido como eu planejei, a experiência de cursar a pós-graduação *Stricto Sensu* foi satisfatória. A oportunidade de trocar experiências e ter acesso ao conhecimento proporcionado pelo programa foram importantes para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

INTRODUÇÃO

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso.

No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso.

Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão.

Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos.

Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.

Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidade remontadas e muitas significâncias remontadas.

Eu queria então escovar as palavras para excitar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.

Comecei a fazer isso sentado na minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras.

Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto?

Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras.

Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Manoel de Barros.

Com o intuito de registrar aquilo que comungo e defendo na perspectiva de direitos e de educação, ademais do escrever e fazer contas, decido ir além da docência e ser pesquisadora. É preciso “escovar as palavras”, romper com o comum, deixando a manada, e percorrer o caminho onde a inquietação do lugar comum estava.

A partir da perspectiva de que a sexualidade é algo “natural”, “fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído” (LOURO, 1999, p. 11). Conforme Louro, é “através de processos culturais [que] definimos o que é – ou não natural” (Idem). A autora diz que é na cultura que os gêneros, feminino ou masculino, são inscritos nos corpos, ou seja, os corpos sempre carregam as marcas do contexto cultural em que estão inseridos. Da mesma maneira, também a sexualidade e suas formas de expressão são socialmente construídas. Assim, pode-se afirmar que as identidades de gênero são constituídas nas relações sociais.

Foucault (1979) diz que a sexualidade é um “dispositivo histórico”. Como tal, é uma invenção social, historicamente construída a partir de discursos que produzem determinadas “verdades”. Louro (1995) lembra que, para compreender-se o gênero de forma abrangente, não se pode pensar que os sujeitos se fazem homem e mulher no momento do nascimento. Segundo a autora, a sociedade constrói o masculino e o feminino através de diversas práticas e conforme determinadas concepções. As instituições sociais, como a escola, “expressam as relações sociais de gênero” (LOURO, 1995, p. 103). Portanto, é importante considerar como o gênero é tratado na escola a partir das propostas dos PCNs para educação sexual.

A sexualidade tem sido objeto de estudo em várias áreas do conhecimento há muito tempo. No Brasil, apesar de a educação sexual ter-se inserido na escola já nas décadas de 1920 e 1930 do século passado, somente no final da década de 1990, com a implementação dos PCNs, é que ela passa a ser formalmente normatizada (SILVA; CARVALHO, 2005). De acordo com Altmann (2001, p. 579), “os PCNs pretendem ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares”. Como tal, é importante problematizar o que dizem os PCNs sobre educação sexual, tendo-se em vista sua relevância para a área da Educação.

As orientações dos PCNs sobre educação sexual para o terceiro ciclo apontam a necessidade de discutir que, “em muitas situações as pessoas sentem e reagem diferentemente, que há caminhos que trazem mais bem-estar e felicidade” (BRASIL, 1998, p.76).

Fala-se também da necessidade de refletir-se sobre as causas que provocam sentimentos muito fortes, pois isso auxilia tomar consciência das relações que existem entre emoções fortes e comportamentos de risco, como violência, uso de drogas ou mesmo uma gravidez indesejada.

Essas questões, relegadas a segundo plano nas ações educativas em geral, evidenciam-se com contundência nos conteúdos ligados à reprodução humana. No terceiro ciclo, alunas e alunos estão preocupados com as transformações de seu corpo. A tendência real que se verifica em relação à gravidez de risco e à disseminação do vírus da AIDS¹² torna absolutamente relevante o tratamento desses tópicos (BRASIL, 1998, p. 76).

Observa-se que há destaque para os componentes biológicos da sexualidade no que os PCNs sugerem para o ensino de Ciências do terceiro ciclo, apesar de fazerem referência a diferenças de comportamento entre os sujeitos. Pode-se dizer, ainda, que os tópicos sugeridos estão ligados a condutas apontadas como sendo de risco, especialmente gravidez indesejada e contaminação pelas Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e pelo vírus da AIDS (NUNES, 2011).

A escola é o local ideal para promover debates, discussões sobre as questões que incomodam e fazem parte da sociedade. A escola precisa ser um instrumento de transformação social. A escola precisa abrir suas portas para novas oportunidades e possibilidades que estão presentes em seu contexto escolar (NUNES, 2011).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), por meio dos PCNs, propõe orientações gerais sobre o currículo básico: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Artes; e sugere temas transversais que versam sobre questões, como: Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Ética e Pluralidade Cultural. “Por causa da natureza de seu trabalho, os professores estão na linha de frente dos embates sociais e culturais e não podem esperar que as mudanças sejam efetivadas em políticas públicas para implementá-las em suas práticas. Precisam estar adiante” (MOREIRA; CANDAU, 2011, p, 134).

¹² Síndrome da Imunodeficiência Humana.

O debate e o desenvolvimento de propostas educativas acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade na escola são poucos, tendo em vista que essa temática na sociedade ocidental ainda se configura em um campo permeado de tabus. Em geral, as pedagogias da educação sexual nas escolas e as questões de gênero são usadas para ponderar o que é ou não é natural¹³, como devem ser exercidas as identidades de gênero e sexual, em função de uma noção heteronormativa¹⁴ do ser humano, e não em função da emancipação dos sujeitos ou da conscientização a respeito da cidadania plena (NUNES, 2011).

Nos casos em que a sexualidade é tratada em sala de aula, essa discussão ocorre através de aulas de Ciências ou Biologia, ou ainda como aponta Fraga (2000) citado por Lima (2006, p. 64):

Ao se tomar como ponto de análise a forma como os currículos escolares estão estruturados, é possível perceber que as questões relativas à sexualidade não aparecem de maneira explícita. Quando o tema precisa ser tratado, geralmente a instituição educativa recorre aos especialistas da área médica e/ou psicológica, organizando palestras ou oficinas.

Por sua vez, as questões de gênero, quando tratadas, não permitem aprofundamentos e ressignificações das relações de poder¹⁵ instituídas. Se porventura as discussões sobre sexualidade ocorrerem no espaço escolar, geralmente são priorizadas as questões referentes à reprodução humana, fazendo com que as questões ligadas à sexualidade se limitem à procriação, desvinculando e até ignorando as questões do desejo e das múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade.

¹³ Como dado pela natureza.

¹⁴ A “[...] heteronormatividade é um conjunto de instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não só com que a heterossexualidade pareça coerente – isto é, organizada como sexualidade – como também seja privilegiada” (Warner apud Pelúcio; Miskolci, 2009, p. 142).

¹⁵ É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e é exercido em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer **esse** poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2004, p. 193).

As reflexões a respeito de gênero surgiram por meio de lutas de movimentos feministas em busca de direitos iguais na sociedade. Tais lutas abriram portas para outros movimentos sociais, como o LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queer*, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade¹⁶), que ganharam mais notoriedade nas décadas de 1970 e 1980 com as discussões a respeito da AIDS/HIV, também instigando diversas pesquisas com o intuito de compreender a invisibilidade política das mulheres e homossexuais (MEYER, 2004).

Todavia, em muitas instâncias, tal situação encontra-se vinculada à carência de uma discussão aprofundada acerca do gênero, da sexualidade e, mais especificamente, da diversidade sexual nos cursos de formação de professor.

A instituição escolar também produz essas categorias normatizantes de feminino e masculino, pois manteve, durante muitos anos, uma educação sexista, em que destinava escolas apenas para meninas e outras para meninos. Nós devemos, contudo, ficar atentos a outras formas mais sutis de controle.

Como aponta Monserrat Moreno (1999), o fato de o ensino ter-se tornado misto leva qualquer observador ingênuo a acreditar que a escola aboliu a discriminação sexista. Entretanto, se fizermos uma análise mais rigorosa, é possível afirmar que é justamente no ensino misto que aparecem, mais claramente, os processos de discriminação e de exclusão entre os gêneros, visto que agora estão juntas pessoas de diferentes categorias de gêneros que não podem apresentar o mesmo comportamento. A exemplo disso, temos as brincadeiras consideradas socialmente corretas para meninas e para meninos, como o futebol, um esporte/brincadeira de menino; cozinhar e cuidar de bonecas e da casa, brincadeira de meninas; o uso estabelecido das cores, como rosa para o gênero feminino e azul para o masculino; as representações dos livros didáticos que costumam retratar e demarcar as atividades ligadas ao masculino e ao feminino; e o uso discriminado do banheiro. Há também o caso da linguagem, que é feita, na maioria das vezes, no masculino plural, mesmo que haja mais alunas do que alunos.

Partindo-se das propostas para educação sexual em Ciências, conforme constam nos PCNs, é possível dizer que, “embora presente nos PCNs, o que por

¹⁶ Atualmente diversas siglas são usadas para se referir a essa comunidade.

algum momento possa ser considerado um avanço, a sexualidade é abordada nesse documento como um dado natural e inerente, do qual os sujeitos precisam ser informados” (SILVA; RIBEIRO, 2011).

É possível perceber que os conteúdos sobre sexualidade, na disciplina de Ciências, tendem a ser abordados a partir dos aspectos biológicos envolvidos no tema, sem aprofundamento de seus componentes sociais e culturais. Mais ainda, pode-se pensar que, ao se enfatizar a base biológica da sexualidade, uma determinada identidade de gênero seria reforçada nesse processo: a identidade heteronormativa, ou seja, a identidade de gênero que tem como norma o padrão heterossexual. Com isso, a identidade de determinados grupos seria silenciada pela escola, onde tradicionalmente observa-se a hegemonia de grupos privilegiados (ARAÚJO; CAMARGO, 2012).

Segundo Nunes (2011), isso faz-nos questionar o papel da universidade na formação de educadores e educadoras, e o tipo de discussão que é realizada nas aulas, visto que a escola tem importante função no processo de conscientização, orientação e instrumentalização dos corpos da criança e do adolescente. Por conseguinte, torna-se necessária a instrumentalização dos indivíduos que, no espaço escolar, serão responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem.

Esse cenário alerta para a importância da Educação no combate à homofobia, ao machismo e ao sexismo por meio de ações que promovam a construção de uma sociedade justa e equânime, de forma a garantir os direitos humanos por intermédio da integração das políticas públicas citadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a orientação sexual.

Por outro lado, essa mesma situação ressalta a latente necessidade de formação complementar aos profissionais que finalizam sua formação inicial sem contato aprofundado e qualificado sobre questões que emergem na sociedade, sendo este um dos desafios:

O docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou por comodismo, restringe-se a apresentar aos alunos, com o mínimo de modificações, o material previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridades. Apoiado em material planejado por outros e produzido industrialmente, **o professor abre mão de sua autonomia e liberdade, tornando-se simplesmente um técnico** (KRASILCHIK, 2008, p. 184 – grifo nosso).

A inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos, como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

Falar sobre diversidade e diferença também implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação, e compreender e lidar com relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas, inferiorizadas e tratadas de forma desigual e discriminatória. Trata-se, portanto, de um campo político por excelência.

As palavras de Gomes (2000) seguem neste sentido: é necessário formular e programar novas políticas que tenham como instrumento de luta não só o diálogo, mas principalmente a desestabilização de sentidos e práticas que contribuem para o desrespeito e exclusão do outro, “em que a história e a diferença sexual de cada indivíduo sejam respeitadas dentro de suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais”. A autora sinaliza que “a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas, solitárias e excludentes”.

As perspectivas atuais de reflexão, acerca dos currículos escolares postulados a partir da LDB nº. 9394/96, do Referencial Curricular Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assinalam uma preocupação em relação ao respeito à diversidade e propõe uma leitura crítica da realidade, em que sugere a escuta e a produção das identidades dos grupos até o momento silenciados pela dinâmica da sociedade. Sob essa perspectiva, as duas experiências de formação de professor vivenciadas inserem-se no campo da assunção de posturas políticas que verdadeiramente comprometem-se a enfrentar a opressão e as desigualdades de gênero e sexualidade.

Os documentos oficiais do Brasil preconizam um ensino que aborde a diversidade e as diferenças como um direito do estudante, da mesma forma que é livre o direito de cátedra dos professores. A educação brasileira passa por momentos difíceis, tanto na aplicabilidade dos direitos quanto na execução de políticas públicas que corroborem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; que

respeitem mulheres e homens, independentemente de sua orientação sexual; que garantam os direitos reprodutivos da mulher.

O Brasil ocupa as primeiras posições de violência de gênero, como o feminicídio, homicídio praticado contra a mulher, incluindo-se aí lésbicas, transexuais e travestis, já que se identificam como femininas.

Em 2020, de janeiro até setembro, 129 mulheres trans e travestis foram assassinadas no Brasil, país que lidera o ranking de transfeminicídios, assassinatos cuja motivação é a identidade de gênero de mulheres trans e travestis. O número é 69,7% superior aos doze meses de 2019, quando foram registradas 76 mortes (ANTRA, 2020).

Desde o início da pandemia causada pelo SARS-COV 2, que causa a chamada COVID-19, em março de 2020, o primeiro semestre fecha com um aumento de 22,2% de casos de feminicídio em 12 estados do país, comparativamente ao ano anterior, segundo dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). A educação não pode fechar os olhos para esses dados e calar-se, pois, também é função social da escola da contemporaneidade os assuntos que afetam diretamente a sociedade.

É extremamente importante dialogar sobre questões de gênero e sexualidade na escola, a fim de ressignificar as construções culturais que perpetuam preconceitos e discriminações. Tais temas devem fazer parte do currículo escolar, de forma transversal e interdisciplinar, para que possam ser discutidos de maneira saudável e inclusiva, considerando as múltiplas identidades presentes na sociedade.

Lamentavelmente, ainda há resistência por parte de grupos conservadores que impedem a abordagem dessas temáticas na escola, o que dificulta a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todas as identidades. Posto isso, é necessário continuar resistindo e lutando pela inclusão desses temas no currículo escolar, garantindo que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade e que respeitem a diversidade.

Com este estudo, pretende-se um aprofundamento no assunto, buscando-se contribuir com ponderações pertinentes em relação às práticas educativas e metodológicas referentes à formação de um ensino livre de atitudes e pensamentos preconceituosos, uma vez que a escola é corresponsável pela compreensão das relações de gênero na sociedade.

A escola, em sua função social, caracteriza-se como um ambiente democrático que deve oportunizar a discussão de temas sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Com tal fim, porém, faz-se imprescindível que o professor e/ou a professora tragam conhecimentos e contextualize-os, além de colaborar, apresentando caminhos para que o aluno e/ou a aluna adquiram mais conhecimentos. A escola é igualmente um ambiente de sociabilidade entre as crianças, portanto deve ocasionar a difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero.

Historicamente, homens e mulheres têm acessado direitos de forma desigual. A título de exemplo, dados de 2017 do Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) apontam que a proporção do trabalho remunerado de mulheres, na América Latina, é menor em relação aos homens. Esses mesmos dados identificaram, ainda, que nessa região somente 29,5% dos representantes legislativos locais eram mulheres. Logo, há um urgente desafio: combater-se a desigualdade de gênero.

O ponto de partida para fomentar-se políticas públicas, que respeitem plenamente os direitos humanos e fortaleçam igualmente as instituições públicas, é por intermédio do conhecimento. Olhar a sociedade pela ótica feminista contribui para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, dando voz às inúmeras pesquisadoras mulheres existentes no Brasil e no mundo.

Sendo assim, a escola tem uma função fundamental na desmistificação desses debates, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes que admitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero, em vez de ser um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações conforme destaca Louro (1997, p. 57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Desse modo, interesses e formas de comportamento construídos socialmente e determinados para cada sexo são reproduzidos no ambiente escolar, dado que a sociedade transmite o padrão da heteronormatividade, cisgênera e branca. Por esse

motivo, é imprescindível perceber como esse padrão é formado e legitimado, fazendo com que alunos e alunas se identifiquem ou se diferenciem de acordo com as características socialmente valorizadas e/ou determinadas. É preciso, portanto, que o processo educativo seja desenvolvido, objetivando desmistificar as diferenças a respeito do gênero, ressaltando o papel e o compromisso da escola para a desmistificação das diferenças e preconceitos em relação ao sexo.

Os embates no âmbito da Educação têm, constantemente, movimentado o panorama curricular brasileiro. Os avanços obtidos, desde 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta dos Temas Transversais, que traziam para o campo educacional a discussão sobre a Orientação Sexual; em seguida, com o Plano Nacional de Educação (2004 - 2014), que tinha, entre suas metas, a preocupação com as discussões de gênero e sexualidade que tanto sofreram retrocessos nos últimos anos.

O novo Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) passou por uma série de confiscos dos termos gênero, sexualidade e orientação sexual, sendo, ao fim, retirados desse documento. Em efeito cascata, tal processo estendeu-se nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, levando, conseqüentemente, alterações aos documentos oficiais de estados e municípios da federação brasileira. Posteriormente, essas temáticas voltam a sofrer interferências junto à estruturação e à aprovação da BNCC (2017).

São os movimentos, denominados de antigênero, que mais uma vez reafirmam e dominam o contexto de disputa política, embates teóricos e ideológicos, que permeiam o espaço dos currículos brasileiros e que, neste trabalho, mobilizam-nos a pensar: quais têm sido os possíveis desdobramentos, nos espaços escolares, desse movimento? Frente às diversas demandas, que tornam o currículo escolar cada vez mais complexo, é que entendemos as razões pelas quais o grito de resistência dos profissionais da Educação, no âmbito das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, configura-se como uma possibilidade para a problematização da maneira como as relações de poder e ideologia, que adentram os currículos e documentos que subsidiam a educação brasileira, estabelecem-se.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Sexual, na BNCC, na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, temos o seguinte problema de pesquisa: o professor poderá ou não tratar dessas temáticas que não constam na BNCC? Assim, “que habilidades de Ciências, descritas na BNCC - Ensino Fundamental, possibilitam o ensino interdisciplinar da Educação Sexual? E, caso haja, como desenvolver atividades didáticas transversais a partir das habilidades de Ciências já identificadas?”

O embasamento teórico que sustenta as questões aqui tratadas consta em: LOURO, 2000;2008; 2013; FOUCAULT, 2017; BUTLER, 2019, BRASIL, 2017.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos, para além desta introdução e das considerações finais.

O Capítulo 1, deste trabalho, apresenta a metodologia adotada para a pesquisa, ou seja, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental que aponta os passos do levantamento do material a ser analisado.

O Capítulo 2, por sua vez, traz o marco referencial, e optamos pelo estado da arte das produções dos últimos seis anos, segundo os procedimentos adotados na metodologia da pesquisa. Trataremos, ainda, sobre os conceitos que perpassam a temática educação sexual, além do referencial da BNCC, em especial as competências básicas e as específicas do componente curricular de Ciências.

No Capítulo 3, analisamos as competências de Ciências que possibilitam o ensino de Educação Sexual no Ensino Fundamental e elencamos sugestões para a abordagem da temática em sala de aula.

Por último, nas considerações finais, a questão principal é retomada, e os resultados são discutidos, com o intuito de explicitar respostas e fomentar novas reflexões e possíveis abordagens às futuras pesquisas, sempre com foco na temática desta investigação.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, demonstramos o caminho metodológico que orientou esta pesquisa intitulada: “Educação Sexual na BNCC no Ensino de Ciências do Ensino Fundamental”. Apresentamos a problemática que motivou este estudo, contextualizando historicamente a justificativa da pesquisa, apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação, e, finalmente, os resultados do levantamento bibliográfico e documental que realizamos e que se referem aos trabalhos realizados na área da pesquisa.

1. Pesquisa Qualitativa

A pesquisa será qualitativa na abordagem documental e bibliográfica, procurando compreender e explicar a dinâmica das relações sociais decorrentes de crenças, valores, atitudes e hábitos (MINAYO, 2001), e descrever a complexidade de determinado problema, favorecendo o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999). Conforme propõem Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, em virtude de sua natureza, requer uma investigação:

[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Para sustentação desta pesquisa, consultamos bibliografias que tratam sobre gênero e sexualidade e o ensino de Ciências em dissertações, teses, artigos e livros. De acordo com Fonseca (2002), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. (FONSECA, 2002, p. 32).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, tipo revisão bibliográfica. De acordo com Assai, Arrigo e Broietti (2018), as pesquisas de caráter bibliográfico:

[...] possibilitam que o pesquisador tenha conhecimento das produções a respeito de diferentes temáticas no universo acadêmico durante um determinado período, podendo ser realizadas em qualquer campo de busca, como dissertações de mestrado; teses de doutorado; publicações em periódicos nacionais e/ou internacionais, bem como em anais de eventos científicos (ASSAI; ARRIGO; BROIETTI, 2018, p. 151 - 152).

Segundo Creswell (2014), pesquisas dessa natureza auxiliam na resolução de lacunas e no surgimento de novos questionamentos sobre o tema investigado. Sendo assim, este estudo busca contribuir com debates e divulgação de trabalhos que são produzidos sobre a BNCC e as habilidades sobre Educação Sexual.

Na pesquisa documental, consultamos os principais documentos oficiais e legislações que tratam sobre a educação brasileira e dão sustentabilidade ao discurso antigênero aos documentos atuais, enfatizando, sobretudo, a BNCC, como: a

Constituição Federal de 1988 (CF/1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN nº 9.394/1996); o Decreto nº 6.094/07; PCNs, PNE, Em conformidade com o que afirma Ludke e André (1986), a análise documental proporciona ampliação das informações, favorecendo os demais procedimentos.

A coleta de dados baseia-se na busca de dissertações e teses que abordam o tema “educação sexual” na BNCC, no ensino de Ciências, realizada no Periódicos CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicadas no período de 2015 a 2021.

O recorte temporal justifica-se, pois corresponde ao período próprio da discussão e elaboração da BNCC, desde a primeira versão do documento até o ano de 2021, e isso perfaz um total de seis anos.

1.2 Método da pesquisa

Os embates no âmbito da Educação têm, constantemente, movimentado o panorama curricular brasileiro. Desde 1996, os avanços obtidos com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a proposta dos Temas Transversais, que ofereciam ao campo educacional a discussão sobre Orientação Sexual, e, em seguida, com o Plano Nacional de Educação (2004 - 2014), que tinha entre suas metas a preocupação com as discussões de gênero e sexualidade, sofreram retrocessos nos últimos anos.

São os movimentos, denominados de antigênero que, mais uma vez, reafirmam e dominam o contexto de disputa política, embates teóricos e ideológicos que permeiam o espaço dos currículos brasileiros e que, neste trabalho, mobilizam-nos a pensar: quais têm sido os possíveis desdobramentos nos espaços escolares desse movimento?

Frente às diversas demandas que tornam o currículo escolar cada vez mais complexo, é que entendemos com que intensidade o grito de resistência dos profissionais da Educação, no âmbito das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, configura-se como uma perspectiva à problematização de como se estabelecem as relações de poder e ideologia que adentram os currículos e documentos que subsidiam a educação brasileira.

A presente pesquisa, tem como objeto de estudo a “Educação Sexual na BNCC no ensino de Ciências do Ensino Fundamental”. Temos como problema de pesquisa

a hipótese de o professor poder ou não tratar dessas temáticas, que não constam na BNCC. Assim sendo, “que habilidades de Ciências, prescritas na BNCC para o Ensino Fundamental, possibilitam o ensino interdisciplinar da Educação Sexual? E, caso haja, como desenvolver atividades didáticas interdisciplinares a partir das habilidades de Ciências já identificadas?”

De acordo com os objetivos desta pesquisa, propomo-nos a pesquisar as habilidades de Ciências, descritas na BNCC para o Ensino Fundamental, que possibilitam o desenvolvimento de atividades pedagógicas sobre Educação Sexual.

Seguindo à análise das habilidades do componente curricular de Ciências da BNCC para o Ensino Fundamental, o objetivo é identificar as que permitem o ensino interdisciplinar de Educação Sexual.

1.3 Análise dos dados

Nesta pesquisa, os dados analisados com base em FAIRCLOUGH (1999), utilizando a Análise de Discurso Crítica (ADC), que é, de fato, uma teoria/metodologia criada por Norman Fairclough¹⁷, que se preocupa em estudar o discurso como um elemento fundamental da vida social. A ADC busca compreender como o discurso é produzido, circulado e interpretado na sociedade, e como ele influencia e é influenciado pelas relações de poder e pelas estruturas sociais.

Um dos principais conceitos da ADC é a ideia de que a vida social é constituída por práticas, ou seja, por ações que as pessoas realizam, cotidianamente, e que são influenciadas por diferentes aspectos culturais, políticos e históricos. A linguagem é uma dessas práticas, e é através dela que as pessoas constroem significados, constroem relações e estabelecem identidades.

A ADC entende que a linguagem é uma prática social que está sempre em relação com outras práticas sociais, como a política, a economia, a cultura, entre outras. Por isso, a ADC busca compreender como as práticas discursivas são influenciadas e influenciam outras práticas sociais, e como elas contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder.

Em resumo, a ADC é uma abordagem teórica/metodológica que busca compreender como o discurso é produzido e utilizado na vida social, a fim de desvelar

¹⁷ Um dos fundadores da ADC, grande teórico inglês, linguista e pesquisador ativo em áreas como a globalização e a economia do conhecimento.

os recursos textuais que contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder, objetivando a justiça social. Para tal, a ADC utiliza-se de conceitos, como a prática social, o discurso, as relações de poder e a análise crítica do discurso.

Fairclough explica:

Por práticas queremos dizer modos habituais, ligados a tempos e espaços específicos, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir juntos no mundo. Práticas são constituídas em toda a vida social – nos domínios especializados da economia e da política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida do dia a dia (Mouzelis 1990) (FAIRCLOUGH e CHOULIARAKI, 1999, p. 21).

Para Fairclough, as práticas sociais são fundamentais na articulação dos discursos, e o conceito de discurso pode ser compreendido em duas acepções na Análise de Discurso Crítica.

Na primeira acepção, o discurso é entendido como um dos elementos constitutivos da vida social, como a linguagem em seu sentido amplo. Isso significa que o discurso não se limita apenas às palavras, mas abrange todas as formas de comunicação simbólica, incluindo gestos, imagens, sons e outros elementos.

Sob essa perspectiva, o discurso é visto como uma prática social que está intrinsecamente relacionada a outras práticas, como a política, a cultura, a economia, a educação e outras.

Na segunda acepção, o discurso é compreendido como uma forma de representar o mundo, uma visão de mundo que é construída através da linguagem. A partir desse ponto de vista, o discurso pode ser entendido como uma ideologia, ou seja, um conjunto de ideias, valores e crenças que está presente em determinado contexto social e que é reproduzido através da linguagem. Posto isso, o discurso pode ser associado aos diferentes grupos sociais e políticos, como o discurso neoliberal, o discurso verde, o discurso de esquerda e demais.

Em ambos os casos, a Análise de Discurso Crítica busca investigar como os discursos são produzidos, circulados e interpretados na vida social, e como eles influenciam e são influenciados pelas relações de poder e pelas estruturas sociais.

Dessa forma, a ADC busca desvelar os recursos discursivos que contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder, pretendendo a justiça social.

O texto é um elemento dos eventos sociais, e os discursos materializam-se por intermédio dele. Diante disso, o texto é o objeto de análise da Análise de Discurso

Crítica. A ADC busca analisar os recursos semióticos utilizados nos textos, incluindo os recursos da lexicogramática¹⁸, com o intuito de compreender como os discursos são instanciados, e como eles contribuem à manutenção ou à transformação das relações de poder na sociedade.

Todavia, é importante destacar que a análise do discurso não se limita apenas à análise linguística dos textos. Em verdade, ela envolve também uma análise das práticas sociais e das estruturas sociais que influenciam a produção e circulação dos discursos. Dessa forma, a ADC busca compreender como os discursos são produzidos, como são recebidos e interpretados pelos diversos atores sociais e como contribuem à manutenção ou à transformação das relações de poder.

Desse modo, a análise do discurso envolve uma interdisciplinaridade que inclui a análise linguística, a análise sociológica, a análise cultural, a análise política e tantas outras. É essa perspectiva interdisciplinar que permite uma compreensão mais ampla e profunda dos discursos e das práticas sociais que os produzem e os reproduzem.

A análise do discurso pode oscilar entre o foco em textos específicos e o foco na ordem do discurso. Quando se analisa um texto específico, o objetivo é identificar como o discurso é instanciado nesse texto, quais são os recursos linguísticos utilizados para construir determinados significados, e como esses significados contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder.

Por outro lado, quando se analisa a ordem do discurso, o objetivo é compreender como os discursos estão interligados e como eles são produzidos e circulam nas práticas sociais. Nessa lógica, a ordem do discurso refere-se à estrutura social da linguagem, ou seja, à forma como as práticas sociais são estruturadas e organizadas em torno de determinados discursos.

A prática política é um exemplo de como vários discursos são articulados em uma ordem do discurso. Na prática política, diferentes atores sociais utilizam discursos específicos para defender suas posições e interesses. Esses discursos estão interligados em uma ordem do discurso que é construída e reproduzida nas práticas políticas. A análise do discurso, nesse contexto, busca compreender como esses discursos são construídos, como são recebidos e interpretados pelos diversos atores

¹⁸ Lexicogramática: Estrato intermediário da linguagem, situado entre o significado (semântica) e a forma de expressão (fonologia ou grafologia ou outros modos). A lexicogramática de uma língua é formada historicamente e culturalmente ao longo dos anos; constitui o léxico (palavras) e a gramática (desinências, marcadores de gênero, marcadores de plural, prefixos, leis sintáticas, fonéticas e morfológicas.)

sociais e como contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder na sociedade.

Fairclough (1999) assevera que a interpretação em ADC não se limita apenas à compreensão do significado das palavras ou frases isoladas do texto, mas também considera os processos de construção de sentido pelos sujeitos sociais envolvidos na produção e recepção do discurso. Isso inclui considerar questões, como intenções comunicativas, relações de poder, ideologias subjacentes, efeitos sobre diferentes grupos sociais e outros aspectos relevantes para a análise crítica do discurso. Por conseguinte, a interpretação em ADC é uma atividade complexa e multidimensional que busca desvendar as relações entre discurso, poder e ideologia na sociedade.

Depois da análise, descrevemos as possibilidades didáticas do ensino transversal de Educação Sexual a partir das habilidades de Ciências identificadas em cada ano escolar do Ensino Fundamental.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Revisão bibliográfica

Optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de identificarmos o que tem sido publicado sobre a temática educação sexual na BNCC de Ciências, conforme as habilidades descritas no documento em análise.

Para isso, optamos por realizar pesquisas em três bases de dados: Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes, por ser uma fonte de referência e excelência que agrega produções brasileiras de programas de pós-graduação; SciELO, indexador que permite encontrar artigos publicados em revistas de qualidade; e Periódicos CAPES, fonte importante para pesquisar e consultar artigos e dissertações, além de vídeos, mapas e diversos tipos de conteúdo.

Para servir de base à busca dos trabalhos a serem pesquisados, esta “pergunta-chave” foi estabelecida: quais as habilidades de Ciências, prescritas na BNCC para o Ensino Fundamental, possibilitam o ensino de Educação Sexual? A partir desse questionamento, obteve-se um direcionamento para iniciar a pesquisa.

Com o intuito de encontrar as publicações sobre a temática desta pesquisa, foram selecionadas palavras-chave ou categorias de busca. Nas três bases de dados, utilizamos o mesmo *star*¹⁹ de palavras para busca.

Na base de dados Portal de Periódicos CAPES, seguindo o *star* “BNCC AND ciências”, o resultado da busca foi 508 trabalhos. Ao refinarmos a busca, “BNCC AND ciências AND educação sexual”, obtivemos 10 trabalhos vinculados. Para finalizar a busca, nessa base de dados, refinamos a pesquisa “BNCC AND ciências AND educação sexual AND habilidades”, resultando apenas 4 trabalhos.

Segundo o Catálogo de Teses e Dissertações, na busca “BNCC AND ciências”, o resultado foi 1.100 trabalhos, refinando para “BNCC AND ciências AND educação sexual”, identificamos 7 trabalhos. Ao concluir a busca, digitamos no buscador “BNCC AND ciências AND educação sexual AND habilidades”, e o resultado foi 1 trabalho.

Quadro 01 – Resultados das buscas

Base de dados	CATEGORIAS DE BUSCA			Trabalhos vinculados
	“BNCC” AND “ciências”	“BNCC” AND “ciências” AND “educação sexual”	“BNCC” AND “ciências” AND “educação sexual” AND “habilidades”	
SciELO	4	0	0	0
Portal de Periódicos CAPES	508	10	4	4
Catálogo de Teses e Dissertações	1.100	7	1	1
Total de trabalhos veiculados				5

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Utilizando os critérios de exclusão, temática abordada diversa da pesquisa, após ler o título do trabalho e excluir trabalhos repetidos, ficamos com três trabalhos para análise. Conforme quadro abaixo, destacamos os trabalhos que serão analisados,

¹⁹O primeiro *star* buscador “BNCC AND ciências” no Portal SciELO, resultou em quatro trabalhos veiculados, refinamos para “BNCC AND ciências AND educação sexual” não obtivemos nenhum resultado.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. L.; OLIVEIRA, R. R. (2019), LIRA, F.D.; SMANIA, R. M. (2021), ABREU, T.F. (2021).

Quadro 2 - Produções selecionadas para análise

Autor	ano	Título	Base de dados	Tipo
SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. L.; OLIVEIRA, R. R.	2019	Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações.	Periódicos Capes	artigo
LIRA, F.D.; SMANIA, R. M.	2021	Mais um nada comum dia na escola: um jogo educacional complexo, no estilo RPG de aventura, para tratar o tema sexualidade.	Periódicos Capes	artigo
ABREU, T.F.	2021	Ser ou não ser, afinal o que se é? Um estudo sobre biologia essencialista e heteronormatividade no ensino de ciências no viés da LGBTfobia Institucionalizada.	Catálogo de Teses e Dissertações	dissertação

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando as pesquisas desenvolvidas, conforme listadas no “Quadro 2”, SILVA & BRANCALEONI & OLIVEIRA (2019) realizaram uma pesquisa na BNCC, objetivando encontrar concepções sobre diversidade sexual e de gênero. O estudo apontou que, no documento oficial, a sexualidade (infecções sexualmente transmissíveis e gravidez) é apresentada na perspectiva biológica, restrita ao componente curricular de ciências.

LIRA & SMANIA (2021) sugere propor um jogo como estratégia de ensino sobre sexualidade para alunos do ensino médio. Para tal, se utilizaria o jogo RPG (do inglês, Role – Playing Game), que já foi validado por profissionais especialistas da educação e programadores de game. Os autores ressaltam que um tema como a sexualidade, deve ser tratado de forma transversal e que, com as primeiras validações do experimento da criação do jogo, será possível a utilização nas escolas, por qualquer professor, durante suas aulas. O repertório documental que embasa a educação brasileira considera a sexualidade um tema a ser discutido por todos os docentes,

independentemente de sua área de atuação. Na prática, o que de fato acontece é que os professores de Ciências e Biologia ficam incumbidos dessa tarefa.

ABREU (2021) discorre sobre as práticas predominantes no ensino de Ciências e Biologia, baseadas na biologia essencialista, que normatizam e reduzem todas as relações e as identidades ao masculino (homem) e ao feminino (mulher), todos em padrões cisgêneros, evidenciando a heteronormatividade como padrão e aceita pela sociedade. Os resultados da pesquisa evidenciam que os padrões de gêneros, estabelecidos socialmente, e a compatibilidade com o sexo biológico são os que também a escola reproduz. A pesquisa ainda traz algumas habilidades da BNCC que tratam sobre o conhecimento da pluralidade da sexualidade humana. Evidencia a invisibilidade da temática orientação sexual e identidade de gênero na formação dos professores.

2.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, é um documento normativo que orienta os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para que todos os alunos do Brasil possam aprender, definindo e garantindo seus direitos por toda a vida na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), nas escolas públicas e particulares do país. Sobre isso, a BNCC menciona:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 05).

O objetivo da BNCC é apontar aquilo que todo estudante brasileiro precisa aprender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para a BNCC (2016), “a educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos e capacita ao pleno exercício da cidadania.”.

Em vista disso, a BNCC orienta os professores em seu percurso docente, e as ações educativas perpassam todo o ambiente escolar, por isso a necessidade de

maior conhecimento por parte dos docentes. SACRISTÁN (1998) reitera que “(...) a escolaridade é um percurso para alunos/as, e o currículo é seu recheio e seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade”. A BNCC, enquanto currículo, até sua homologação, passou e passa por disputas. Ela não é neutra, pois há intencionalidade e há aspectos invisíveis de poder e de intenções. Portanto, podemos dizer que há um currículo oculto.

Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm, se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real. (SACRISTÁN, 1998)

O currículo apontado pela BNCC vai além das definições trazidas no documento, já que ela é um instrumento que guiará o percurso formativo dos educandos. Na introdução da BNCC, o objetivo do quadro curricular é para “superar a fragmentação das políticas educacionais, reforçar a cooperação entre as três esferas do governo (nacional, estadual e municipal) e para ser a base para uma educação de qualidade” (BRASIL. MEC, 2017, p. 8).

Para Jesus *et al*:

O currículo não é uma operação meramente cognitiva, em que determinados conhecimentos são transmitidos a sujeitos prontos. Em vez disso, deve ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (2008, p. 47).

Sendo assim, o currículo deve ser visto como algo amplo, que vai além do aspecto de orientar discussões, uma vez que deve formar sujeitos de acordo com o intuito pelo qual ele é formado.

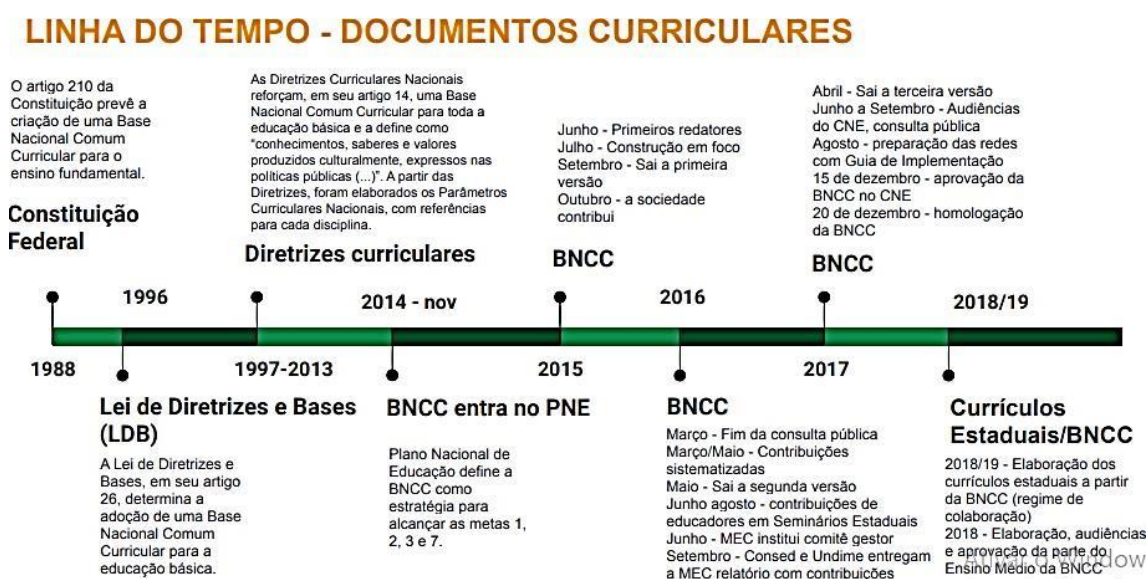
Roseno e Guimarães (2016) afirmam que “na escola, o conhecimento se hospeda no currículo, e é nele e por ele que o indivíduo cria sua identidade escolar e desenvolve a solidariedade cidadã” (ROSENO; GUIMARÃES apud. CARNEIRO, 2015, p. 246; 2016, p.7).

Diante disso, tomando como subsídios as discussões a respeito da identidade de gênero e sexual que discutimos, afirmamos que a existência de tais questões nos currículos pode auxiliar os alunos na construção de identidades.

Professores ainda se perguntam: mas a BNCC foi elaborada para quê? Será apenas mais um documento para lermos, fazermos formação e, depois, ao mudar o governo, outro documento virá para a Educação?

Observemos o quadro abaixo, visto que ele traz uma linha do tempo para melhor compreensão.

Imagem 1: Linha do tempo: Documentos Curriculares



Fonte: Instituto Reúna

A BNCC torna-se obrigatória, porque a Constituição Federal Brasileira (1988), no Art. 210, prevê que serão "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Na mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no Art. 26, diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). (grifo nosso)

Garantir a formação básica, com o mínimo de conteúdos necessários a serem ministrados em cada ano escolar, não significa uma padronização dos

conhecimentos, garantindo a apropriação de acordo com a realidade e necessidades locais, valorizando culturas e necessidades regionais.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo das instituições sociais. (DINIZ, 2008, p. 479).

Entre os anos de 1997 e 2013 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), no sentido de termos uma política curricular de âmbito nacional.

Já a DCN consigna que essas diretrizes “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”.

As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União:

Estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são as normas obrigatórias que orientam o planejamento dos currículos das escolas. Novamente, há menção da base comum curricular no artigo 14:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados para difundir o currículo e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo escolar e incentivam os professores a contextualizarem, de maneira interdisciplinar, com os conteúdos transversais.

Os PCNs são diretrizes separadas por disciplinas e elaboradas pelo governo federal. Eles visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a

formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos; e a avaliação do sistema de Educação.

Os PCNs funcionam como referenciais à renovação e à reelaboração da proposta curricular da escola.

Imagem 2: Estrutura PCNs

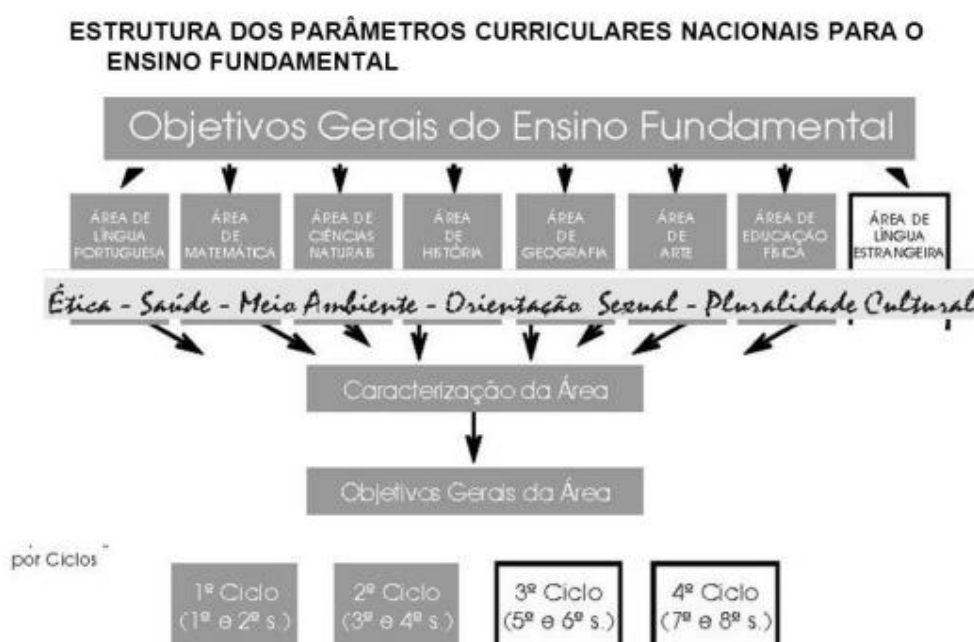


Figura: Estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental

Na figura acima, pode-se observar a estrutura dos PCNs e como a orientação sexual era prevista nesse modelo de organização. Atualmente, os PCNs estão em desuso, porém vale citar como a proposta inicial foi oferecida pelo Ministério da Educação (MEC) para inserir a orientação sexual como temas transversais na Educação. A partir dos PCNs, serão discutidas as questões sociais no currículo escolar, construindo novas ideias e buscando soluções didáticas para as dificuldades existentes em nossa sociedade. De acordo com os PCNs (1998):

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista

associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (PCN, 1998, p. 38)

Com o advento da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), foram determinadas as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O plano, em consonância com a LDBEN, já estabelecia a formulação de um referencial básico para a educação no Brasil.

Ao longo do ano de 2015, seminários foram realizados para elaboração do documento da BNCC, sendo a primeira versão aprovada em 2015, e a versão final, homologada em 2017.

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 14)

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Então, a BNCC deve ser referência ao currículo das redes de ensino público e particular, como forma de reduzir as desigualdades e garantir o direito à aprendizagem. Suas principais mudanças estão nas políticas educacionais, como a elaboração dos currículos dos estados e municípios; na formação inicial e continuada aos professores; no apoio pedagógico aos alunos; nos materiais didáticos; na avaliação.

A BNCC é um conjunto de competências gerais, aprendizagens essenciais e tem como meta assegurar o desenvolvimento cognitivo, trabalhando nas dimensões físicas, emocionais e culturais, fortalecendo a autonomia do estudante.

A BNCC apresenta, em sua proposta curricular, dez competências gerais básicas para todo o território nacional. Essas competências, que serão desenvolvidas pelos alunos ao longo dos anos da Educação Básica, mostrarão o rumo para a compreensão das escolhas curriculares, contando com a participação das instituições de ensino.

As competências gerais podem ser agrupadas, como cognitivas, comunicativas e socioemocionais. O professor tem a incumbência de proporcionar ao aluno várias situações de aprendizagem, relacionadas a cada competência e desenvolvê-las de maneira transversal²⁰ e durante o ano todo.

Logo, as competências cognitivas perpassam pelo conhecimento, pelo pensamento crítico, pelo científico, pelo criativo e pelo repertório cultural; já as competências comunicativas atuam nas linguagens, comunicação e tecnologias. As competências socioemocionais, importantes para o desenvolvimento nas relações interpessoais e intrapessoais, passam pela autonomia; pela autogestão; pelo autoconhecimento; e pelo autocuidado, responsabilidade e cidadania.

Além das dez competências gerais, a BNCC apresenta as áreas do conhecimento, trazendo as competências específicas de cada área. Em cada área, há os componentes curriculares e, conseqüentemente, as competências específicas. Neste trabalho, serão focadas apenas as competências de Ciências para o Ensino Fundamental, com oito competências. Em momento oportuno, sistematizaremos nossas análises sobre elas.

No componente curricular de Ciências, o documento apresenta as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as 13 habilidades, que devem nortear o ensinamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Imagem 3: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
--------------------	-------------------------	-------------

Fonte: BNCC,2018

²⁰ Assim, o tema sexualidade deve atuar como eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas, devendo ser trabalhado de modo coordenado, e não como um assunto descontextualizado nas aulas. Percebemos a adoção desse modelo em projetos maiores que envolvem um número maior de alunos. Na prática, em grande parte das vezes, nenhum professor considera-se capacitado a trabalhar a temática sexualidade, e o assunto, então, vai ficando fora das discussões junto aos alunos.

O que está disposto no documento é o mínimo que toda criança e adolescente deverão aprender, podendo os estados e os municípios acrescentarem outras habilidades em seus documentos normativos.

A análise de cada habilidade de Ciências, que possibilita o ensino sobre educação sexual, será realizada em capítulo específico.

2.3 Conceitos segundo a literatura

Nesta seção, trazemos conceitos importantes da literatura geral para a compreensão da discussão que perpassa por outras áreas do conhecimento que nos subsidiarão enquanto pesquisadora; e entendemos que o professor da Educação Básica deve buscar em seus estudos durante sua formação contínua.

2.3.1 Rosa e Azul: coisa de menina, coisa de menino

Não há uma idade específica para começar a falar, na escola, sobre identidade, sexualidade, diversidade e gênero. É papel da escola, ou pelo menos deveria ser; é assunto curricular pensarmos sobre a constituição dessa criança; e toda e qualquer dúvida, perguntas e anseios deveriam ser assuntos curriculares.

A criança que se apropria dos processos de conhecimento científico e cultural, começa a constituir-se um indivíduo social. Em razão disso, ela passa a questionar-se sobre o que é masculino, e sobre o que é feminino.

Há um padrão imposto à infância pela heteronormatividade, como: “meninos têm que gostar de azul, ser violento, brincar de carrinho, e meninas têm que gostar de rosa, ser doce, brincar de boneca”, por exemplo.

Devemos pensar a educação enquanto uma prática política, de informação e, sobretudo, de formação para a cidadania, para a vida. Isso implica num compromisso que se reflete, do ponto de vista de assegurar a liberdade de expressão e entender questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, na educação sexual, tendo a escola o papel de transmitir conhecimento, informando às crianças e aos adolescentes sobre situações da vida adulta.

Sobre o fato de a menina brincar com carrinho, e o menino usar um vestido, é importante ressaltar que tudo isso passa pelo campo da imaginação e criatividade

da criança, especialmente no período da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, haja vista que para a criança, nessa etapa da vida, tudo isso nada mais é do que brincadeira.

Tais padrões são estabelecidos pelo adulto, não querendo dizer, portanto, que estejam diretamente relacionados à sexualidade da vida dessa criança quando ela se tornar um adulto.

Os espaços escolares também são espaços apropriados para a criança brincar. Sendo assim, o ato de brincar pode e deve, sim, ser livre. Por que, então, o menino não pode utilizar as indumentárias e acessórios de princesas e de outros tantos personagens infantis que representam o universo feminino? Normalmente, esses figurinos são, em sua maior parte, coloridos, despertando a atenção de qualquer criança. Raramente, os figurinos “masculinos” chamam a atenção e/ou são encantadores.

As meninas, por sua vez, não podem correr, jogar futebol, brincar de carrinho, lutarem, vestir capa e espada, pois precisam manter-se dóceis, ou seja, não serem agressivas nem musculosas. Para elas, resta pular corda, brincar de roda, de casinha e cuidar das bonecas.

No imaginário infantil, ela quer brincar, sem importar-se com o que é de menina ou de menino; o que é de uma princesa ou de um príncipe; qual cor é de menina ou de menino, já que cor não tem sexo, não tem gênero.

Aduzimos, aqui, a fala da, então, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, pastora Damares Regina Alves, no período de 2019 a 2022, no dia de sua posse, em 2 de janeiro de 2019: “Atenção! Atenção! É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”.

Nessa cena, registrada em vídeo²¹, a ex-ministra conclama a gentrificação dos sexos pelo caráter biológico, o binarismo. Uma fala dessa natureza, em pleno século XXI, emitida por uma ministra de Estado, só prova que o contrário tem acontecido, ou seja, os meninos têm vestido rosa e as meninas, azul.

Essa fluidez de construção cultural do cidadão é complexa, uma vez que envolve situações de cada época, como em: momentos ditados pela economia, ora pelo poder de governantes, ora não; momentos em que a educação não é para todos

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=VfTVDRQ1NHk>, acessado em: 20, out. de 2020.

nem de qualidade. Tudo isso leva a um discurso raso e falacioso, as *fake news*, que tem ganhado maior divulgação com o auxílio da internet.

Até o século XX, meninos vestiam rosa e meninas usavam azul, e o uso de vestidos para ambos os sexos era outra característica curiosa sobre as roupas infantis da época.

Imagem 4: Menina e seu irmão bebê, usando vestido branco; fotografia de 1905, nos Estados Unidos



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46764940>

No princípio, a cor predominante era a branca. Longe de toda essa discussão sobre cores e gênero, o uso da cor branca nas vestimentas das crianças era uma consequência das questões econômicas da época. O fato de não haver consumidores de roupas específicas para crianças; de o uso de vestidos ser muito mais fácil a higienização; e ser caro a produção de roupas com tintura, as demais cores eram destinadas às pessoas mais velhas e às camadas nobres da população (Paoletti, 2013).

A partir dos 5 anos, as crianças usavam outros tipos de roupas, havendo trajes para meninos e trajes para as meninas. Poucos sabem sobre isso, ou não se importam em saber sobre esse processo histórico. Muitos consideram que as coisas e as representações sempre estiveram nesse *status quo* que nos encontramos. É importante e necessário trazer esse contexto histórico.

Observemos a imagem abaixo:

Imagem 5: Pinturas de um menino usando rosa e uma menina usando azul



Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-rosa-para-meninos-e-azul-para-meninas.phtml>

Entre o fim do século XXIX e o início do século XX,

(...) o azul sempre foi associado à Virgem Maria e a delicadeza das mulheres, enquanto o rosa estava ligado ao vermelho, visto como uma cor forte e enérgica que traria mais masculinidade aos garotos. (...) A regra geralmente aceita é que rosa é para os meninos, e azul para as meninas. O motivo é que o rosa, sendo uma cor mais decidida e forte, é mais apropriado para meninos. Enquanto o azul, que é mais delicado e gracioso, é mais bonito para a menina. (EVANS, apud CUNHA, 2020).

O contexto histórico e cultural em que um texto foi produzido é fundamental para compreendermos seu significado e suas possíveis repercussões na sociedade. No caso do fragmento acima transcrito, o fato de ter sido publicado em uma revista de moda infantil americana, há mais de cem anos, indica que as concepções de gênero e as expectativas em relação às crianças podem ter sido diferentes naquela época.

Este trecho, escrito pela autora Jo Paoletti, sugere que a história das representações de gênero, na moda e na cultura de consumo, pode ser bastante complexa e variada ao longo do tempo e das diferentes sociedades.

A ideia de que há algo natural e permanente sobre o uso de rosa para as meninas e azul para garotos é historicamente errada. Assim, também é errada a ideia de que se você não tratar as crianças segundo um estereótipo

de gênero, elas vão crescer confusas, serão pervertidas, vão se tornar homossexuais, transgêneros. Não há nenhuma evidência disso. Não é dos estereótipos de gênero que nasce a identidade homossexual ou trans. (PAOLETTI, 2013)

Entre 1920 e 1950, devido à Segunda Guerra Mundial, muitas foram as mudanças no estilo de trajar-se. Com a crescente industrialização dos Estados Unidos da América (EUA), o azul passou a ser, inesperadamente, comercializado por varejistas como a cor perfeita para homens, enquanto marcas de moda asseguravam que o rosa era a cor mais delicada.

Todavia nem sempre foi assim,

[...] na era pré-cristã, quando se acreditava que algumas cores podiam expulsar os espíritos nefastos que rondavam os recém-nascidos. Como bebês do sexo masculino eram mais valiosos, passaram a ser vestidos com roupas azuis, cor associada aos espíritos do bem (por ser a mesma do céu). As meninas, quando recebiam alguma atenção, ganhavam roupas pretas, cor símbolo da fertilidade na cultura oriental [...]. Foi só no século XIX que o rosa ganhou alguma ligação com a feminilidade [...] (FEIJÓ, 2005, p. 01).

Existe a equivocada ideia de que os homens que usam rosa são, exclusivamente, homossexuais. A cor rosa não tornará o menino gay, do mesmo jeito que o azul não o tornará hétero, caso ele seja homossexual.

Com o tempo, essa dicotomia foi alastrando-se para brinquedos, acessórios, berços e desenhos animados, pulsando a indústria infantil e originando os padrões que hoje temos como verdade.

Imagem 6: Coisas de MENINA X Coisas de MENINO



Fonte: <https://www.namiradamamae.com.br/2014/11/coisas-de-menina-x-coisas-de-menino.html>

Discutir, aberta e corajosamente, as questões relacionadas a gênero e sexualidade é uma parte essencial da busca por soluções efetivas a muitos dos problemas que afetam as pessoas atualmente. Há muitas questões complexas em jogo, incluindo: a discriminação e a violência contra pessoas LGBTQI+, a desigualdade de gênero, a falta de acesso a cuidados de saúde sexual e reprodutiva e muitas outras.

Terá falhado a escola que consegue ensinar a ler e escrever, mas que não estimula a reflexão sobre as relações entre homens e mulheres. Se a escola corrige quando se trata de ensinar a norma culta da escrita, por exemplo, também deve corrigir quando há algum ataque à igualdade e à democracia. (AUAD, 2003)

Sabemos que, como tudo na vida, temos nossas limitações, mas temos consciência de que a escola e a educação têm papel preponderante na transformação social, na desconstrução de paradigmas e na problematização de verdades ditas absolutas.

2.3.2 Gêneros, sexualidades, identidades e sexo são a mesma coisa?

Para muitas pessoas, esses termos são tratados como sinônimos, mas não são, e instaura-se a confusão. Expressões de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e identidades sexuais são conceitos relacionados, mas não são a mesma coisa.

Por esse motivo, a formação inicial e a formação contínua necessitam apossar-se desses estudos e inseri-los em suas pautas. Os cursos de licenciatura, após 2015, com a edição da Resolução CNE/CP 2/2015, elencam temáticas a serem incluídas nas ementas dos cursos de formação inicial.

Art.13, § 2º - Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos**, diversidades étnico-raciais, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos

educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015). (grifo nosso)

Entretanto os profissionais que estão em serviço necessitam receber a atualização de formação sobre esses assuntos. De acordo com Pimenta (1996, p. 74), “[...], na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o trabalho do/a professor/a enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação das desigualdades sociais”.

Roseno e Guimarães afirmam que:

Os nossos cursos de licenciatura precisam também passar por uma reformulação do seu currículo, articulando os conhecimentos científicos com os práticos, as questões teóricas com as questões sociais, fazendo, assim, que surjam uma nova classe de docentes que tenham com primazia o zelo pelo respeito à diversidade humana e sexual. Assim, como a rede pública de educação deve oferecer cursos de formação continuada na respectiva área, estabelecendo um compromisso social com as gerações futuras (2016, p. 9).

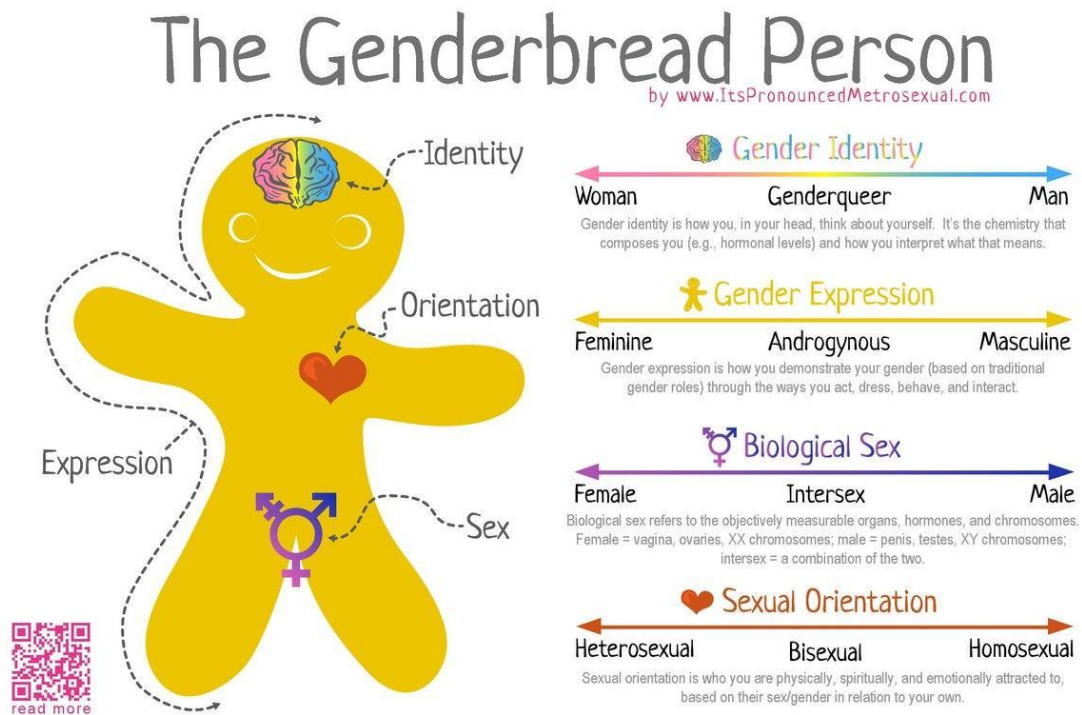
Dessa maneira, a diversidade humana e sexual deve encontrar um jeito de englobar, no currículo, todas essas questões referentes a gêneros, sexualidades, identidade e sexo. De acordo com os PCNs (1998, p. 293), cabe à escola “reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que engloba as diversas dimensões do ser humano”.

Profissionais de diferentes áreas deparam-se, cotidianamente, com as questões de gêneros, sexualidades, identidade e sexo. O atendimento ao público requer respeito e atenção, portanto nós devemos buscar conhecimento sobre a temática. Se os órgãos governamentais não proporcionam a formação contínua, devemos buscar a autoformação.

Para LOURO (2019), não há como eu me despir de minha sexualidade, de minha identidade de gênero, para adentrar o espaço da sala de aula, visto que isso é impossível. Tais questões atravessam-nos, porque estão encarnadas em nosso corpo. A todo momento, estamos performando o masculino e o feminino, ou nem feminino, nem masculino. Há grande complexidade nesse atravessamento.

Com o objetivo de entendermos, de uma maneira fácil e didática, sobre gêneros, sexualidades, sexo e identidades, utiliza-se o boneco biscoito:

Imagem 7: O popular infográfico chamado de *Genderbread* (gênero-biscoito)



Fonte: <https://www.genderbread.org/resource/genderbread-person-v1>

O infográfico *Genderbread*, idealizado pelo artista visual Sam Killermann, em 2011, é uma representação visual que pode ser utilizada como ferramenta educacional, pois ajuda as pessoas a entenderem a complexidade do gênero e da identidade de gênero. O infográfico divide o conceito de gênero em quatro áreas: identidade de gênero, expressão de gênero, atração sexual e sexo biológico.

A identidade de gênero refere-se à forma como uma pessoa identifica-se, em termos de gênero, se é como homem, mulher, não-binário ou outras possibilidades.

Butler (1990) argumenta que a identidade de gênero não é algo que as pessoas simplesmente "tenham" ou "detenham", mas, sim, que é constantemente produzido e reproduzido através de nossas ações e performances diárias. Butler defende que a categoria "mulher" e "homem" não é uma categoria natural ou essencial, contudo é construída, socialmente, através de práticas culturais e discursivas.

A expressão de gênero refere-se à forma como uma pessoa apresenta-se ao mundo em termos de gênero, como: a forma de vestir-se, o corte de cabelo, a linguagem corporal e outros aspectos.

A atração sexual refere-se às pessoas pelas quais uma pessoa sente-se atraída sexualmente, como: homens, mulheres, ambos ou nenhum.

O sexo biológico refere-se às características físicas de uma pessoa, como: cromossomos, genitália e hormônios.

O *Genderbread* é uma ferramenta útil para educar as pessoas sobre a diversidade de identidades de gênero e ajudá-las a entender a complexidade dessas identidades e orientações sexuais, tudo isso com o propósito de promover a inclusão e o respeito pela diversidade, levando as pessoas a compreenderem que o gênero é um espectro, e não uma categoria binária. O infográfico também ajuda a desfazer os estereótipos de gênero e a entender que as pessoas podem identificar-se de maneiras diferentes. É importante lembrar que cada indivíduo é único e pode ter sua própria forma de identificar-se e expressar sua sexualidade.

O termo "LGBTQIA+" é o mais correto a ser utilizado e foi adotado a partir de 2015, sendo uma versão atualizada do acrônimo original "LGBT", que significa lésbicas²², gays²³, bissexuais²⁴ e transgêneros²⁵.

O acréscimo das letras "Q", "I", "A" e o símbolo "+" tem como objetivo representar de forma mais inclusiva e abrangente as diversas identidades de gênero e orientações sexuais presentes na comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queers*, intersexos, assexuais e outras identidades não especificadas).

A letra "Q" representa as pessoas que se identificam como *queer*, que é um termo utilizado para abranger todas as identidades que não se enquadram nas categorias tradicionais de gênero e orientação sexual.

A letra "I" representa as pessoas intersexuais, que nascem com características sexuais que não se enquadram nas categorias binárias de masculino e feminino.

²² Mulheres que se sentem atraídas sexualmente e/ou emocionalmente por outras mulheres.

²³ Homens que se sentem atraídos sexualmente e/ou emocionalmente por outros homens.

²⁴ Quem se sente atraído(a) afetiva e sexualmente por ambos os gêneros, masculino e feminino (JESUS, 2012).

²⁵ Homens e mulheres que não se reconhecem no gênero a partir do qual foram identificados(as) e socializados(as) desde o nascimento (JESUS, 2012).

A letra "A" representa as pessoas assexuais, que não sentem atração sexual por outras pessoas.

O símbolo "+" é usado para representar todas as outras identidades de gênero e orientações sexuais que não são especificamente incluídas em outras letras.

Embora o termo "LGBTQIA+" tenha sido adotado por muitas pessoas dentro da comunidade, é importante lembrar que cada indivíduo tem o direito de escolher a forma como identifica-se e é importante respeitar a diversidade de identidades presentes na comunidade. As identidades são complexas e pessoais, e que cada pessoa tem o direito de identificar-se da melhor maneira, ou seja, do jeito que a faz sentir-se mais autêntica e confortável.

Essas são algumas das identidades e orientações sexuais e de gênero que existem. É essencial lembrar que cada pessoa é única e pode ter sua própria forma de identificar-se e expressar sua sexualidade e gênero. O respeito e a inclusão de todas as identidades e orientações são fundamentais para a promoção da diversidade e da igualdade.

Muitos ainda acreditam que se trata de uma questão de “sentir-se” mulher ou “sentir-se” homem, mas não é bem assim, visto que, na realidade, as pessoas não escolhem ser de um jeito ou de outro. Os seres humanos identificam-se socialmente, como masculinos, femininos ou não binários, e essas identificações seriam as identidades de gêneros. A identidade de gênero é a forma como você enxerga-se no mundo, independentemente de seu sexo biológico.

A identidade de gênero está em constante transformação. Britzman (1996, p. 74) afirma que as “identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida”. Você pode reconhecer-se como sendo do sexo masculino, do feminino ou nenhum dos dois, ou seja, você reconhece-se como uma pessoa não binária.

A identidade de gênero é a forma como você, em sua cabeça, pensa sobre você mesmo. É como você interpreta-se. Para algumas pessoas, essa identidade corresponde ao sexo biológico, são as cisgêneros; já para outras, são as transexuais.

No que se refere à identidade de gênero, compartilhamos do ponto de vista de Jesus *et al*:

A identidade de gênero é, portanto, a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais na condição de homem ou mulher ou, em

alguns casos, de uma mescla de ambos, sem que haja nisso uma conexão direta e obrigatória com o sexo biológico (JESUS, 2008, p. 35).

Os corpos dissidentes²⁶, que transgridem a norma, sofrem muita discriminação e preconceito, e no espaço escolar não é diferente. À vista disso, muitos alunos não terminam seus estudos, e para alguns isso é evasão e abandono escolar, mas o que acontece de fato é a expulsão desses corpos da escola.

Em entrevista à Revista Cult (2015), Judith Butler fala sobre o conservadorismo que insiste em restringir o conceito de família aos casais heterossexuais e seus filhos. No caso brasileiro, o Congresso Nacional utiliza o poder da definição legal enquanto obstrução:

Eu acredito que esses esforços para 'definir' a família em sua forma restrita, heterossexual e matrimonial, para fazer com que crianças sejam derivadas biológica ou legalmente do casal heterossexual, é uma tentativa de frear movimentos sociais e novas formas de parentesco que estão lentamente tornando-se a norma. Tais definições estabelecem obstáculos para que todo tipo de pessoa, casada ou solteira, hétero, gay, lésbica, bissexual ou trans consiga estabelecer laços íntimos dentro dos termos da lei.

A pessoa transexual identifica-se com o gênero oposto a seu sexo biológico. Ela pode ter feito a cirurgia de mudança de sexo ou não. A cartunista Laerte²⁷ é uma mulher trans: nasceu homem, tornou-se mulher; o político Thammy Miranda²⁸ é um homem trans: nasceu mulher, tornou-se homem.

A travesti, pessoa que tem papel de gênero feminino, contudo não se reconhece como mulher ou homem, é o “terceiro gênero”. Elas, todavia, sempre devem ser tratadas no feminino. A palavra “travesti” é muito estigmatizada, e discute-se que ela seja substituída apenas por “transgênero”. Para a autora Jaqueline Gomes de Jesus:

No mundo contemporâneo, mais que vivenciar uma identidade de gênero, ser transgênero corresponde a representar uma identidade política, pautada pela

²⁶ Corpos dissidentes “é um conceito contemporâneo utilizado por muitos coletivos políticos, militantes e engajados nas pautas humanitárias para se referir a todos os corpos que são violentados ou ausentados de privilégio e cidadania, nesta sociedade, por conta de suas dissidências. Dissidência seria separar-se do todo por algum motivo, ser excluído, estar à margem. Ser um corpo dissidente é portar alguma coisa que o exclua, seja pela cor da sua pele, pela sua identidade de gênero, pela sua orientação sexual, pela sua expressão de gênero, pela sua nacionalidade, pela sua origem, pelo seu peso, por portar uma necessidade especial (...). Desse modo, sujeitos dissidentes da homogeneidade “variados, numerosos” e “incansavelmente/incessantemente” são inventados e multiplicados como anormais (VEIGA NETO, 2001, p. 105).

²⁷ <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/nao-sou-uma-mulher-sou-uma-pessoa-trans-affirma-laerte-coutinho>, acessada em: 20/01/2022.

²⁸ <https://istoe.com.br/exclusivo-thammy-miranda-fala-como-e-a-vida-sexual-de-pessoas-trans-nao-somos-ets/>, acessada em: 20/01/2022.

desconstrução da crença em papéis de gênero considerados naturais, construídos biologicamente; e pela visibilização de identidades particulares historicamente estigmatizadas, tornadas invisíveis em determinados espaços sociais considerados normais, com base em determinações estatísticas ou moralistas (JESUS, 2012).

Ainda nessa conceituação, temos as *crossdresser*, pessoa heterossexual ou bissexual que se veste como o gênero oposto, mas continua identificando-se com o gênero anatômico. Há também, as *drag queens* e *transformistas*, artistas que fazem a representação do papel de gênero feminino de forma exagerada e estereotipada.

Para Jesus (2012), a identidade de gênero diz respeito ao:

gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p. 25).

Identidade de gênero é como nós nos vemos ou somos vistos, seja como masculino, seja como feminino. Esse processo de reconhecimento é complexo, complicado, difícil, devido às normas impostas dentro da normatividade, dentro dos padrões estabelecidos, que são as caixas que cada um é obrigado a caber. Muitas vezes, esse processo pode ser doloroso às pessoas, pois vivemos num processo dinâmico, contraditório e conflituoso social e pessoalmente.

Ainda de acordo com Jesus *et al*:

Nossa identidade de gênero não é construída somente a partir do corpo biológico, de macho ou fêmea, mas também da intersecção entre os aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais que nos constituem. O caso das pessoas transgêneros deixa bastante claro como essa construção é complexa (JESUS *et al*, 2008, p. 39).

O gênero, portanto, está diretamente ligado à construção da identidade das pessoas. É fundamental discutir esses termos, a fim de que o ente se reconheça e se identifique como sujeito social e como forma de firmar sua personalidade e ser respeitado perante os demais. Sendo assim, torna-se relevante trabalhar essas questões na escola, com o intuito de promover nos alunos o respeito às pessoas que possuem uma personalidade diferenciada dos tradicionais papéis sociais.

Já a orientação sexual, a atração, a sexualidade dizem respeito ao modo como o sujeito vivencia seus desejos; é por quem você sente-se atraído afetiva e

sexualmente. A orientação sexual, na visão de Jesus (2012), refere-se ao sentido de atração entre pessoas, e não necessariamente gêneros,

(...) orientação sexual refere-se à atração afetivo-sexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual. (JESUS, 2012).

Para a autora, a orientação sexual é constituída ao longo da trajetória de cada um, enquanto sujeitos capazes de exercer tanto a sexualidade como a afetividade. A pessoa heterossexual sente-se atraída por pessoas do gênero oposto ao dela; a homossexual sente-se atraída por pessoas do mesmo gênero; a bissexual, por ambos os gêneros; e a pansexual não relaciona o seu interesse ao gênero, expressão ou orientação, mas, sim, com a pessoa, independentemente de tudo isso.

O modelo de gênero heteronormativo é um dos pilares da organização social, e a heterossexualidade é tida como a forma "natural" de se relacionar afetiva e sexualmente. Isso leva a uma marginalização e invisibilidade das orientações sexuais não heterossexuais, que são muitas vezes patologizadas e consideradas desviantes. É preciso reconhecer a diversidade das orientações sexuais e combater a discriminação e a violência contra as pessoas LGBTQIA+. (Bento, 2010)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é pertinente discutir orientação sexual no âmbito escolar, pois:

Engloba as relações de 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 orientação sexual não está, necessariamente, relacionada ao gênero. Uma pessoa transexual pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Existem também os assexuados, que possuem outras formas de desejo.

As sexualidades são plurais e fluidas, podendo ou não sofrerem modificações de acordo com o desejo e o direito de permitir determinadas experiências, senão internaliza-se a sexualidade compulsória, que normaliza a heterossexualidade como a única forma “normal”.

O Ministério da Educação, em 1996, abarcou a sexualidade como tema transversal nos PCNs do Ensino Fundamental.

Devido à sua complexidade, o tema “Sexualidade” é, desde 1998, um dos cinco temas transversais de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que dita os conteúdos que devem estar nas práticas pedagógicas nacionais. O caráter “transversal” implica sua magnitude, de modo que, deve transpassar por todas as disciplinas. Deve-se considerar, porém, que o viés transdisciplinar, que resulta na responsabilização de todos, leva a problemática da indefinição e, por isso, na perspectiva transversal pouco se faz. Pode-se, assim, se configurar como forma mais eficaz de controle, pois tendo o documento evitam-se possíveis questionamentos, como se o documento por si só garantisse sua aplicabilidade (LOURENÇO, 2019).

Expressão de gênero, ou papel de gênero, diz respeito ao padrão de comportamento masculino e feminino. É como a sociedade espera que homens e mulheres se comportem; é como você expressa o gênero com o qual se identifica por intermédio de suas ações, vestimentas e comportamento, quando se veste com símbolos de “feminilidade” (vestidos, saias, saltos altos) ou com símbolos de “masculinidade” (calças, ternos, gravatas), por exemplo. As *drag queens* são homens que se vestem com elementos do universo feminino para performances, representando a quebra do padrão esperado pela sociedade.

Quebrar padrões tradicionais de comportamento, que a sociedade espera que homens e mulheres sigam, é um ato doloroso, solitário e, muitas vezes, marcado pela violência. Entre o preto e o branco, há um arco-íris cheio de tons para colorir todo mundo. Ninguém é 100% uma só cor. Em verdade, somos uma mistura disso, daquilo e daquilo outro, e a melhor maneira para definir-se uma pessoa é perguntar-lhe: “Como você se sente feliz?”

O sexo é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p.114). Consequentemente, o sexo é uma qualificação social e culturalmente construída que governa a materialização dos corpos.

Jesus *et al* afirmam que:

Essas características e atributos são produções culturais que permeiam todo o universo “masculino” e “feminino” e demarcam as desigualdades de gênero, criando tarefas, atribuições e normas, profissões e estilos de vida que novamente opõem e hierarquizam os sexos (2008, p. 35).

Meyer compreende o conceito de gênero como:

O conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural

e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (2004, p. 15).

Pensar o sexo do ser humano, a partir de sua estrutura biológica, diz respeito à composição anatômica e genética do corpo, ou seja, pelo órgão genital a pessoa é definida como do sexo masculino, ou do sexo feminino ou intersexual²⁹. Em nossa realidade, a intersexualidade não é considerada como terceiro sexo, como uma outra estrutura biológica, dado que somente os sexos femininos e masculinos são reconhecidos.

Em legislações de outros países, a intersexualidade é reconhecida como outro sexo biológico. Até meados do século XX, referia-se à intersexualidade, usando o termo “hermafrodita”, seres com genitália ambígua e/ou contendo ovários e testículos simultaneamente. Atualmente, sabemos que não é essa a terminologia, uma vez que existem vários tipos diferentes de intersexualidade, e não somente as pessoas que nascem com a genitália ambígua, pois há outras manifestações e outras possibilidades.

Tudo isso é só uma amostra do tamanho da diversidade sexual. É imprescindível falar sobre tais conceitos, já que o preconceito, invariavelmente, estabelece-se pela falta de conhecimento. Diante disso, informar também é uma forma de luta contra o preconceito, a estigmatização e a segregação social.

A Holanda, país da Europa Ocidental, têm uma das legislações mais avançadas do mundo em relação aos direitos da população trans. Desde 2013, uma lei permite que as pessoas coloquem o gênero de sua preferência em seus documentos de identificação, sem a necessidade de tomar hormônios ou submeter-se à cirurgia de mudança de sexo.

Outro exemplo, com práticas que respeitam a diversidade humana e acolhe o diferente, vem da Suécia, país da Europa Setentrional. Nesse país escandinavo, uma

²⁹ Pessoas intersexo são aquelas que nascem com alguma variação natural nas características do corpo que são atribuídas a sexo (genitálias, gônadas, cromossomos e resposta hormonal) de forma a não serem contempladas pelas concepções binárias que são típicas de como deve ser o corpo de um ser macho ou fêmea. O reconhecimento da intersexualidade pode acontecer logo ao nascimento (muitas vezes, com a percepção de uma genitália atípica), mas essas variações podem ser percebidas somente no período da puberdade, como achado ocasional de exames, ou podem, até mesmo, nunca serem conhecidas. Pode ocorrer isoladamente ou em associação às síndromes já conhecidas.

escola aboliu completamente os conceitos de gênero. Lá são usados bonecos assexuados, e as crianças não são tratadas por prenomes masculinos ou femininos.

Nos EUA, há um intenso debate sobre como crianças trans devem ser tratadas. Algumas escolas já permitem que elas usem o banheiro relacionado ao gênero que se reconhecem, e não pelo sexo biológico.

O debate também ganhou as redes sociais. Em 2014, o Facebook foi criticado por não possibilitar que pessoas trans usassem o nome relacionado ao sexo que se identificavam. A rede social permitiu, no mesmo ano, que as pessoas escolhessem, entre 52 opções, a identidade de gênero para seu perfil.

A exclusão e a desigualdade derivam de intrincadas teias de poder, a partir das quais grupos hegemônicos estabelecem suas linguagens, ideologias e crenças como norma dominante, o que acaba implicando na rejeição, na marginalização ou no silenciamento de outras formas de ser e estar no mundo. Discutir as questões da igualdade e da diferença exige compreender que estamos num contexto em que não existe neutralidade, já que os grupos hegemônicos impõem seus valores e costumes como regra dominante.

Nós, professores, não podemos ter as práticas que, inúmeras vezes, temos nas escolas, que é a de não interferir quando práticas de discriminação e de preconceito, prática de comportamentos ofensivos, constrangedores e ameaçadores, como o machismo, o sexismo, a misoginia, o racismo, são desenvolvidas e conhecidas em relação a todos os alunos que são considerados minorias.

Parte do Congresso³⁰ brasileiro representa uma parcela da população, valendo-se do poder instituído pelo voto e, sem fundamentação científica, advoga em defesa da família tradicional, aquela formada por homem e mulher, em que a heteronormatividade domina. Sob essa perspectiva, ecoa o seguinte espectro:

seres humanos só podem nascer como machos ou fêmeas; pertencendo a um dos dois gêneros possíveis, masculino ou feminino; conduzindo “naturalmente” os/as sujeitos/as a desejarem os/as indivíduos/as de sexo/gênero oposto ao seu. (SANTOS; LAGE, 2018, p.101)

³⁰ O Congresso Nacional é o órgão constitucional que exerce, em âmbito federal, as funções do poder legislativo, quais sejam, elaborar/aprovar leis e fiscalizar o Estado brasileiro (suas duas funções típicas), bem como administrar e julgar (funções atípicas). O Congresso é bicameral, logo composto por duas Casas: o Senado Federal, integrado por 81 senadores que representam as 27 unidades federativas (os 26 estados e o Distrito Federal), e a Câmara dos Deputados, integrada por 513 deputados federais que representam o povo.

É sobre esse padrão que falamos, ao mencionarmos, neste texto, a palavra reducionista. Trata-se de um conceito que é buscado num processo de organização da sociedade e de normalização, que reforça as regras e marginaliza aquele que não se enquadra. Isso é feito através de certos parâmetros, e um deles é a heterossexualidade compulsória. Gayle Rubin, antropóloga norte-americana, em seus artigos escritos entre 1975 e 1993, questiona a heterossexualidade enquanto norma e a denomina de “heterossexualidade compulsória”. Para ela, é a heterossexualidade compulsória que produz o gênero que, por sua vez, fundamenta a dominação masculina.

Partindo desse cenário, a heteronormatividade mantém-se a partir da não fala de manifestações diferentes da heterossexualidade. O silenciamento dá-se com a pretensa eliminação de sujeitos:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega, porque ignora) e, dessa forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2016, p. 30).

A invisibilidade coloca a heterossexualidade como padrão pelos ensinamentos “não formais”, seja no currículo oficial ou fora dele.

Imagem 8: Família tradicional brasileira



Fonte: <https://faplex.com.br/2017/08/24/5-dicas-para-ter-uma-familia-feliz/>

Temos, aqui, como exemplo, a imagem da família: homem, mulher e um casal de filhos, a mais explícita expressão da heteronormatividade, ou seja, isso é normal. Portanto, tomando por base esse conceito, a felicidade somente será alcançada se o casamento for entre o homem e a mulher.

Um fator muito sério, que deve, portanto, ser mencionado, são as distorções das políticas de educação sexual sob uma perspectiva conservadora, já que se trata de uma política sexual voltada à ameaça das estruturas familiares. Louro (2003) assevera que “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos” (LOURO, 2003, p. 130).

Essa referência à palavra “sãos” aparece no sentido de mencionar a “normalidade”. Em uma análise mais profunda, a palavra “são”, conforme consta nos dicionários de língua portuguesa, significa boa saúde, saudável, pessoa sã, sensata e, por último, perfeito. Pela grafia da palavra, denota-se a literalidade e a queda de braço com a moralidade nas situações que remetem à diversidade.

A norma só se internaliza nas pessoas, graças ao sistema. Podemos citar, como exemplo, o sistema multimidiático, no qual propaga-se os valores e as crenças sob doutrinação. Contudo, se a promoção do contrário for feita, logo os conservadores dirão que estamos doutrinando as crianças, impondo algo, fazendo propaganda da homossexualidade; que é a ditadura gay, que estamos promovendo o racismo invertido. Em verdade, o que estamos fazendo é denunciar a propaganda da norma, posto que a norma só existe pelo fato de ser propagandeada e atualizada o tempo todo, a fim de que a entendamos como normal, natural, divina, irreversível.

A escola é um espaço para combatermos a LGBTfobia, as violências de gênero; para lutarmos contra o abuso sexual e violência sexual contra crianças e adolescentes. As práticas educativas precisam ser feministas, e não sexistas, antiLGBTfóbicas, antirracistas.

Visões hegemônicas estão presentes em muitas práticas pedagógicas, tentando invisibilizar as narrativas que representam os outros; trabalham com uma visão de sujeito universal, que é o homem branco, europeu, ocidental e pertencente às classes sociais privilegiadas. Vemos, assim, que as máscaras de silenciamento continuam existindo e são discriminadas por mecanismos pedagógicos que buscam

“eleger, arbitrariamente, uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as Outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83). Desse jeito, algumas meninas, algumas jovens e pessoas LGBTQIA+ sofrem procedimentos de discriminação em muitas escolas.

Muitas práticas pedagógicas mantêm concepções racistas, sexistas e binárias de gêneros, portanto é necessário que pensemos em práticas inclusivas que incorporem as diferenças de gênero, sexualidade e seus saberes, pois apenas assim teremos, realmente, práticas democráticas e inclusivas, e não práticas de discriminação e exclusão.

O Brasil é campeão no ranking de crimes contra pessoas LGBTQI+, e isso não é do nada, dado que nossa sociedade é profundamente homofóbica, transfóbica, lesbofóbica e sexista. O número de pessoas LGBT assassinadas só aumenta. Os dados não são de portais governamentais, mas, sim, da sociedade civil organizada. Tal situação é muito criticada pelos ativistas. Percebemos a falta de políticas públicas que possam desencadear ações efetivas para reduzir a violência contra as pessoas LGBT.

Tabela 3: Assassinato de pessoas LGBT

Ano	Número de assassinatos
2008	187
2009	200
2010	260
2011	272
2012	338
2013	312
2017	445
2018	420
2019	329
2020	237
2021	300
2022	256

2023	257
------	-----

Fonte: Grupo Gay da Bahia.

Sendo o Brasil o país que mais mata homossexuais, podemos afirmar que esse fato vai muito além da violência, trata-se, verdadeiramente, de um crime de ódio. Chegamos a essa conclusão, observando a maneira pela qual as vítimas são atacadas e assassinadas. Sozinho, o Estado brasileiro mata, praticamente, metade das pessoas travestis e trans assassinadas no mundo em um ano, e isso acontece ano após ano. (Grupo Gay da Bahia, 2010).

Torturar corpos é menos eficaz que moldar mentalidades. Se a maioria das pessoas pensa de forma contraditória em relação aos valores e normas institucionalizados em leis e regulamentos aplicados pelo Estado, o sistema vai mudar, embora não necessariamente para concretizar as esperanças dos agentes da mudança social. É por isso que a luta fundamental pelo poder é a batalha pela construção de significado na mente das pessoas. (CASTELLS; 2013, p. 15).

A visão hegemônica do modelo padrão de ser humano é o homem branco, ocidental, europeu e burguês. Todos os demais indivíduos que não se enquadram nesse modelo de ser humano são considerados como diferentes, como os outros, e passam por procedimentos de exclusão. Na maioria das vezes, em nossos materiais e livros didáticos, percebemos o apagamento e o silenciamento desses corpos fora do “padrão”.

Nesses processos, os grupos hegemônicos instalam e impõem regimes de verdade através dos discursos proferidos, tal qual suas crenças e valores que provocam rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo que lhe é contrário. Esse é um procedimento histórico de hierarquização, no qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, inventa o interdito e o rejeita. Um exemplo dessa interdição e rejeição são os materiais produzidos em relação à história. No caso das mulheres, quando lemos os livros didáticos, a presença é predominantemente masculina, os homens participam da história, como se as mulheres não tivessem participado e não fizessem parte das histórias.

2.3.3 Na Escola: Educação Sexual

A educação sexual é um processo educacional que visa fornecer informações precisas, imparciais e atualizadas sobre a sexualidade humana, bem como

desenvolver habilidades e atitudes saudáveis em relação ao sexo e às relações interpessoais. A educação sexual pode ser oferecida em vários contextos, incluindo escolas, universidades, organizações comunitárias, clínicas de saúde e, até mesmo, nos lares.

A educação sexual pode abranger vários tópicos, incluindo anatomia e fisiologia sexual; contracepção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; consentimento e relacionamentos saudáveis; orientação sexual, identidade de gênero, comunicação e respeito mútuo.

Os seres humanos são seres sociais que vivem em coletividade e relacionam-se culturalmente uns com os outros. É inegável, portanto, que no ambiente escolar, como afirma LOURO, falemos acerca da sexualidade como algo natural.

Não há uma sexualidade natural, já que toda sexualidade é construída culturalmente. O que existe é uma pulsão sexual biológica que é transformada em experiências sexuais diversas e variadas, a partir de regras e valores sociais que regulam, direta ou indiretamente, a sexualidade das pessoas (LOURO, 1994, p.59).

A educação sexual é importante, porque ajuda os indivíduos a compreenderem sua sexualidade e a tomarem decisões responsáveis em relação ao sexo e às relações interpessoais. Isso pode ajudar a prevenir doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e outras consequências negativas associadas ao comportamento sexual inseguro. Além disso, a educação sexual pode ajudar a desenvolver uma atitude mais positiva em relação à sexualidade e a reduzir o estigma e a discriminação associados à orientação sexual e à identidade de gênero.

Entendemos que crianças e adolescente, em idade escolar, discutam e estudem sobre a temática; contemplem o respeito à diversidade e à tolerância; dialoguem com seus pares sobre identidade de gênero e orientação sexual; cresçam empoderados, de modo a disseminar conhecimento; e contribuam para a redução da violência e preconceitos relacionados à sexualidade. Corrobora nesse sentido, os pensamentos de FOUCAULT (2004): “A sexualidade é uma arte, é um instrumento de poder, uma fonte de conhecimento, uma prática de liberdade e uma forma de resistência”.

A educação sexual pode ser vista como uma forma de promover a saúde sexual, buscando o desenvolvimento de habilidades e competências que conduzam os indivíduos a tomarem decisões conscientes e responsáveis em relação a sua vida sexual. Ademais, a educação sexual tem como objetivo ajudar a prevenir a violência sexual e a promover relacionamentos saudáveis e consensuais.

A educação sexual deve ser abordada como um processo educacional contínuo e integrado, que promova o desenvolvimento integral da pessoa, em sua dimensão afetiva, emocional, cognitiva e social, com respeito à diversidade humana e aos valores éticos. A educação sexual não se limita a questões biológicas e preventivas, mas deve ser uma oportunidade para promover a reflexão crítica e a tomada de decisões informadas, baseadas na autonomia e no respeito ao outro (SUPLICY,1998).

A educação sexual pode começar em casa, sendo parte da educação dada pelos pais ou responsáveis; depois, pode ser reforçada na escola e em outros contextos. É relevante que a educação sexual seja adequada à idade e ao desenvolvimento dos indivíduos, levando em consideração suas necessidades e demandas.

A educação sexual nas escolas pode ser um tema controverso e, muitas vezes, enfrenta resistência de grupos conservadores ou religiosos. Inúmeras pesquisas, contudo, mostram que a educação sexual baseada em evidências científicas é eficaz na redução de comportamentos sexuais de risco e no aumento do uso de contraceptivos.

Um dos comportamentos sexuais de risco é o não uso da camisinha nas relações sexuais. A escola, por meio da educação sexual, pode contribuir para a redução de comportamentos sexuais de risco, sendo um objetivo significativo na promoção da saúde sexual e reprodutiva, podendo ser alcançada por meio de intervenções efetivas de educação sexual e saúde.

Intervenções de prevenção devem ser criadas para ajudar as pessoas a tomar decisões informadas e saudáveis sobre sua vida sexual, incluindo a redução de comportamentos sexuais de risco. Essas intervenções devem abranger a informação sobre contracepção, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, o consentimento, o respeito às diferenças e a comunicação saudável entre parceiros (ONU, 2016).

Um dos objetivos da educação sexual é evitar a gravidez na adolescência, e essa justificativa consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Quando se fala sobre sexo, toda ênfase recai justamente sobre a fecundação, a gestação e a maternidade.

Aqueles que defendem a não abordagem da educação sexual nas escolas argumentam que falar sobre esse assunto despertaria nas crianças e adolescentes a curiosidade e o desejo em praticar sexo.

[...] não reconhecer a sexualidade adolescente pode estar distanciando esses jovens do uso de preservativos ou de métodos anticoncepcionais. Sem o reconhecimento social e escolar das diversas formas de os adolescentes relacionarem-se sexualmente, a transmissão de informações pode ter um impacto limitado em suas vidas. A não-legitimidade de determinadas formas de relação, como a entre dois "ficantes" ou entre homossexuais, pode dificultar o acesso à informação e a preservativos, assim como intervir negativamente na sua utilização (ALTMANN, 2009).

Defendemos uma educação sexual que vá além dos conceitos básicos sobre o sexo e suas consequências, ou seja, defendemos estratégias educativas que atendam às necessidades da faixa etária. Crianças e adolescentes necessitam de informação e conhecimento, pois esses, sim, são aliados contra a curiosidade, já que esta poderá despertar uma iniciação sexual precoce.

Adolescentes e jovens são pessoas livres e autônomas, que têm direito a receber educação sexual e reprodutiva e a ter acesso às ações e serviços de saúde que os auxiliem a lidar com a sexualidade, de forma positiva e responsável e os incentive a adotar comportamentos de prevenção e de cuidado pessoal (CARIDADE, 1999).

A disponibilização de informações confiáveis e seguras sobre o tema, desenvolvendo práticas de educação e comunicação em saúde de maneira participativa, criativa e inovadora, constitui uma das formas de: evitar-se a gravidez na adolescência e a ocorrência de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); ajudar no combate ao preconceito e à discriminação por questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Para superar essa barreira, é necessário garantir acessibilidade à informação e à educação em sexualidade para crianças, adolescentes e jovens, considerando a especificidade de cada fase do ciclo de vida.

Tomando-se o percurso histórico acerca de sexualidade, sexo e educação sexual, percebe-se que, nos dias atuais, o imaginário em torno do tema tende a circunscrever-se a uma moral conservadora, delimitando o discurso e o debate sob o foco dos aspectos biológicos, higienistas e sob comportamentos supostamente aceitáveis.

Para avançar, é preciso que sejam superados os discursos moralistas e repressores, discutindo com adolescentes e jovens as questões de gênero, namoro, expressões da sexualidade, sexo, saúde sexual e reprodutiva, mas sempre sob o ponto de vista científico. Ainda assim, seria possível supor que as transformações partam de propostas de educação sexual mais inclusiva, desde que os envolvidos sejam sensibilizados para isso. Logo, para a educação sexual ser efetiva na efervescência da sexualidade que, normalmente, acompanha a adolescência, a substituição da religião pela ciência sob uma perspectiva de direitos humanos faz-se necessária.

O tema sexualidade está presente no cotidiano de todas as pessoas. Tão considerável quanto polêmica, a abordagem da educação sexual é de suma importância para a qualidade e efetividade da atenção em saúde sexual e saúde reprodutiva. Em virtude de sua importância, o tema sexualidade deve, além de contar com ações específicas, permear todo o currículo escolar durante todo o ano letivo.

Outra questão é que, nos livros didáticos, os métodos anticoncepcionais são recomendados a pessoas adultas que optaram pelo planejamento familiar, assunto que não faz parte do repertório dos estudantes, uma vez que, como já dito anteriormente, cada faixa etária tem suas necessidades educativas diferentes.

Diferentemente de outros momentos históricos, a gravidez nesta faixa etária aparece atualmente como um anacronismo, pois demandas sociais e econômicas produzem a concepção de que essas duas experiências mantêm uma relação de inadequação: a adolescência é concebida como um período de formação e de divertimento, enquanto a gravidez requer amadurecimento, planejamento e estrutura econômicas, profissionais e pessoais para criar um novo ser (ALTMANN, 2009).

O único motivo que, nos livros didáticos, justificaria a utilização de algum método anticoncepcional é o planejamento familiar para o controle do número de filhos. A possibilidade de optar por não os ter não é cogitada, assim como sua utilização não é justificada pela associação do sexo ao prazer. Além disso, o uso de um método anticoncepcional é relacionado ao mundo adulto, e não jovem. Tal associação distancia os métodos anticoncepcionais dos jovens e das jovens, pois sua utilização é recomendada a casais adultos, e não a jovens que namoram ou que "ficam" eventualmente com alguém.

Em relação a livros infantis, essa questão também foi observada por Jane Felipe (1998), já que, não raramente, eles trazem conceitos distantes da realidade das crianças, sendo sexo e sexualidade vinculados à procriação e somente às pessoas casadas. Essa abordagem distancia os adolescentes dos métodos anticoncepcionais, dificultando-lhes o acesso, uma vez que o uso de tais métodos não parece legítimo nessa faixa etária.

Saito (2000) vai ainda mais adiante, discutindo elementos que devem estar presentes na educação sexual, que não pode estar restrita a uma abordagem meramente biologistica ou médica:

Não basear a orientação sexual no uso de preservativo ou método anticoncepcional, mas no resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações, o que favorece o desenvolvimento da cidadania e o compromisso consigo mesmo e com o outro. Essa proposição não invalida o fato de ter sempre presente a anticoncepção como parte relevante da proposta preventiva. Ela envolve conhecimentos sobre sexualidade, reprodução e prazer. Métodos anticoncepcionais deverão ser desmistificados, com o reconhecimento do baixo risco das pílulas, da ineficácia do coito interrompido e da eficiência dos preservativos, também usados para proteger a vida. (SAITO, p. 46, 2000)

Saito (2000) esclarece que não devemos basear a educação sexual na explicação sobre métodos contraceptivos, mas, sim, lembrar à sociedade quão é relevante respeitar seu próprio corpo e o das demais pessoas de seu convívio, visto que esse comportamento é parte considerável no desenvolvimento da cidadania.

Sendo a escola um ambiente onde crianças e adolescentes passam um tempo significativo de suas vidas, é natural que esse ambiente influencie e reflita no

desenvolvimento da própria sexualidade, tal qual pode ser constatado no estudo de Damiani (2005, p. 37):

[...] as atitudes e comportamentos relativos à sexualidade relacionam-se diretamente à cultura do indivíduo, que varia com o local, a época e as circunstâncias. Os papéis sexuais designados ao indivíduo para que ele se porte são determinados pela sociedade, que rotula o “moral” e o “certo” (DAMIANI, 2005, p.37).

Vale considerar que a escola e seus potenciais espaços de aprendizagem podem orientar e influenciar positivamente os adolescentes em suas escolhas concernentes à sexualidade. À vista disso, a educação sexual poderá promover e assegurar o desenvolvimento de uma sexualidade saudável, a fim de garantir uma escolha reprodutiva livre e responsável, ou seja, a educação sexual poderá capacitar o jovem a decidir, por exemplo, sobre uma gravidez.

O acesso a informações precisas e serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo contraceptivos, é um direito humano fundamental. A educação sexual é a chave para permitir que as pessoas tomem decisões informadas sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva, permitindo-lhes alcançar seu potencial máximo em todas as áreas da vida. (ONU, 2016).

A educação sexual também deve levar em conta a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. É fundamental que a educação sexual não discrimine nem exclua indivíduos, apenas tomando por base sua orientação sexual ou identidade de gênero, primordial é incluí-los e respeitá-los.

Os direitos sexuais e os direitos reprodutivos também foram reconhecidos como direitos dos adolescentes, de ambos os sexos, por ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas (CIPD), realizada no Cairo, Egito, em setembro de 1994. O Brasil é signatário da Carta do Cairo, dado que aprovou o programa, reconhecendo os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos e comprometendo-se a fazer esforços para sua implementação na lei e na vida da população. Sob essa perspectiva, então, o Estado é responsável por adotar campanhas educativas relativas à saúde sexual e reprodutiva e por inserir ações de educação sobre esse tema nos currículos nacionais escolares, de modo a atingir, indistintamente, adolescentes meninas e meninos.

Outrossim, faz necessário sempre lembrar que a educação sexual é um direito humano, reconhecido por várias organizações internacionais, incluindo a Organização das Nações Unidas (ONU). A educação sexual é um componente impreterível na saúde sexual e reprodutiva, devendo ser acessível a todas as pessoas, independentemente de sua idade, gênero ou orientação sexual.

Para a ONU, a educação sexual é considerada um direito humano e é vista como um componente essencial do direito à educação. As Nações Unidas também recomendam que a educação sexual seja abordada como parte integrante dos programas educacionais, de forma abrangente e integrada; com enfoque na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; na promoção da saúde sexual e reprodutiva; no respeito à diversidade e à igualdade de gênero; no fortalecimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação, a tomada de decisões informadas e o desenvolvimento de relações saudáveis e consensuais.

Educação sexual é um programa de ensino sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Seu objetivo é equipar crianças e jovens com o conhecimento, habilidades, atitudes e valores que os empoderem para: vivenciar sua saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais respeitosos; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e dos outros; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo da vida. (UNESCO, 2017).

A ONU enfatiza que a educação sexual deve ser fornecida de maneira respeitosa, não discriminatória e baseada em evidências científicas atualizadas que reconheçam e respeitem as diferenças culturais e as necessidades específicas de diferentes grupos, como os jovens, as pessoas com deficiência, as pessoas LGBTIQ+ e outras populações vulneráveis. Essa organização intergovernamental também destaca que a educação sexual deve ser complementada por políticas e serviços sociais e de saúde que garantam o acesso a informações e serviços de saúde sexual e reprodutiva de qualidade, seguros e acessíveis.

No senso comum, a “sexualidade” e a “educação sexual” são tratadas como conceitos sinônimos. Com efeito, esses são conceitos relacionados, entretanto são diferentes.

A sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana que engloba nossas emoções, desejos, pensamentos e comportamentos em relação a nossa sexualidade e a sexualidade dos outros. A sexualidade inclui aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais e pode ter uma influência significativa em nossa identidade e bem-estar emocional.

Por muitas vezes, o termo “sexualidade” também é considerado sinônimo de “genitália”, e a vida sexual é vista como apenas o ato de fazer sexo. Dr. Sigmund Freud, médico neurologista e respeitável psicanalista austríaco, no início do século XX, apresentou ideias bem mais amplas sobre o tema, inclusive identificando o instinto sexual na infância, detectando impulsos sexuais até mesmo em um recém-nascido.

[...] Falando sério, não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de “sexual”. Talvez a única definição acertada fosse tudo o que se relaciona com a distinção entre os dois sexos. [...] Se tomarem o fato do ato sexual como ponto central, talvez definissem como sexual tudo aquilo que, com vistas a obter prazer, diz respeito ao corpo e, em especial, aos órgãos sexuais de uma pessoa do sexo oposto, e que, em última instância, visa à união dos genitais e à realização do ato sexual. [...] Se, por outro lado, tomarem a função de reprodução como núcleo da sexualidade, correm o risco de excluir toda uma série de coisas que não visam à reprodução, mas certamente são sexuais, como a masturbação, e até mesmo o beijo (FREUD, 2006, p.309).

No nascimento, a criança possui, em sua estrutura sensorial, a boca e os lábios como zonas erógenas mais desenvolvidas. Por intermédio dessas zonas, ela experimenta, durante a amamentação, os primeiros momentos de prazer. Freud declara: “É pela boca que [a criança] começará a provar e a conhecer o mundo. É pela boca que fará sua primeira e mais importante descoberta afetiva: o seio. O seio é o primeiro objeto de ligação infantil. É o depositário de seus primeiros amores e ódios” (FREUD, 1905 apud FIORI, 1981, p. 36).

Por outro lado, a educação sexual é o processo pelo qual as pessoas adquirem informações, habilidades e valores que lhes permitam tomar decisões informadas, saudáveis e responsáveis em relação a sua sexualidade. A educação sexual abrange temas, como: anatomia, fisiologia sexual, contracepção, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, consentimento, relacionamentos saudáveis, orientação sexual, identidade de gênero, comunicação e respeito mútuo.

É preciso educar para a sexualidade, não para o sexo. Educação sexual é um processo de conscientização e reflexão sobre a sexualidade, em que a pessoa aprende a compreendê-la em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais

e culturais, de forma a ter uma vida sexual saudável e satisfatória, com respeito à diversidade humana e aos valores éticos (BOUER, 2022).

Enquanto a sexualidade é uma dimensão inerente da vida humana, a educação sexual é uma abordagem educacional que visa fornecer informações e habilidades que ajudem as pessoas a compreenderem melhor e gerenciar sua sexualidade.

A definição de sexualidade para a Organização Mundial da Saúde é a seguinte:

A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, à saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico. (WHO TECHNICAL REPORTS SERIES, 1975).

Em outras palavras, a sexualidade é o objeto de estudo, enquanto a educação sexual é a ferramenta usada para melhorar o conhecimento e habilidades relacionadas à sexualidade.

2.4. Contextualizando a atual situação no Brasil

O ensino sobre educação sexual no Brasil é um tema que gera muitas discussões e controvérsias. Historicamente, a educação sexual no Brasil é marcada por uma abordagem moralista, que enfatiza a abstinência sexual como a única forma de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.

A história da sexualidade brasileira é documentada desde o Brasil Colônia, quando começaram as trocas de conhecimentos, valores, práticas e crenças entre portugueses e os povos originários (RIBEIRO; BEDIN, 2010).

Apresentaremos, resumidamente, momentos da educação sexual no Brasil, tendo em vista não ser esse o objetivo da pesquisa, mas que se faz necessário para compreendermos a atual situação no país acerca da discussão sobre educação sexual, sexualidade e gênero.

Ribeiro (2004) descreve o que ele chama de momentos da “Educação Sexual no Brasil”, identificando e descrevendo seis períodos que demarcam transformações no campo da sexualidade e da educação sexual no país.

Para Ribeiro (2004, p. 16), o primeiro momento remete ao período colonial do Brasil, quando era marcante o “sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja”.

O segundo momento ocorre no século XIX, quando é expressivo o “controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica” (RIBEIRO, 2004, p. 17).

Já o terceiro momento ocorre nas primeiras décadas do século XX, especialmente a partir de 1920. Nessa época, livros que abordam a sexualidade são publicados por médicos, professores e sacerdotes, com o objetivo de orientar as práticas sexuais dos indivíduos (RIBEIRO, 2004).

A discussão sobre a inclusão de questões referentes à sexualidade, no currículo escolar, começa a tomar forma no Brasil no início do século XX, como resultado das influências das concepções médico-higienistas do século XIX, devido ao combate à masturbação e às doenças venéreas.

Consoante a Figueiró (1998), os primeiros trabalhos sobre educação sexual no Brasil ocorreram nas décadas de 1920 e 1930, a partir das iniciativas de educadores e médicos que defendiam a inclusão da Educação Sexual na escola. Silva (2002) enfatiza o aspecto biologizante da Educação Sexual nesse período. A discussão sobre sexualidade, se daria a partir de aspectos biológicos, morais e até religiosos. O movimento feminista, na década de 1920, tinha uma motivação política diferente: implantar a Educação Sexual nas escolas com o objetivo de proteção à infância e à maternidade (RIBEIRO, 2013).

Em 1928, houve a aprovação da proposta de Educação Sexual nas escolas pelo Congresso Nacional, mas sua efetivação não foi possível, por causa da interferência da Igreja.

Rosemberg (1985, p. 12) esclarece: “[...] a Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro.”

Como podemos observar, a discussão sobre sexualidade e a necessidade da inclusão da disciplina de Educação Sexual nas escolas é de longa data, mas a Igreja, a moral e os costumes exerceram forte pressão para que não avançasse sua implementação no currículo escolar.

A situação só começa a modificar-se após o Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965 pelo Papa João XXIII, quando algumas ordens religiosas passam a ver a sexualidade de forma diferente, devido ao novo valor que lhe foi atribuído no plano da criação divina. De acordo com o Frei Eliseu Lopes, “[...] o homem é imagem de Deus não apesar do sexo, mas imagem de Deus graças ao sexo” (LOPES, 1967 apud ROSEMBERG, 1985, p. 13).

Souza (2002) afirma que, nos primeiros anos da década de 1960, antes do período da Ditadura Militar, o Brasil vivia um clima de renovação pedagógica. Justamente nesse período, o tema “Educação para a Sexualidade” retornou para o discurso pedagógico.

Com o início da Ditadura Militar, iniciou-se um regime de controle e de mobilização dos costumes. Em seguimento, a educação sexual foi banida, extinguindo-se discussões pedagógicas sobre sexualidade nas escolas.

Foucault (2012) ressalta que a educação do sexo sempre esteve presente nas escolas brasileiras, ora proibida e ameaçada, como no período da Ditadura Militar brasileira, ora denominada nos currículos e diretrizes curriculares.

Durante a década de 1960, ocorreu a implementação de programas de educação sexual em algumas escolas do país, o que só pôde ser possível devido às transformações culturais, políticas e sociais da época, que tiveram efeitos sobre os comportamentos sexuais e demandaram a discussão sobre o tema. Ribeiro (2004) chama esse período de “quarto momento da Educação Sexual no Brasil”.

Todavia, em razão do regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964, um contexto de redução das liberdades individuais e manifestações da sexualidade, incluindo a restrição da liberdade ao debate sobre a Educação Sexual, foi produzido. Nesse contexto da Ditadura Militar, foram apresentadas propostas governamentais para que a educação sexual continuasse a ser ministrada nas escolas. Os pareceres, entretanto, foram unânimes em tratar o debate sobre a sexualidade nas escolas como um risco à “pureza” e à “inocência”. Posto isso, ainda que não existisse uma lei oficial que proibisse experiências de programas de Educação Sexual nas escolas, os pareceres emitidos funcionaram como um freio às poucas experiências que estavam ocorrendo, desencorajando os profissionais envolvidos que temiam por represálias, conforme aponta Figueiró (1998).

Como apontam Pinheiro (1997) e Silva (2002), mesmo no contexto da Ditadura Militar, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2ª graus - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi criada a disciplina Programa de Saúde, fundamentada pelo Parecer nº 2.264/74. Tal parecer orienta a inclusão da Educação Sexual no 2º grau e possibilita a produção de materiais com conteúdo sobre saúde e educação sexual.

Com a abertura política no ano de 1978, retoma-se oficialmente a Educação Sexual nas escolas. Ribeiro (2004) situa as intervenções na esfera da Educação Sexual, após a abertura política, como o quinto momento da Educação Sexual no Brasil.

Somente a partir da década de 90, a inserção da sexualidade na Educação ganha força e legalidade, em razão da afirmação dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro em documentos internacionais; a promulgação da Constituição Federal de 1988; a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; o enfrentamento da epidemia do HIV/aids, por meio de programas e projetos que contavam com a participação ativa de jovens e adolescentes na construção de alternativas e respostas para esses complexos cenários.

Houve um movimento pela inclusão da educação sexual nas escolas brasileiras, com o propósito de oferecer informações adequadas e precisas sobre sexualidade e promover o desenvolvimento saudável e responsável da sexualidade dos jovens.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a orientação sexual obteve reconhecimento oficial quanto a sua necessidade e importância. Trata-se do sexto momento da Educação Sexual no Brasil, que parece estar comprometido em atender a necessidade de os alunos vivenciarem plenamente sua sexualidade (RIBEIRO, 2004). Com a implantação dos PCNs, a orientação sexual deveria ser trabalhada em todas as disciplinas de forma transversal (SILVA, 2002)

Nos dias de hoje, essa discussão ressurgiu, mas agora sob outro viés, colocando em xeque a legitimidade desse trabalho no ambiente escolar, que tem como pano de fundo o embate político e ideológico sob outro aspecto, haja vista que, ao invés de reforçar o papel do Estado na construção dos valores sociais, questiona sua pertinência, especialmente da escola. Em caso mais recente, fazendo alusão à

preocupação com a formação moral de crianças e adolescentes, houve uma intervenção direta nas propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) que estivessem referendadas com os termos “gênero” e “diversidade sexual”.

Após todas essas lutas e transformações sofridas em nossa sociedade, a Educação para a Sexualidade nas escolas, no momento atual, é considerada um processo educativo no qual os conhecimentos e experiências, referentes a temas de sexualidade, são transmitidos formalmente.

Maio (2012) diz que a escola possui a função social e é um espaço privilegiado para a apresentação dos saberes universais. Na escola, ocorre cotidianamente cenas, eventos, gestos, palavras e conversas referentes à sexualidade em todos os níveis educativos. A sexualidade é algo inerente à saúde e à vida, que se expressa desde muito cedo no ser humano.

No cotidiano da sala de aula, frequentemente surgem questões relacionadas à sexualidade. Logo, cabe à escola ofertar um espaço onde tais dúvidas possam ser esclarecidas, e os tabus, que envolvem o tema da sexualidade, sejam desmitificados.

A escola deve informar e discutir os diferentes tabus e preconceitos, desconstruindo as crenças e as atitudes existentes na sociedade, buscando levar o aprimoramento das concepções de sexualidade.

A sexualidade é um dos temas mais abordados em nosso meio social. Pinto (1999) assegura que, no período atual, não faz mais sentido lidar com a sexualidade de forma velada, pois "se queremos um mundo mais maduro e esclarecido, não se pode dar preferência ao implícito em detrimento da explicitação das questões relativas à sexualidade".

A escola é um ambiente social rodeado por questões polêmicas e atuais. Seu principal propósito deve ser o de orientar e esclarecer as dúvidas de maneira natural e imparcial. Não é função da escola ditar regras, tampouco interferir na atitude de seus alunos.

Abordar a educação sexual na escola, para Figueiró (2004, p. 38 apud MAIO, 2012, p. 216), ainda é um processo difícil.

Posição marginal na qual esteve e ainda está colocada a educação sexual, e tem sido caracterizada por diversas formas: 1) Não é considerada uma questão prioritária na educação escolar; 2) Não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras; 3) É praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores isoladamente; 4) É praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde, as quais, depois de um pequeno número

de anos, interrompem o apoio efetivo; 5) É criticada por uma parcela pequena, porém efetivamente significativa de professores e elementos da comunidade como um trabalho não da escola, mas da família.

Educar sexualmente significa oferecer aos diferentes indivíduos condições para conhecerem e assumirem sua sexualidade e seu corpo de maneira positiva, livres de preconceitos, culpas, vergonha e medo. Na atualidade, são vistos casos frequentes de dominação da heteronormatividade, e esse tipo de conduta pode causar sérios danos emocionais a vida dos alunos e das alunas não heterossexuais. O discurso promove a humilhação e a violência.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa” cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. (LOURO, 2010, p.29).

Corresponde à família e à escola a responsabilidade pela formação do indivíduo. Cabe a ambos possibilitar uma educação emancipatória e sadia, promovendo a autonomia e o desenvolvimento crítico para entender seu próprio comportamento e o do outro, ressaltando a valorização da vida e o respeito mútuo aos demais.

Importa afirmar que a Educação para a Sexualidade deve começar em casa e ter sua continuidade na escola, onde serão repassadas as informações reais e condizentes com o cotidiano. De acordo com o PCN (1998), a escola possibilita discussões sob diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros.

Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nesses casos específicos, cabe à escola posicionar-se, a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente. (PCNs, 1998, p. 305).

Figueiró (2009) expõe que o contexto escolar desempenha um papel importante na orientação dos(as) estudantes, porém existem instituições que reprimem certos comportamentos dos (as) jovens, e não é sempre que os educadores e educadoras enfrentam com serenidade e tato necessários as brincadeiras e comportamentos de ordem sexual.

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. (PCN, 1998, p. 34)

Foucault (2009) assevera que o final do século XVIII foi marcado com o nascimento de novas tecnologias do sexo. Sob essa circunstância, o sexo deixou de ser uma questão leiga, por intervenção da pedagogia, da medicina e da economia, passando a fazer parte do Estado. Naquele período, a sexualidade desenvolvia-se ao longo de três eixos: o da pedagogia, tendo como objetivo a sexualidade da criança; o da medicina, com a fisiologia das mulheres; e a demografia, objetivando a regulação espontânea ou planejada dos nascimentos.

A escola sofre mudanças de acordo com os momentos históricos. As constantes transformações sociais ocorridas no mundo indicam que a escola deve contemplar as exigências impostas pelas novas demandas da sociedade. Na contemporaneidade, as escolas vivenciam diversas transformações e desafios que pedem práticas educativas inovadoras e um trabalho coletivo.

O tema educação e sexualidade é abrangente e acompanha os diferentes contextos históricos. Esse tema remete-nos à busca de diferentes perspectivas, além de auxiliar na construção de ideias que se refiram à questão sexual. Em suma, inserir a “Educação para a Sexualidade” na escola é crucial para sanar todos os problemas, anteriormente citados, que o aluno e a aluna adquirem devido à falta de informação. Se o tema for bem desenvolvimento, com informações corretas e bem embasadas, a desmistificação de tabus se dará de maneira responsável, possibilitando conhecer seu próprio corpo, gozar de sua sexualidade e respeitar a sexualidade do outro e as diferenças.

Dentro do contexto político brasileiro nos últimos anos, podemos citar aqui os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011. Com uma postura ambivalente, ora o Governo Lula aliava-se aos movimentos feministas, ora aliava-se aos grupos religiosos de católicos e evangélicos. Diante disso, nada mudou.

O Projeto Escola sem Homofobia, gestado a partir das diretrizes lançadas no Programa Brasil sem Homofobia de 2004, em seu documento inaugural, traz os esforços da gestão petista nessa área. O “Brasil sem Homofobia – Programa de

Combate à Violência e à Discriminação” propunha ações integradas na área de educação, como: “fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade” e “estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia”.

Na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) também não houve avanços nas políticas públicas para a educação referente à diversidade sexual. Sob essa circunstância, para piorar a situação, o fato de a autoridade máxima do Poder Executivo e da República ser mulher fez com que os ataques contra ela fossem mais violentos.

Essa legislatura coincidiu com o processo de elaboração do segundo Plano Nacional da Educação (PNE – 2014/2024). Por isso, quando o governo propôs um plano anti-homofóbico nas escolas brasileiras, o parlamento³¹ brasileiro contratacou.

Para exemplificar a situação do caos que se instaurou e que perdura até os dias atuais, o então deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, uma das lideranças conservadoras da época, ameaçou a presidenta Dilma Rousseff: “Se você não retirar esse material das escolas, eu vou falar da sobra de dinheiro de campanha”. Isso funcionou, pois a presidenta Dilma retirou de circulação o material, o kit anti-homofobia, o famigerado “kit gay”.

Pejorativamente, a cartilha “Escola Sem Homofobia” e os materiais anexos, desenvolvidos pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Pathfinder Brasil, a ECOS-Comunicação em Sexualidade e a Reprolatina-Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, ficaram conhecidos como “kit gay”. A cartilha orientava professores em atividades de combate à homofobia, a serem desenvolvidas pelos alunos, trazendo indicações de filmes e vídeos.

O famoso “kit gay” causou, além do alvoroço, inúmeras publicações muito difíceis de serem desmentidas. Ainda hoje, a estratégia da “cartilha da homossexualidade”, tem sido usada em diversas campanhas eleitorais mundo afora, e essa publicidade, curiosamente, funciona, pois ninguém checa a veracidade dessas publicações.

³¹ No Brasil vários políticos são da Opus Dei, a Renovação Carismática Católica, que faz uma aliança muito forte com os evangélicos. Temos o pior parlamento em termos de direitos sexuais e reprodutivos, da história, seguindo até a atual legislatura.

Com o avanço da implementação de políticas públicas nas áreas da saúde, educação, social, trabalho e renda à população LGBTQIA+, o discurso de ódio ganhou espaço nas redes sociais e no Congresso Nacional, refletindo diretamente na educação e na escola. Surgiram vários blogs, sites e páginas de redes sociais (Facebook, Instagram e outras), conclamando pais e pessoas que são contrárias à educação sexual nas escolas para denunciarem professores que queiram lecionar sobre a temática. Um desses sites, o “Escola sem Partido”, tem em seu repositório uma série de textos contrários ao ensino sobre gênero, sexualidade, educação sexual para crianças e adolescentes nas unidades escolares.

O conceito de gênero não é apenas uma ferramenta discursiva, mas, principalmente, política. Retiraram a palavra “gênero” dos documentos oficiais que direcionam o ensino brasileiro, sob o julgo do que chamaram de “ideologia de gênero³²”, pautados na alegação binária, centralizada na dicotomia macho x fêmea, homem x mulher, mesmo estando previsto em lei, no art. 2º do Plano Nacional de Educação e no art. 214 da Constituição Federal: a “(...) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 1).

Ao acessar o site, o usuário já pode ler “O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei — federal, estadual e municipal — que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes deveres do professor”.

Imagem 9: Deveres do professor – Escola sem Partido

³² “(..) O termo “ideologia de gênero” **não está presente**, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma **interpretação, equivocada e confusa**, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileira, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as” (FURLANI, 2015, p. 2, grifo da autora).

Deveres do professor

1

O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2

O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

3

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

www.escolasempartido.org

**ESCOLA
PARTIDO**
Mato Grosso do Sul

IC Instituto
Conservador

Fonte: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

A categoria política chamada de “Escola Sem Partido” (ESP), é a “lei da mordaca” aplicada aos professores; um projeto composto por um conjunto de leis específicas que tentam colocar limites na discussão política nas escolas; é principalmente contra o ensino sobre as desigualdades de gênero, ou seja, contra o conteúdo que trata da violência contra as mulheres e a diversidade sexual, privando o ensino de Educação Sexual nas escolas.

No Brasil, os conservadores chegam bem mais longe, retirando tudo que tem a ver com gênero dos Planos de Educação de âmbito nacional, estadual e municipal. O município do Rio de Janeiro, por exemplo, propôs apagar a palavra “gênero” do Plano Municipal de Educação, até mesmo quando essa palavra fizesse referência aos alimentos, como “gênero alimentar”. Assim, restou somente a palavra “alimentar”, ou qualquer coisa relacionada à merenda.

Sob essa conjuntura, permaneceu na escola o ensino e o cultivo dos valores sexistas, homofóbicos e racistas. A escola é um espaço fundamental para enfrentarmos esse discurso, mas precisamos entender como o espaço da escola reproduz e atualiza a heteronormatividade, com o propósito de garantir os processos de heterossexualização compulsória e de naturalização das normas de gênero. Para Abreu:

é notável como a escola reage quando o assunto é diversidade sexual e identidade de gênero. A LGBTfobia torna-se institucionalizada, quando o sistema escolar se isenta das discussões, quando naturaliza os casos de LGBTfobia em sala de aula (até mesmo acometidos pelos professores), transpassando pela minimalência de qualquer caso de violência no espaço escolar (ABREU, 2018, p.18).

A homofobia é consentida e ensinada nas escolas (Britzman, 1996,1999). A escola cultiva, ensina e permite as manifestações racistas, sexistas, homofóbicas; ela não simplesmente entra, mas cultiva na sala de aula, está em nossos currículos, nas nossas brincadeiras, nas nossas referências didáticas, no livro didático, nas relações pedagógicas, na chamada escolar, nas brincadeiras e piadas “inofensivas”, nas barreiras físicas, na comunicação, nas atitudes, nos bilhetes, carteiras, banheiros, nas rotinas; há ameaças, humilhações, intimidações, marginalização e exclusão, na sala dos professores, nas reuniões de pais, na omissão e cumplicidade. (Pedagogia do Armário)

Sobre essas proposições, Calixto e França (2016) elucidam-nos que:

calar-se diante desses temas, por mais que divida opiniões, é fazer com que o preconceito se consolide dentro da própria escola. Evitar discutir uma temática como a LGBTfobia na escola é institucionalizar o preconceito, independentemente da percepção ou da existência de casos dentro das instituições; omitir essas discussões é fortalecer a ignorância e preservar o preconceito, além de perpetuar a invisibilidade. (CALIXTO; FRANÇA, 2016, p. 4)

Muitos dizem que “na nossa escola não há gays nem lésbicas”, como justificativa para não trabalhar sobre os assuntos relacionados à temática. Esse discurso não se sustenta, uma vez que não vemos nas escolas o saci-pererê, o Papai Noel, as fadas, o coelhinho da Páscoa, os anjos, mas, ainda assim, é ensinado nas escolas.

Em nossas práticas pedagógicas, fazemos muitas alusões referentes às alegorias, na maioria das vezes, racistas, homofóbicas e sexistas em nosso cotidiano

escolar. A espacialização escolar é precarizada, é uma construção generalizada, é racializada, que também passa pela classe social; no entanto nós naturalizamos tudo isso. Precisamos rever nosso pedagógico, pois isso está internalizado, naturalizado e normalizado em nós professores.

Adverso ao que dizem os defensores da Escola Sem Partido, que existe doutrinação, que se prega o comunismo e a homossexualidade no espaço escolar, o que existe na escola, de fato, é uma doutrinação machista, sexista, homofóbica e racista. A Escola Sem Partido, que alimenta a ideologia de gênero³³, é justamente o contrário do que pregam, é a gentrificação por meio das cores rosa e azul.

O que defendemos e denunciemos é essa ideologia de gênero, as cores, as brincadeiras e brinquedos categorizados, e o que pode o feminino e/ou o masculino. Faz-se urgente e necessário que cultivemos os valores da democracia, da cidadania e dos direitos humanos. A escola precisa enfrentar os preconceitos e a discriminação, partir das inquietações e situações que acontecem no espaço escolar para oportunizar as discussões.

A família precisa aproximar-se mais das instituições escolares e conhecer os currículos e práticas pedagógicas de seu cotidiano. Cabe a cada instituição cumprir seu papel, principalmente a família, cujas obrigações antecedem as da escola. A presença atuante dos pais na educação de seus filhos já diminuiria significativamente esses equívocos na interpretação do que, de fato, acontece no espaço escolar.

O discurso de que as escolas precisam estar a serviço das famílias é uma visão autoritária, visto que a família é uma instituição privada, e as escolas são instituições públicas, cabendo-lhe acolher e respeitar toda a diversidade e arranjos familiares.

Há todo um discurso pautado no artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), de novembro de 1969: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Esse

³³ A expressão “ideologia de gênero” tornou-se popular a partir de 2014, quando foi votado o PNE (Plano Nacional de Educação) e PMEs (Plano Municipal de Educação). As propostas de diminuição das desigualdades de gênero, raça e sexualidade foram suprimidas, devido à pressão de grupos fundamentalistas religiosos (basicamente, conservadores cristãos) que ocupam cadeiras políticas. Tais fundamentalistas cunharam o termo “ideologia de gênero” para referirem-se a inúmeros estudos e pesquisas realizados ao longo do século XX e XXI por pesquisadoras e pesquisadores de renomadas universidades ocidentais. A chamada “ideologia de gênero” é uma deturpação desses estudos, a fim de fortalecer o pensamento dogmático-religioso e sua influência no Estado brasileiro, teórica e legalmente laico.

dispositivo não se aplica à escola, pois ele diz que o estado não irá interferir na educação religiosa que os pais professam e ensinam aos seus filhos no âmbito familiar, em sua casa. Referimo-nos aos direitos humanos da primeira geração, ou seja, o direito à intimidade.

Há uma flagrante tentativa de intimidação aos professores e à escola, com a intenção de promover o discurso para que os pais os processem por dano moral, caso transmitam a seus filhos conteúdos morais que estejam em conflito com suas convicções.

Anos depois, a própria Organização dos Estados Americanos (OEA), publicou um novo documento, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de São Salvador", de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador, que em seu Artigo 13 reza:

1. Toda pessoa tem direito à educação. 2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz. 3. Os Estados Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação: a. O ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b. O ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional de segundo grau, deve ser generalizado e tornar-se acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; c. O ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pela implantação progressiva do ensino gratuito; d. Deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau; e. Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciados para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental. 4. De acordo com a legislação interna dos Estados Partes, os pais terão direito a escolher o tipo de educação a ser dada aos seus filhos, desde que esteja de acordo com os princípios enunciados acima. 5. Nada do disposto neste Protocolo poderá ser interpretado como restrição da liberdade dos particulares e entidades de estabelecer e dirigir instituições de ensino, de acordo com a legislação interna dos Estados Partes.

Toda criança tem direito à educação, e essa educação acontece, respeitando a diversidade, os direitos humanos, o pluralismo, a tolerância, ou seja, justamente o contrário do que dizem os ultraconservadores e reacionários.

Segundo ABREU (2021),

(...) a efetividade dessas discussões é necessária, primariamente uma agenda política, social e educacional para o fomento do debate. Na ausência destes parâmetros, o ensejo da política pública de educação sexual, identidade de gênero e orientação sexual no espaço escolar é negligenciado, como se pode observar na atualidade, uma vez que essa agenda progressista não é uma prioridade nas pastas do Ministério da Educação, tampouco no Ministério dos Direitos Humanos.

As discussões antigênero, como a Escola Sem Partido, ainda ameaçam e soam fortemente no espaço escolar e na própria sociedade em geral, apesar das decisões tomadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2021. Esses discursos ultraconservadores e reacionários insistem em prevalecerem sobre a ciência e as leis. Faz-se necessário, então, priorizar os conhecimentos das Ciências da Natureza para que estejam a serviço da democracia, do combate às desigualdades e, principalmente, do reconhecimento das diferenças.

Desde 2017, chegaram ao STF pelo menos 11 ações contra leis locais que impedem discussões sobre gênero, orientação sexual e termos similares. Em várias decisões julgadas, a instância mais alta do Poder Judiciário considera que a escola não tem que ficar refém dos interesses privados da família, muito pelo contrário, o professor tem direito de cátedra, direito de liberdade de ensino e de expressão, pois a docência pressupõe liberdade de expressão, uma vez que sem ela não há o direito de ensinar e aprender nem o pluralismo das ideias.

Aponta o STF que gênero é ciência, e a escola tem a obrigação de ensinar ciência, inclusive de combater o preconceito e a discriminação. Para o ministro Luís Roberto Barroso:

Vedar a adoção de políticas de ensino que tratem de gênero ou que utilizem tal expressão significa impedir que as escolas abordem essa temática, que esclareçam tais diferenças e que orientem seus alunos a respeito do assunto, ainda que a diversidade de identidades de gênero seja um fato da vida, um dado presente na sociedade que integram e com o qual terão, portanto, de lidar. (ADPF 600, rel. min. Roberto Barroso, dec. monocrática, j. 12-12-2019, DJE de 17-12-2019.)

Para o ministro, a vedação do ensino sobre gênero viola a Constituição Federal vigente, dado que a Carta Magna prevê uma educação baseada no pluralismo de ideias e na liberdade de ensinar e aprender. A diversidade dos arranjos familiares e as performances dos corpos dissidentes têm que ser respeitados. Quando a Escola

sem Partido tenta silenciar e calar as escolas com tais provocações, há uma violação inconstitucional da educação plural, do respeito à diversidade e ao direito de aprender que a criança tem.

Não há outra alternativa, devemos pensar em modos de resistir, ou seja, pensar em estratégias de luta para enfrentar esses movimentos antidemocráticos e reacionários que insistem em censurarem e pautar os currículos da Educação Básica, os currículos das Ciências da Natureza e da formação e trabalho dos professores brasileiros.

Os autores Lionço e Diniz (2009) ainda afirmam que:

a função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço público para a promoção da cidadania (...) A educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade (LIONÇO; DINIZ, 2009c, p. 9-10).

A retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” da BNCC não nos limita, ou melhor, não nos tira o direito e o dever de falarmos sobre essas temáticas, conforme discutido ao longo do texto, e o quanto que nossas pequenas ações, no espaço escolar, já dizem muito sobre gênero e sexualidade

Não há de se pensar numa escola com educação de qualidade, ou seja, com altos índices nas avaliações de larga escala, dissociada do combate ao preconceito e à discriminação. É imprescindível que a escola promova os valores da cidadania, da democracia, dos direitos humanos, garantindo, de modo saudável, a inclusão da diversidade e da pluralidade de corpos no espaço escolar.

Trabalhar em favor de um currículo e um cotidiano escolares livres de racismo, sexismo, homofobia, capacitismo e outras formas de discriminação é trabalhar por uma escola melhor para todas as pessoas. “Se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente” (Perrenoud, 2000). Ou seja, enfrentar esses problemas não é simplesmente adotar uma agenda em favor de uma minoria ou de algumas pessoas, a luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia é em favor de todos que estão no espaço escolar.

A BNCC traz, de modo muito genérico, a discussão sobre diversidade, gênero e sexualidade. O documento representa um retrocesso gravíssimo no plano da política pública e curricular. Isso deriva da corrente do entendimento empresarial, uma visão da gestão da Educação do ponto de vista dos empresários reformadores, “Amigos da Escola³⁴: Todos Pela Educação³⁵”, acreditam que uniformizar o currículo, garantirá qualidade na Educação.

Ao discutir que gênero e sexualidade é uma questão científica e é consolidado através de estudos e pesquisas produzidas sobre a temática, a BNCC (2017) reporta-nos ao fato de que o “compromisso deve estar pautado tanto no compromisso político e cultural quanto científico”. O documento cita também que devemos “assegurar aos estudantes o acesso a uma diversidade de conhecimento científico”.

Citar Paulo Freire é corriqueiro nas produções científicas na área da Educação, portanto não há como fazer-se diferente nesta produção. Paulo Freire, em uma entrevista com seu amigo Myles Horton em “Caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social” diz:

E não se diga que se sou professor de Biologia não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia. Como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico social cultural e política. Se sou professor de Biologia, obviamente devo ensinar Biologia, mas ao fazê-lo não posso seccionar daquela trama do respeito, da justiça, da humanidade, da ética e da convivência. (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182)

Enquanto professora da Educação Básica, devo preocupar-me com a formação integral do aluno, pois não cabe mais um professor conteudista nem o que aborde somente assuntos de sua disciplina. Esse ensino fragmentado em caixas não prosperará mais no século XXI.

A partir disso, temos que considerar qual será a perspectiva teórica que tomaremos para pensar a discussão da sexualidade e do gênero nas Ciências da Natureza; pensar que a própria ciência da natureza vem constituindo-se um aparato que fabricará vidas e mortes nesse regime moderno; pensar o biopoder³⁶, ou seja,

³⁴ Projeto idealizado pela Rede Globo em 1999.

³⁵ Organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiados por recursos privados.

³⁶ Refere-se a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis. (FOUCAULT, 2012)

como que a ciência da natureza produz uma série de conhecimentos, fabricando corpos, fabricando nossos desejos, nossas orientações sexuais; pensar como isso constitui-se e, conseqüentemente, vai difundindo e organizando um pouco da nossa vida.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC - COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE VERSA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

Iniciamos nossas reflexões, registrando que a palavra “gênero” só foi encontrada no texto final da BNCC, quando se refere a gênero textual, gênero literário e gênero musical. Para essa análise, em um primeiro momento, buscamos pelo descritor “gênero”, que das 600 páginas do documento, aparece em 111 delas, distribuída entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É possível observar os dados gerados a partir da análise documental realizada no texto da BNCC conforme quadro abaixo.

Tabela 4: A palavra “Gênero” na BNCC

BNCC		
	Educação Infantil	
	Como aparece	Páginas
Os campos das experiências	Gêneros literários	42
Objetivos de aprendizagem	Gêneros textuais	50
Transição para o Ensino Fundamental	Gêneros textuais	55
Áreas	Ensino Fundamental	
	Como aparece	Páginas
Linguagens	Gênero textual, literário, musical, escrito, digital...	67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 89, 93, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,

		169, 171, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 187, 191, 203, 209, 243, 244, 263
Ciências Humanas	Gêneros textuais	357
Áreas	Ensino Médio	
	Como aparece	Páginas
Linguagens e suas tecnologias	Gêneros textuais, artísticos, do discurso.	487, 494, 498, 499, 502, 503, 504, 506, 507, 509, 510, 511, 512, 515, 516, 517, 518, 519, 522, 524, 525, 526
Ciências da Natureza	Gêneros textuais	551

Fonte: Autora, 2022

Ao observarmos horizontalmente as informações da BNCC, ao pesquisarmos a palavra “gênero”, identificamo-la expressamente ligada à parte linguística do sentido da palavra, ou seja, referindo-se aos gêneros textuais.

A mesma análise realizada na BNCC para a palavra “gênero” foi realizada para a palavra “sexualidade”, na qual almejamos identificar quantas vezes ela era abordada no documento. Para nossa surpresa, aparece apenas três vezes ao longo das 600 páginas da BNCC, conforme observamos no quadro abaixo.

Tabela 5: A sexualidade na BNCC.

	BNCC	
	Ensino Fundamental	
Área	Como aparece	Páginas
Ciências – 8º ano	Vinculada à reprodução, enfatizando a dimensão biológica	327, 348, 349

Fonte: Autora, 2022.

A abordagem da sexualidade pode ser limitada quando focada exclusivamente na dimensão biológica. Ao enfatizar aspectos como reprodução, cuidados com o corpo e prevenção de doenças, há uma tendência de reduzir a complexidade da sexualidade a meros fatores biológicos, negligenciando outras dimensões importantes, como a psicológica, emocional, social e cultural.

Monteiro e Ribeiro (2020) criticam essa redução, sugerindo que uma compreensão completa da sexualidade deve ir além da biologia e incluir outras áreas do conhecimento que abordem a diversidade de experiências e expressões humanas.

Essa perspectiva pode enriquecer o ensino e a abordagem da sexualidade, tornando-a mais holística e inclusiva.

É imprescindível destacar a ausência dos discursos sobre gênero e orientação sexual no campo das ciências biológicas,

esse “silenciamento” relativo ao gênero pode nos mostrar um efeito das verdades do discurso biologizante, no qual os objetos em discussão tornam-se conhecidos e pensados através das e pelas “lentes” da biologia. No caso do estudo do corpo, as características das genitálias naturalmente definirão os gêneros, masculino e feminino, aqueles que fogem desta norma tornam-se os “anormais”, os desviantes (MORANDO; SOUZA, 2019, p.?).

Há total intenção por trás dessa retirada dos termos gênero e sexualidade dos documentos atuais da Educação. Monteiro e Ribeiro (2020) afirmam que essa retirada foi motivada por grupos políticos conservadores, ligados a instituições religiosas que se opõem ao ensino desses temas nas escolas.

No entanto, é pertinente notar que a retirada desses termos não significa, necessariamente, que o ensino de gênero e sexualidade tenha sido proibido nas escolas, portanto é fundamental o ensino e discussão de situações que promovam a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e o combate à discriminação e à violência.

A diversidade sexual precisa ser entendida como um aspecto constitutivo da sociedade e das identidades das pessoas, e não como algo que possa ser reduzido a uma única categoria ou a uma patologia. As identidades sexuais e de gênero são múltiplas e complexas, e devem ser valorizadas e respeitadas em suas diferenças e singularidades. (Louro, 2018)

Esses temas devem ser abordados de maneira cuidadosa e responsável, com o objetivo de fornecer informações precisas e relevantes aos alunos e promover uma cultura de respeito e inclusão.

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual de cada um foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural mencionado, ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a gênero. (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 11).

Torna-se relevante superar o conhecimento dominante que, no entendimento de Britzman (1999, p. 102) sempre esteve ligado e é constituído “pelos discursos do

pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade”.

A inclusão da temática de gênero e sexualidade como temas transversais foi uma orientação presente em documentos oficiais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. A ideia era de que esses temas fossem trabalhados de forma interdisciplinar, permeando todas as áreas do conhecimento, como uma forma de promover uma Educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

Não obstante, a retirada desses termos da BNCC não significa, obrigatoriamente, que o ensino de gênero e sexualidade deva ser excluído da Educação Básica. O documento atual apresenta outras orientações que podem ser interpretadas como uma continuidade desse propósito, como a valorização da diversidade cultural e a promoção do respeito aos direitos humanos. Além disso, a BNCC sugere que as escolas possam abordar temas relacionados ao gênero e à sexualidade de forma contextualizada e adequada à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

De qualquer forma, torna-se primordial que as escolas e os educadores estejam atentos às mudanças nas orientações curriculares e sejam sensíveis às carências e às particularidades de cada comunidade escolar, com a finalidade de garantir uma educação inclusiva, respeitosa e que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Para demonstrar o viés biologicista na abordagem das questões relacionadas à sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos analisar a subdivisão em “Unidade Temática”, “Objetos do Conhecimento” e “Habilidades” no ensino de Ciências para o 8º ano do Ensino Fundamental, conforme as páginas 348 e 349 do documento:

Tabela 6: A sexualidade no ensino de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental na BNCC

Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
		(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

Vida e Evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).
-----------------	-------------------------------------	--

Fonte: BRASIL (2018, p. 348-349)

Ao analisarmos as habilidades que almejamos desenvolver com esses sujeitos, identificamos que, embora a última habilidade mencione “múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, tais habilidades enfatizam, anteriormente, os aspectos funcionais do corpo, como a atuação dos hormônios, os métodos contraceptivos e de prevenção às doenças.

Esse pensamento propõe que a escola olhe para o adolescente e para a adolescente e construa suas práticas pedagógicas com foco na sexualidade que se desenvolve com atenção à “gravidez na adolescência”.

A gravidez na adolescência é um fenômeno preocupante e complexo, haja vista que apresenta diversos desafios tanto aos adolescentes quanto à sociedade em geral. Entre os principais problemas associados a essa questão estão:

- 1- Abandono escolar** - A gravidez na adolescência, muitas vezes, leva ao abandono da escola, o que pode resultar em uma interrupção na educação

formal e dificuldades para o futuro desenvolvimento profissional e pessoal do adolescente.

- 2- Complicações econômicas** - Adolescentes grávidas geralmente enfrentam dificuldades financeiras significativas. Elas podem ter dificuldades em encontrar emprego ou manter um emprego que ofereça estabilidade financeira o suficiente para sustentar a si mesmas e ao bebê.
- 3- Objeções sociais** - A gravidez na adolescência pode levar a estigmas sociais, isolamento e julgamento por parte da comunidade. As adolescentes e os adolescentes podem enfrentar discriminação e dificuldades para encontrar apoio social adequado.
- 4- Desordens psicológicas** - A gestação na adolescência pode desencadear uma série de problemas psicológicos, como ansiedade, depressão, estresse e baixa autoestima. Os adolescentes e as adolescentes podem sentir-se despreparados para enfrentar os desafios da gravidez, da maternidade ou da paternidade.
- 5- Riscos à saúde** - Adolescentes grávidas enfrentam um maior risco de complicações durante a gravidez e o parto, como também um maior risco de problemas de saúde para o bebê. Ademais, a falta de cuidados pré-natais adequados pode aumentar esses riscos.
- 6- Ciclo de pobreza** - A gravidez na adolescência pode perpetuar um ciclo de pobreza, especialmente se o adolescente ou a adolescente não tiverem acesso às oportunidades educacionais e de emprego que possam ajudá-los a sair da situação de vulnerabilidade econômica.

É meritório, então, abordar a gestação na adolescência de maneira abrangente, fornecendo acesso às informações sobre saúde sexual e reprodutiva, contracepção eficaz, apoio psicossocial e oportunidades educacionais e de emprego aos adolescentes e às adolescentes, com o objetivo de prevenir gravidezes não planejadas e mitigar os impactos negativos quando elas ocorrerem.

A educação sexual é uma questão básica de cidadania que deve contribuir à construção de habilidades de amar, ser amado (a) e lidar com emoções e afetos, além de questões científicas, biológicas e comportamentais (SOUZA, 2002).

A abordagem da gravidez na adolescência também requer uma análise crítica das questões de gênero e do papel do machismo na atribuição de responsabilidade. É uma realidade social que, com frequência, a responsabilidade pela gravidez na adolescência recai predominantemente sobre a menina, enquanto a responsabilidade do parceiro masculino é, inúmeras vezes, negligenciada. Esse fenômeno contribui significativamente para a perpetuação do machismo em nossa sociedade. Existem várias formas pelas quais essa dinâmica prejudicial manifesta-se:

- 1- Culpabilização da vítima** - Frequentemente, a sociedade atribui a responsabilidade pela gravidez à adolescente do sexo feminino, culpando-a por não tomar precauções contraceptivas adequadas ou por se envolver em comportamento sexual "irresponsável". Essa culpabilização ignora o contexto mais amplo em que a sexualidade adolescente se desenvolve, incluindo influências culturais, sociais e educacionais.
- 2- Duplo padrão sexual** - Há um duplo padrão de comportamento sexual, no qual os meninos são frequentemente encorajados a serem sexualmente ativos e, até mesmo, são valorizados por isso, enquanto as meninas são constantemente reprimidas e estigmatizadas por expressarem sua sexualidade. Esse duplo padrão contribui para uma cultura em que os meninos têm menos incentivos para assumir a responsabilidade por sua saúde sexual e reprodutiva.
- 3- Falta de responsabilização do parceiro masculino** - Seguidamente, os parceiros masculinos não são responsabilizados de forma adequada por sua parte na gravidez, incluindo a falta de uso de contraceptivos ou a falta de apoio durante a gravidez e a paternidade. Isso perpetua a ideia de que a responsabilidade pela contracepção e pela prevenção da gravidez é exclusivamente da mulher.
- 4- Estigma e discriminação** - As adolescentes grávidas, geralmente, enfrentam estigma e discriminação, ao passo que os adolescentes do sexo masculino que são pais precoces podem não enfrentar o mesmo nível de julgamento social. Isso reflete uma visão profundamente arraigada: a sexualidade feminina é mais sujeita a controle e censura do que a sexualidade masculina.

Abordar essas questões exige uma mudança de paradigma em relação ao gênero e à sexualidade, promovendo a igualdade de gênero, o respeito pelos direitos sexuais e reprodutivos, e a responsabilização mútua em relacionamentos íntimos. Isso inclui educar meninos e meninas sobre consentimento, contracepção e prevenção de doenças, bem como promover normas sociais que desafiem o machismo e valorizem a autonomia e o respeito mútuo nos relacionamentos. Somente abordando as raízes do machismo é que podemos, verdadeiramente, enfrentar os desafios associados à gravidez na adolescência de forma eficaz e inclusiva.

3.1 Análise das Competências Gerais da BNCC

Com essa pesquisa, queremos demonstrar aos professores que a ausência explícita dos termos "gênero" e "sexualidade" na BNCC não impede ou invalida a discussão dessas temáticas em sala de aula. A BNCC serve como um guia para os currículos escolares, estabelecendo as competências e habilidades que os (as) estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, mas não limita o escopo das discussões em sala de aula.

Existem diversos termos e conceitos presentes na BNCC que fundamentam e justificam a inclusão da Educação Sexual no currículo escolar, como:

- 1. Educação Integral** - A BNCC enfatiza a importância da formação integral dos estudantes, e isso vai além do aspecto acadêmico e abrange também o desenvolvimento pessoal, social e emocional.
- 2. Educação para a Saúde** - A BNCC destaca a importância da promoção da saúde e do bem-estar dos (as) estudantes, incluindo a Educação Sexual como parte essencial desse processo.
- 3. Formação Cidadã** - A BNCC ressalta a necessidade de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres, o que inclui o entendimento e respeito à diversidade de gênero e à orientação sexual.
- 4. Prevenção de Problemas Sociais** - A discussão sobre gênero e sexualidade contribui para a prevenção de problemas sociais, como a

gravidez na adolescência, a violência de gênero e as doenças sexualmente transmissíveis.

Ao dissertar sobre essas temáticas em sala de aula, os professores estão cumprindo seu papel de educadores, proporcionando aos (às) estudantes conhecimentos essenciais para uma vida saudável, segura e consciente. De mais a mais, a discussão sobre gênero e sexualidade contribui para a promoção da igualdade de gênero, o combate à discriminação e o respeito à diversidade, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sendo assim, os professores não só têm o direito, como também o dever de discutir essas temáticas, mesmo que não estejam explicitamente mencionadas na BNCC.

A BNCC proposta pelo MEC, pautada pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Fundamental, no componente curricular de Ciências apresenta:

A área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), **mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência.** Em outras palavras, aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o **desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania** (BRASIL, 2017 – grifo nosso).

A partir dessa citação, temos o entendimento da ciência como uma atividade humana, social e historicamente construída, de forma sistemática, passível de verificação, a fim de compreender-se a realidade, contribuir na formação cidadã dos estudantes ao domínio e uso de conhecimentos com base científica, para que possam utilizar esses conhecimentos em diferentes situações e momentos de suas vidas ao conceberem os conceitos científicos como parte de nossa cultura.

A organização dos eixos no currículo de Ciências leva em consideração a compreensão básica dos termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais, além de fatores éticos e políticos que circulam em seu cotidiano.

Igualmente, o documento traz importantes considerações a respeito do uso de determinadas metodologias, buscando privilegiar as que evidenciam a problematização, a contextualização e a investigação dos fenômenos, com o fim de contribuir para o acesso aos saberes científicos.

As dez Competências Gerais da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BNCC,2018, p.9 - 10), atravessa todo o processo de escolarização do estudante. Acrescenta-se a isso, que a abordagem dessas competências gerais se dará de maneira transversal nos componentes curriculares, não cabendo a uma área específica ou a um determinado professor da escola, pois as competências se inter-relacionam de todo modo, e essa divisão entre competências torna-se meramente didática.

Na mesma linha, a abordagem dessas competências não será em um plano de aula específico, uma única metodologia. Caberá ao professor o conhecimento para promover a aplicabilidade, de modo a contemplar o que dispõe a BNCC.

Na sequência, passaremos a análise das Competências Gerais, e as análises de proposições de abordagem em sala de aula. Não estamos aqui elaborando planos de aula ou sequências didáticas para o ensino de Ciências, mas, sim, refletir as possibilidades que o documento, ainda que não explícito, possibilita à nós professores que ensinamos Ciências, tendo em vista que podemos abordar questões que permeiam a educação sexual, de modo a contemplar as temáticas de gênero e sexualidade silenciadas na BNCC.

A Competência 1 estabelece que:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC,2017).

Uma educação por meio de discussões e debates pode facilitar a mudança de atitudes dos sujeitos nos ambientes educacionais, como também os sociais, e dessa forma promover o respeito ao público LGBTQIA+, bem como a saúde corporal das pessoas.

Por conseguinte, no que se refere à escola, Nogueira afirma que “cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação” (2014, p. 16).

Na Competência 2, temos:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular

e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2017).

Essa competência trata do desenvolvimento do raciocínio, que deve ser feito por meio de várias estratégias, privilegiando o questionamento, a análise crítica e a busca por soluções criativas e inovadoras.

Para Jesus *et al*, “a diversidade deve ser vista na escola como um grande instrumento pedagógico, capaz de alçar os/as alunos/as a outro nível de compreensão da cidadania [...]” (JESUS *et al*, 2008, p. 23). Em outras palavras, tomar as diferenças como forma de crescimento e não de desigualdade. Assim, compartilhamos da ideia presente nos PCNs no que se refere ao papel da escola:

O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar. Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias (BRASIL, 1997, p. 305).

Na 3, a Competência Geral da BNCC estabelece: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

Essa competência estabelece como fundamental que os alunos conheçam, compreendam e reconheçam a importância das mais diversas manifestações artísticas e culturais. E acrescenta que eles devem ser participativos, sendo capazes de expressarem-se e atuar por meio das artes.

Para Roseno e Guimarães:

Os projetos políticos pedagógicos das escolas precisam ser estruturados obedecendo não apenas as legislações presentes da educação, mas os temas que são suscitados em nossa sociedade, articulando os saberes, promovendo a equidade, buscando a permanência daqueles/as que são marginalizados/as. A escola precisa ser plural, nela deve-se emergir o respeito. Lembrando, por fim, que nem todo mal encontra-se na escola ou no Congresso (ROSENO; GUIMARÃES, 2016, p. 9).

O caminho é mostrar como a identidade dos estudantes, enquanto brasileiros e detentores de suas particularidades regionais, é influenciada pela cultura, e apresentar e valorizar a diversidade cultural de outros povos. É perfeitamente possível, nas aulas de Ciências, que o professor proponha análises sob esse aspecto, seja por meio da interpretação de um quadro, seja interpretando uma imagem.

O ensino pela interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica muito poderosa para abordar, em sala de aula, temas complexos e multifacetados, como gênero e sexualidade. Na qualidade de pedagoga, compreendo que as diferentes áreas do conhecimento podem complementar-se e enriquecer-se, proporcionando uma experiência de aprendizado mais integrada e significativa aos estudantes. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a interdisciplinaridade pode ser aplicada para abordar a Educação Sexual na sala de aula:

- 1. Integração de Conteúdos** - Você pode colaborar com outros professores para integrar conceitos relacionados à saúde, à biologia, à história, à sociologia e outros, em discussões sobre gênero, sexualidade e identidade.
- 2. Projetos Interdisciplinares** - Desenvolver projetos que abordem questões de gênero e sexualidade de maneira holística, envolvendo várias disciplinas. Por exemplo, um projeto sobre direitos humanos poderia incluir discussões sobre igualdade de gênero e diversidade sexual.
- 3. Atividades Práticas e Vivenciais** - Promover atividades práticas e vivenciais que permitam aos estudantes explorarem diferentes aspectos da sexualidade e identidade de gênero, como debates, simulações de situações do cotidiano, análise de casos e entrevistas com profissionais da área.
- 4. Discussões Éticas e Morais** - Incentivar debates éticos e morais sobre questões relacionadas à sexualidade, ao gênero e aos direitos humanos, estimulando os estudantes a refletirem criticamente sobre esses temas e desenvolverem uma postura mais consciente e empática.
- 5. Utilização de Recursos Diversificados** - Incorporar recursos diversificados, como filmes, documentários, literatura, artes visuais e música, para que as questões de gênero e sexualidade sejam abordadas de maneira sensível e inclusiva.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, podemos oferecer aos estudantes uma visão mais abrangente e contextualizada desses temas, permitindo-lhes desenvolver habilidades de pensamento crítico, empatia e respeito à diversidade.

Além disso, contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Seguindo com a análise, temos a Competência 4 que prescreve:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2017).

De acordo com essa Competência, para comunicar-se bem, crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber expressar-se utilizando uma variedade de linguagens e plataformas. Ela enfatiza a importância de a comunicação ocorrer por meio da escuta e do diálogo.

Segundo Gonçalves (2010), a sexualidade, em nosso meio social, não tem sido explorada e/ou dialogada com o propósito de as pessoas serem educadas a conhecê-la e a aprender que seu exercício não é feio e/ou pecaminoso, culminando numa deseducação sexual.

Conforme Rangé (2001), a falta de informação sexual, as distorções dos ensinamentos (seja por preceitos religiosos ou sociais) ou a estimulação excessiva podem determinar os mais variados distúrbios na atividade sexual. A ausência do diálogo sobre o assunto desencadeia situações de risco ao indivíduo, como: gravidez indesejada, contágio por doenças sexualmente transmissíveis, traumas emocionais e psicológicos resultantes de experiências sexuais frustrantes.

A Competência 5 indica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017).

A quinta Competência da BNCC foca no uso específico das tecnologias na aprendizagem, mas com senso crítico. Ela reconhece o papel fundamental da tecnologia, mas é preciso ter um acompanhamento e responsabilidade de uso. Além disso, o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz de usar ferramentas multimídia para aprender e produzir.

A tecnologia, quando bem implantada na escola, traz diversos benefícios à educação, pois agiliza as atividades do dia a dia, aproxima alunos e professores,

desperta a curiosidade, fortalece a comunicação e apropria-se de conhecimentos científicos baseados em evidências comprovadas.

Na sequência, a Competência 6 versa sobre:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC,2017).

A Competência 6 ganha relevância, porque permite que o estudante reflita sobre seu projeto de vida e como ele pode continuar seus estudos ou capacitar-se ao trabalho. Vários estudos nacionais e internacionais indicam que ter um projeto de vida é fator de proteção à saúde mental, pois quando observamos os dados desses estudos, que são correlacionados aos dados da Organização Mundial de Saúde, tomamos conhecimento de que o suicídio é a terceira causa de morte entre jovens no Brasil. Diante disso, o Projeto de Vida na escola ganha contornos ainda mais destacados.

O Projeto de Vida é definido como uma intenção estável para alcançar algo a longo prazo, mas não quer dizer uma intenção imutável, já que o objetivo é que os estudantes possam fazer suas escolhas, apoiando-se em suas características individuais; envolvam-se em ações com objetivos coletivos, para conseguirem refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a organizar-se, estabelecer metas a médio e longo prazo, planejá-las e perseguí-las com determinação e esforço; respeitar diferentes pontos de vista; expressar seus sentimentos; saber relacionar-se com os outros; ser capaz de desenvolver a autonomia, autoconfiança e persistência em seus projetos presentes e futuros.

O objetivo do Projeto de Vida deve ser significativo ao estudante e, ao mesmo tempo, ter um impacto relevante para o entorno, também contribuindo para a sociedade. Ao se trabalhar com essa competência, devemos dar ao estudante a oportunidade de construir seu plano de vida no âmbito pessoal e profissional.

A Competência 7 estabelece:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com

posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNCC,2017).

Nessa Competência, cabe ao professor propor práticas educativas nas quais os estudantes possam desenvolver afirmações argumentativas, expressando opiniões com base em dados e fatos confiáveis, e aprender a selecionar informação.

Para BOY (2022), “fatos confiáveis é aprender a selecionar informação. O que está aqui dentro da argumentação é para você selecionar a informação correta, aquela informação que não é *fake news*. É saber checar as fontes”. É deveras relevante saber inter-relacionar conhecimentos, fazendo inferências e tendo a capacidade de discutir e defender seus pontos de vista, mesmo quando não são iguais aos de outras pessoas, com respeito e respaldo fundamentado; também é relevante estar aberto a ouvir e a aprender com os outros numa perspectiva global, valorizando e respeitando os direitos humanos. Alerta-se, porém, para o cuidado de não confundir visão pessoal com desrespeito; não é só argumentar pensando em si mesmo, ou seja, caso o estudante esteja em ambientes sociais, onde ele perceba a violação de algum direito, faz necessário saber argumentar para, então, defender os direitos da pessoa, o direito do planeta, os direitos coletivos e, assim, fazer intervenções.

Para as aulas de Ciências, os professores devem: estimular o estudante a entender como os dados e as evidências de investigações científicas podem respaldar bons argumentos; conduzir o estudante ao aprendizado, a fim de que ele seja capaz de exemplificar os argumentos com base em fatos sociais e históricos; fazê-lo compreender a relevância da ética e do respeito aos direitos humanos, ensinando-lhe como a humanidade conquistou tais direitos e como é importante conservá-los.

Almeida afirma que “a inexistência de uma legislação específica sobre a diversidade sexual e sua contemplação no âmbito educacional dificulta, ou mesmo impede, ações já existentes ou em curso voltadas para essa temática” (ALMEIDA, 2016, p. 16). Isso significa que, mesmo com a autonomia do professor em relação à proposta pedagógica e aos outros instrumentos que ele pode usar, a ausência de uma legislação específica dificulta tal trabalho, pois muitos professores discordam dessa abordagem pedagógica.

Isso não é jogo de palavras e não significa proibição implícita por interpretação, muito pelo contrário, devemos de fato interpretar no *Lato Sensu*, e isso é chamado na área do Direito de lacuna normativa, que é uma falha, um buraco na legislação. Desde

que o mundo é mundo, lacunas normativas podem ser corrigidas pelo Judiciário por meio de interpretações, sendo uma das maneiras para garantir os direitos.

Continuando com a análise, a Competência 8 preconiza:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BNCC,2017).

A Competência 8 trata do aprendizado que crianças e jovens devem adquirir a respeito de si mesmos, para identificar seus pontos fortes e fragilidades; para lidar com suas emoções; para manter sua saúde física e seu equilíbrio emocional. Cuidar da saúde física, emocional e mental necessita de autoconhecimento e autocuidado, reconhecendo suas emoções e a dos outros com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

O compromisso de trabalhar as Competências do BNCC é de todos os professores, independentemente da área de atuação, e é um trabalho que se dá por todo o Ensino Fundamental. Quando nos referimos ao autoconhecimento, podemos abordar a questão da identidade e do reconhecimento, conduzindo o aprendizado sobre a influência da família e do contexto social e cultural em que o estudante vive, com a finalidade de construir quem ele é. Ao falarmos sobre equilíbrio emocional, o entendimento científico do universo das emoções é algo a ser aprendido em Ciências da Natureza. Sendo assim, perguntamos:

- Como funciona o cérebro?
- Qual a mecânica das emoções?
- Por que reagimos de determinada maneira?

Os professores que ensinam Ciências, ao falarem sobre o funcionamento dos nossos corpos, devem proporcionar às crianças e adolescentes acesso a conhecimentos sobre o próprio corpo e como cuidar dele. Isso pode ir desde o senso básico de higiene, passando pelo cuidado físico, com a ingestão de nutrientes adequados para o desenvolvimento, com a prática de atividades físicas e com o desenvolvimento de diferentes habilidades corporais, até a educação sexual, tencionando evitar situações de risco, como a gravidez na adolescência e as IST, e conversas sobre puberdade, sexo e drogas, explicando como evitar situações de risco. E em todas as etapas, os conhecimentos adquiridos em Ciências certamente

colaborarão nas reflexões sobre quais hábitos e comportamentos geram qualidade de vida e, portanto, devem ser mantidos mesmo quando adultos.

A postura heteronormativa e a ausência de discussões, relativamente à sexualidade, à identidade e à diversidade sexual dentro do ambiente escolar, resultam em dois aspectos:

- a) um alto índice de violência física, emocional e sexual praticadas pelos colegas, docentes e gestores, contra as professoras, estudantes mulheres e contra os demais indivíduos que não correspondem aos comportamentos da heterossexualidade compulsória ou da heteronormatividade;
- b) violência simbólica e/ou física que comprometem a qualidade da Educação e o rendimento escolar, acarretando a retenção e/ou a expulsão de inúmeros discentes dos ambientes educacionais, denotando, portanto, uma pedagogia excludente (MIRANDA; MELO; SANTOS, 2016).

A Competência 9 indica o que os professores devem promover em suas aulas junto de seus alunos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017).

Essa nona Competência aborda o desenvolvimento social da criança e do jovem, propondo posturas e atitudes devemos ter em relação ao outro. Ela também expõe a necessidade de sermos compreensivos e solidários, dialogar e colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural.

É possível construir o conhecimento alicerçado na empatia e na cooperação, por meio do estudo das consequências geradas pela ausência dessas habilidades. Podemos, aqui, mencionar este exemplo: ao apresentar os grandes conflitos que marcaram a história da humanidade, o professor pode destacar como a falta de empatia e a resistência às diferenças transformaram-se, durante incontáveis ocasiões, em intolerância, provocando disputas; explicar como o embate entre duas pessoas pode estender-se e tornar-se algo coletivo, excluindo, a partir daí, a relevância da convivência para a construção da paz.

A Competência 9 extrapola o âmbito da sala de aula e deve estar presente no cotidiano escolar. As relações criadas dentro de uma instituição educacional, as situações vividas nesse ambiente e os exemplos de professores, gestores e funcionários são essenciais para que o respeito mútuo, a solidariedade, a empatia e a cooperação sejam efetivamente construídos como valores para todos.

Para concluirmos a análise das Competências Gerais da BNCC, a Competência 10 recomenda que os alunos saibam:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017).

Essa Competência estabelece a necessidade de desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem, sim, ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável.

A Competência 10 tem contribuição essencial, afinal de contas, ser capaz de agir de maneira responsável e cidadã passa pelo entendimento sobre a influência da política e da economia na construção da sociedade, sobre quais processos resultaram (e ainda resultam) em desigualdades sociais, e as consequências que estas causam. Também é preciso compreender o que significa ser ético.

Cabe ao docente reforçar iniciativas possíveis para o aluno incorporar, em seu cotidiano, comportamentos responsáveis em relação ao outro, de maneira ética, inclusiva e solidária.

Roseno & Guimarães afirmam que:

Uma nova escola precisa ser pensada para a inclusão desses/as novos/as estudantes. O caráter conservador da educação, até então vigente, não contempla esse público diverso, que agora acessa a escola, contribuindo para a manutenção de privilégios historicamente construídos (ROSENO; GUIMARÃES, 2016, p. 2).

Em conclusão, consideramos que “num trabalho em conjunto há: família, sociedade e escola, e essas relações se dão nesses três pilares, portanto os três devem andar juntos em busca de se construir relações igualitárias” (SILVA; RIOS; VIEIRA, 2016, p. 10). Esses três setores devem caminhar juntos na efetivação de um trabalho produtivo e significativo.

A construção da autonomia e a tomada de decisões são aspectos importantes da décima Competência e exigem ação prática. Isso pode ser trabalhado durante a aula por todos os docentes, ao permitirem que crianças e jovens façam escolhas sobre

a atividade que será feita, por exemplo, e percebam as consequências de suas decisões. Entretanto é primordial que seja exercitada além da sala, com apoio da gestão para abrir espaços de participação sobre o funcionamento da escola. É algo que pode ser feito de maneira gradual, com os estudantes influenciando em uma decisão simples, até conseguirem interferir em outras mais complexas, sempre de acordo com a faixa etária.

3.2 Análise das Competências Específicas de Ciências

O documento da BNCC (2018, p. 324), nas competências específicas do componente curricular de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, apresenta-nos oito competências, que ora analisaremos e consignaremos algumas ponderações acerca delas.

Sobre a Competência 1, “Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico”, analisamos que a produção do conhecimento passa por essa provisoriedade. Por consequência, a dinâmica da sociedade reflete no conhecimento, que é mutável, atualizando-se constantemente, pois ora avança, ora retrocede.

Diferentemente dos outros componentes curriculares, as Ciências da Natureza, são uma área do conhecimento que se modifica ano após ano, modificando-se e aperfeiçoando-se, como é o caso de cirurgias e de tratamento médico para a cura de doenças que sofrem atualizações nos métodos e práticas. É um campo extenso de conhecimento, pois à medida que novos artigos e novos conhecimentos surgem, a produção de conhecimento vai atualizando-se e aperfeiçoando-se, por isso é provisória, pois está em constante atualização.

À vista disso, professores que lecionam o componente curricular de Ciências, precisam estar em constante atualização, para que percebam as transformações e aplique-as em sala de aula. Até mesmo a ciência tem sua intervenção cultural, já que em tempos idos, a própria ciência era vista como bruxaria, magia, ação satânica etc. Todavia, com o avanço dos conhecimentos e o acesso às novas informações, desconstruímos essas visões “sobrenaturais” e passamos a entender a ciência por um enfoque histórico. Há alguns séculos, incessantemente, novos conhecimentos alimentam a evolução científica.

Na sequência, a Competência 2 dispõe que o aluno deverá:

Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Nessa Competência, a investigação científica faz-se presente, portanto, cabe ao professor desenvolver a curiosidade dos alunos, valendo-se desse interesse sobre um novo conhecimento. A partir da Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta pelo psicólogo norte-americano, David Ausubel, em 1963, possibilita-se a significação em sala de aula, quando os alunos encontram relevância no conhecimento, problematizando novos saberes que serão apresentados aos alunos a partir de suas vivências, numa ancoragem entre o conhecimento e a experiência do aluno.

No processo de dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, o aluno será capaz de analisar, refletir, colher dados, criar hipóteses, colocar hipóteses em prática e resolver problemas.

Continuando as análises, a Competência 3 pressupõe que o aluno do Ensino Fundamental, ao longo dos anos de escolarização, deverá:

Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza (BNCC, 2017).

O professor problematizará uma situação a partir das vivências do aluno, logo que ele responder, caberá ao docente problematizar mais uma situação para que se promova a socialização e agregue-se conhecimento. Para que isso aconteça, deve-se elaborar perguntas, buscar respostas e encontrar soluções para minimizar a violência de gênero que vai além do contato físico direto, tendo em vista que existe a violência no contexto digital, por exemplo.

Uma possibilidade didática é abordar um estudo sistematizado sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006), que poderá ser usada como instrumento pedagógico para demonstrar o que é ser mulher dentro das relações de gênero, com enfoque na violência de gênero.

A quarta Competência Geral do Componente Curricular de Ciências indica que os alunos deverão “Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho”.

A Educação é um território de poder, e esse poder manifesta-se por implicações políticas, como podemos perceber em torno das discussões da “ideologia de gênero” e “escola sem partido”.

No decorrer da pesquisa, vimos que a Igreja Católica deteve esse poder coercitivo nas questões sobre Educação Sexual, na tentativa de manter padrões e normas na sociedade.

No campo da norma, o Poder Legislativo brasileiro tenta manter o conservadorismo por meio do neoliberalismo, não avançando nas políticas públicas nem no campo da legislação, e isso impede que respostas sejam dadas aos desafios do mundo contemporâneo.

Verificamos que muitos professores enfrentam problemas por não saberem como introduzir tal tema em sala de aula, uma vez que existem restrições e paradigmas diretamente relacionados a muitas famílias que não aceitam que a escola trate dessa questão. Posto isso, faz-se indispensável conscientizar tanto os profissionais da Educação quanto todos os cidadãos, sobre a importância de trabalhar a Educação Sexual.

A Competência 5 estabelece que o estudante será capaz de:

Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017).

Percebemos que a capacidade de argumentar está presente na BNCC, e aqui faremos um parêntese para explicar a diferença entre a capacidade de argumentar e a capacidade de emitir uma opinião. Essas são duas habilidades completamente diferentes, pois opinar é falar livremente sobre algo, e argumentar é expressar uma opinião a partir de um argumento concreto, por intermédio do conhecimento, seja ele científico, cultural ou social.

Os professores que ensinam Ciências possuem um repertório de possibilidades para trabalhar essa competência com os estudantes. O docente poderá partir do tema

conforme ele passa a apresentar-se, concretamente, para o estudante, como a entrada na puberdade (adolescência), por exemplo, para tratar das implicações sociais, políticas e históricas do exercício da sexualidade: oscilações demográficas (idade e perfil dos pais, influência da difusão de métodos contraceptivos etc.); história da disseminação das IST e do seu impacto sociocultural (sífilis, AIDS); história do movimento feminista, como o fenômeno da sexualidade aparece retratado no textos etc.

A Competência 6 descreve que o estudante, ao longo do Ensino Fundamental, será instigado a:

Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BNCC, 2017).

Nessa sexta Competência, cabe ao professor oportunizar situações, principalmente as de significativo protagonismo, na aprendizagem dos alunos, valendo-se não somente de livros, cadernos, canetas e lápis. Deve-se utilizar as diferentes linguagens no âmbito do conhecimento e tecnologias digitais, tanto para acessar informações confiáveis como produzir conhecimento de forma crítica, podendo os alunos sistematizaram e difundirem sua aprendizagem, produzindo vídeos, blogs, páginas nas redes sociais, como: Tik Tok, Facebook, Instagram, You Tube e outras.

O conteúdo dessa produção parte dos interesses e das necessidades educativas dos estudantes, podendo até mesmo ser um conteúdo provocativo, como o machismo, os padrões de beleza, a performance feminina e masculina em esportes etc., Tais conteúdos são historicamente estereotipados. É essencial que se discuta as expectativas de aprendizagem de garotos e garotas, rompendo o paradigma: meninos são da área das Ciências Exatas, e meninas, da área de Humanas e de Saúde. Esses temas desencadeiam e disseminam o conhecimento de forma significativa, reflexiva e ética.

No cenário internacional, o respeito à diversidade também é regra. Entre os 17 objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, estão previstas a “garantia de ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e

eficazes, e a promoção da educação para a igualdade de gênero e os direitos humanos”.

Para Vilela (2016), ao mesmo tempo que a escola é uma instituição que historicamente tem colaborado para que o machismo sobreviva, ela também tem o potencial de desconstruir essa cultura. É um dos ambientes mais eficazes para promover o respeito e a valorização mútuos.

A sétima Competência discorre que o estudante deve “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias”.

Nas aulas de Ciências, o professor tratará o corpo no campo biológico, como conhecê-lo, apreciá-lo e cuidá-lo; entender que fazemos parte de uma mesma espécie, mas somos seres diferentes, porque somos indivíduos diferentes.

Em nossa sociedade atual, vivemos sob a imposição de um corpo padrão midiático: corpos *sarados*, cabelos lisos, rosto com procedimentos de harmonização facial. E o adolescente, na efervescência da puberdade, é bombardeado com essa imposição social, fazendo com que isso reflita-se em sua saúde física e mental, adoecendo-o, e o reflexo dessa pressão social são casos de suicídio e distúrbios alimentares.

Recorrendo ao conhecimento sobre hereditariedade e genética, o estudante entenderá que podemos ter corpos diferentes, com diferenças biológicas e anatômicas. Contudo, o mais importante é o bem-estar, amar-se e aceitar-se na cultura da paz; entender que somos todos diferentes, e o que nos torna belo é, justamente, ser diferente, sem seguir as pressões e sem prender-se a padrões midiáticos, que menosprezam nossas características, nossas habilidades e nossa diversidade humana.

A oitava e última Competência Geral do Componente Curricular de Ciências versa que o estudante, ao concluir o Ensino Fundamental, poderá:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017).

Através dos conhecimentos pedagógicos e estratégias metodológicas como: trabalhos em equipe, seminários, *podcast*, apresentações em eventos culturais e científicos, o professor instiga o trabalho coletivo, visto que, por mais que sejamos indivíduos individuais, habitamos numa sociedade coletiva. Os alunos precisam entender sobre respeito e sobre como agir em coletivo, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários; com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Devemos lançar mão dessas lacunas do documento e da devida interpretação do texto, a fim de abordarmos essas questões e rompermos com todo esse mecanismo antigênero no espaço escolar.

Partindo para a análise do texto do Componente Curricular de Ciências da Natureza, no tocante aos anos finais do Ensino Fundamental, é importante frisar que um componente curricular, mesmo sem estar numa área, pode ser único e específico ao ensino de Ciências.

Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, as aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental (BNCC, 2018, p. 325).

Diante disso, temos as unidades temáticas:

- Matéria e Energia;
- Vida e Evolução;
- Terra e Universo.

Cumpramos destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BNCC, 2018, 330).

Essas três unidades temáticas perpassam por todos os nove anos do Ensino Fundamental. Em alguns anos, uma ou outra unidade recebe maior ênfase ou não, e isso decorre da idade da criança e os interesses próprios da idade.

3.3 - Habilidades de Ciências do Ensino Fundamental

O recorte, a partir do Ensino Fundamental, faz-se por imperativo do objetivo da pesquisa, que definiu a análise da BNCC dessa etapa escolar. Nesse sentido, não negamos a sexualidade de crianças menores de 6 anos de idade.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, frequentam crianças a partir dos 6 anos, com essa idade é importante que elas saibam os nomes e as funções do corpo humano, e é natural terem curiosidade a seu respeito, inclusive sobre órgãos sexuais e reprodutivos.

No primeiro ano, na Unidade Temática “Vida e Evolução”, temos os objetos de conhecimento, o corpo humano e o respeito à diversidade, e analisamos as seguintes habilidades, “(EF01CI02): localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções”.

Nessa habilidade, o professor pode propor que os alunos assistam a um vídeo³⁷ sobre as partes do corpo; cantem músicas³⁸, nomeando as partes do corpo humano; façam perguntas sobre a função de cada parte do corpo; propor aos alunos que se toquem, corram, rolem no chão. Podemos ainda ler a história infantil “Pipo e Fifi - Prevenção de violência sexual na infância” (2018), de Caroline Arcari, que também está disponível em vídeo³⁹.

Uma postagem na rede social Facebook, na página do Quebrando o Tabu, em 2020, remete-nos ao fato de que a Educação Sexual deve ser ensinada nas escolas brasileiras, e que nomear as partes íntimas é importante, como uma das formas de combater o abuso infantil. A postagem teve grande repercussão, foram 2,5 mil comentários e 30 mil compartilhamentos.

Imagem 10: Postagem Facebook

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=qeIEiERtEUY>

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=tALxO0HiqiQ>

³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=8gdovjYvAho>



Quebrando o Tabu ✓

27 de julho de 2020 · 🌐

"Um dia, uma garota disse à professora: "Meu tio lambeu meu biscoito" e a professora respondeu: "Da próxima vez, peça outro biscoito".

Meses se passaram e a mãe da menina foi conversar com a professora sobre uma erupção cutânea no "biscoito" da menina; E foi lá, quando a professora percebeu o que a garota estava tentando dizer naquele dia.

Se você NÃO ensinar a seus filhos os nomes de seus órgãos genitais, poderá ignorar sinais e sintomas de abuso sexual.

Pênis e vagina, não são palavras ruins e não há "idade apropriada" para falar sobre isso. Você tem que fazer como quando ensinamos a dizer mamãe e papai.

O abuso sexual infantil ocorre em meninas e meninos; devemos chamar as coisas pelo seu nome

Por Conselho Tutelar de Taió"



Fonte: https://www.facebook.com/quebrandoatabu/posts/3631818736874487/?locale=pt_BR

No que concerne à nomeação das partes íntimas do corpo, a família, e professores têm receio em falar e ensinar sobre isso. Muitos pais denominam de “pepeca” a região da vagina, e de “piu-piu”, o pênis. Não falar o nome que é de fato, pode levar a casos de abusos e violência sexual.

Já a atividade “Semáforo do Toque”, é uma maneira lúdica e didática para ensinar as crianças a protegerem seu corpo. Representando o corpo de uma menina e de um menino, e fazendo referência à representação e às cores do semáforo, o aluno irá identificar áreas do corpo que podem ou não podem ser tocadas, sinalizadas pelas cores: vermelha, não pode ser tocada; amarela, atenção; verde, pode tocar.

Imagem 11: Semáforo do Toque



Fonte: <https://www.aprenderebrincar.com/2022/10/semaforo-do-toque-esse-corpo-e-meu.html>

Aprendendo e brincando com o “jogo do semáforo”, desenhando e explicando que cada parte do nosso corpo precisa de cuidados, é uma forma de prevenção contra abusos e exploração sexual infantil.

Segundo dados advindos da Ouvidoria Nacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), no ano de 2018, quase 90% dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes são registrados no ambiente familiar, sendo 70% dos casos tem como autor o pai, o padrasto ou a mãe da criança.

Violência sexual é todo ato ou jogo sexual com intenção de estimular sexualmente a criança ou o adolescente, visando utilizá-lo para obter satisfação sexual, em que os autores da violência estão em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou

adolescente. Abrange relações homo ou heterossexuais. Pode ocorrer em uma variedade de situações como: estupro, incesto, assédio sexual, exploração sexual, pornografia, pedofilia, manipulação de genitália, mamas e ânus, até o ato sexual com penetração, imposição de intimidades, exibicionismo, jogos sexuais e práticas eróticas não consentidas e impostas e “voyeurismo” (obtenção de prazer sexual por meio da observação). É predominantemente doméstica, especialmente na infância. Os principais perpetradores são os companheiros das mães, e, em seguida, os pais biológicos, avós, tios, padrinhos, bem como mães, avós, tias e outros que mantêm com a criança uma relação de dependência, afeto ou confiança, num contexto de relações incestuosas. (BRASIL, 2010).

A Lei nº 12.015/2009, que versa sobre Crimes contra a Dignidade Sexual, considera como crime de estupro de vulnerável, independentemente do sexo da vítima, qualquer tipo de relacionamento sexual (conjunção carnal ou outro ato libidinoso) com crianças e adolescentes com idade inferior a 14 anos. É crime também a prática de tais atos diante de menores de 14 anos ou a indução a presenciá-los (BRASIL, 2009c).

O Ministério da Saúde adota o conceito de violência utilizado pela Organização Mundial da Saúde, segundo o qual:

Violência é o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p.5).

Para a violência que acomete crianças e adolescentes, o Ministério da Saúde define, “quaisquer atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e, em última instância, da sociedade em geral, que redundam em dano físico, emocional, sexual e moral às vítimas” (BRASIL, 2010).

Conhecer e saber identificar as formas de manifestação da violência que mais afetam as crianças e os adolescentes é fundamental para oferecer cuidado e proteção social.

Segundo Amendola (2009, p. 61), existe “[...] uma série de sintomas e indicadores/sinais de abuso sexual na criança descrita e enumerada na literatura médica – e na literatura psicológica”. São sinais físicos ou médicos:

contusões; dificuldade para caminhar ou sentar; dilatação hímenal; distúrbios na alimentação; doenças sexualmente transmissíveis (DST); dor pélvica ou abdominal aguda; dor na garganta; encoprese; edemas e hematomas;

enurese; gravidez em adolescentes; hímen rompido; lesões geniturinárias; presença de espermatozoides na vagina, reto, pele ou roupas; sangramento ou prurido na área genital, anal e/ou genital; secreções vaginais (AMENDOLA, 2009, p. 61-62)

Por outro lado, os indicadores dados pela literatura psicológica dividem-se em comportamentais e de personalidade. São sinais comportamentais:

agressividade; ansiedade e medo; apatia; baixa autoestima; comportamento antissocial; comportamento sexual inapropriado para a idade e nível de desenvolvimento; comprometimento do apego; compulsão; conduta autolesiva; conduta regressiva; dificuldade de concentração e aprendizagem; distúrbio de apetite/ sono; fuga de casa; ideação suicida; imagem corporal distorcida; isolamento social e efetivo; masturbação excessiva; promiscuidade; transtornos de conduta; tristeza ou depressão; uso de drogas ou álcool (AMENDOLA, 2009, p. 61-62).

Os sinais da personalidade são:

alteração súbita de humor; ansiedade e medo; autoacusação; baixa autoestima; confusão de papéis; dificuldade com limites para si; dificuldade de relacionamento interpessoal; distorção da autoimagem; raiva nos relacionamentos; sensação de impotência; sentimento de traição; transtorno de estresse pós-traumático; transtorno de personalidade (AMENDOLA, 2009, p. 61-62).

Pode-se observar que os indicadores físicos são aqueles mais fáceis de constatar a materialidade do fato abusivo, diferente dos indicadores comportamentais e de personalidade, por não existir a materialidade do fato para provar o abuso sexual, podendo “levar o profissional a cometer erros de interpretação” (AMENDOLA, 2009, p. 51).

Durante a pesquisa, tivemos acesso a produções que relatam os casos de violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes, e podemos perceber que é na escola que se reflete o que eles vivem em suas casas. É imprescindível que professores e professoras estejam atentos aos sinais e que promovam momentos em que possam proporcionar espaço de acolhimento, de modo que os estudantes se sintam seguros para falarem sobre a violência e o abuso sofrido.

Destacamos aqui que, mesmo se a família não quiser ou não aceitar a notificação da violência e/ou abuso, o professor deverá informá-la de que notificará o caso aos órgãos competentes, amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 13 e 245.

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

(...)

Art. 245. Deixar o médico, **professor ou responsável por estabelecimento** de atenção à saúde e **de ensino fundamental, pré-escola ou creche**, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena: multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990). (grifo nosso)

Na maioria dos casos, não são dados os nomes “violência e abuso sexual”, são falas fragmentadas, desconexas, através de desenhos, ações de violência, masturbação, apropriação de objetos escolares dos colegas. Uma escola preparada para ouvir, observar e agir nesses casos, fará toda a diferença para que esses ciclos de abusos e violência sejam rompidos.

Outro fato que observamos: essa violência não tem raça nem status social; em todas as camadas socioeconômicas podem acontecer casos de abuso e violência sexual contra crianças e adolescentes. É claro que crianças e adolescentes que vivem em situações de maior vulnerabilidade, a probabilidade de ocorrer violência é maior.

Vários vídeos estão disponíveis nas redes sociais, como no YouTube⁴⁰, para professores que ensinam Ciências no Ensino Fundamental. Cabe à curadoria de todo esse material criar um banco a ser utilizado por todos, de maneira interdisciplinar, conforme a demanda e os arranjos dos tempos escolares.

Ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, temos as habilidades (EF01CI04): “Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças”.

Ao ensinar aos alunos sobre o reconhecimento da diversidade, valorização, acolhimento e respeito às diferenças das características físicas das pessoas, o professor poderá fazê-lo a partir de uma imagem com pessoas diferentes. Nesse caso, trouxemos crianças com textura de cabelo e cor da pele diferentes umas das outras, há também na imagem uma criança PCD (Pessoa Com Deficiência).

Imagem 12: Crianças

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g&t=54s>



Fonte: <https://lunetas.com.br/inclusao-conviver-com-a-diferenca-forma-criancas-mais-empaticas/>

O professor solicitará aos alunos que, após observar a cena, indiquem o que há de diferente entre as crianças. Explorar as diferenças de cor de cabelo e de pele, altura, formato dos olhos etc. Em seguida, solicitará que relatem as semelhanças entre as crianças. O professor anotará na lousa as diferenças e as semelhanças apontadas.

Com o auxílio de um espelho, cada criança se olhará, dizendo suas características físicas: como são seus olhos, seus cabelos, sua pele. É essencial que se promova o diálogo entre eles para que, ao comparar as características físicas dos colegas, percebam a importância de valorizar e respeitar as diferenças.

A proposta seguinte é cantar a música “Ninguém é igual a ninguém”⁴¹, música de Milton Karam, composta para a Escola Stagium de Diadema, estado de São Paulo. O professor pode propor aos alunos que recortem, de jornais e revistas, imagens de rostos de pessoas para compararem as semelhanças e diferenças existentes entre as pessoas; de posse desses recortes, o professor pode propor que seja confeccionado um painel. Nesse momento, o objetivo é que os alunos explorem os traços e as características físicas com riqueza de detalhes, observando as diferenças, e conversem a respeito dessas diferenças.

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=VlZFvkmwS9I&t=57s>

Música e vídeo são recursos pedagógicos muito enriquecedores às aulas, havendo várias possibilidades para ensinar-se, fazendo uso desses recursos. Seguem, então, algumas sugestões⁴²⁴³.

Outra atividade interessante, é propor um jogo de futebol, em que os alunos jogarão com os olhos vendados, ou somente com uma perna, enquanto a outra fica imobilizada. Dessa forma, os alunos perceberão como a pessoa com deficiência sente e suas limitações durante a prática de atividades cotidianas. Depois da atividade, o professor pode promover a discussão e reflexão sobre o respeito às diferentes físicas das pessoas, reiterando a importância de atitudes empáticas; a beleza da diversidade em nosso convívio; os aprendizados e crescimento quando nos compreendemos melhor e compreendemos o outro.

Ao ensinar sobre a habilidade (EF08CI08), é relevante analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

Jamais deve-se aglutinar os órgãos genitais a características preconcebidas, relacionando-as. Pênis não é sinônimo de “forte e agitado”, nem vagina significa “inteligência e calma”. Se você o fizer, promoverá a “ideologia de gênero”. A ideia de que “quem possui pênis é mais bagunceiro e forte, e quem possui vagina é mais dócil e inteligente” não é natural. Tais ideias não passam de construções sociais que intentam imprimir aos corpos um gênero arbitrário, definindo, a priori, suas capacidades e limites.

Concordo com Fernando Seffner e Marcio Caetano (2015), ao criticarem a “correção” de comportamento imposta, muitas vezes, pelo sistema escolar.

A escola precisa ser pensada como espaço público e de negociação das diferenças. (...)A escola pública brasileira tem sido alvo de numerosas iniciativas legislativas, muitas vezes patrocinadas por grupos religiosos fundamentalistas e conservadores em geral, no sentido de estreitar seu caráter de espaço público, adotando a moral heteronormativa e impedindo a expressão da diversidade sexual e de gênero. Com isso se reforça uma tradicional visão de escola, aquela que forma para a homogeneização dos comportamentos e das opiniões, em sintonia com uma moral religiosa definida. (SEFFNER; CAETANO, 2015, p.21).

⁴² <https://www.youtube.com/watch?v=sDWQ-QuSXXQ&t=21s>

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=E1TeMCTzu1c&t=54s>

Os alunos precisam “compreender a organização e funcionamento do corpo”, pois sabemos que nosso corpo não é apenas os órgãos ou a configuração cromossômica dos nossos genes; nosso corpo, com efeito, é muito além disso, é nossa vestimenta, nosso cabelo, é tudo que nós compomos com ele. Tudo isso faz parte da configuração humana de um indivíduo.

Pensar o gênero e a expressão de gênero, denota olhar para o corpo e fazer a leitura com inteligibilidade, pois deve-se compreender o indivíduo pelas nossas indumentárias, pelo jeito de nossa expressão de gênero, nunca pela genitália.

A habilidade do oitavo ano do Ensino Fundamental (EF08CI09) compara o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justifica a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Isso perpassa muito além de ensinar como e quando usar preservativos íntimos, já que os alunos precisam entender a importância de negociar e decidir pelo uso do preservativo, em razão das circunstâncias de saúde pública. Sob tais pontos de vista, é fundamental pensar nas relações de violência contra a mulher, caso a menina diga não ao parceiro que queira penetrá-la sem o uso da camisinha. Em um momento assim, pode acontecer uma relação sexual que violente esse corpo feminino.

Não cabe aqui deixar de citar a gravidez na adolescência, mas muitas vezes nós estamos discutindo exclusivamente a maternidade, sem abordar a paternidade. Lamentavelmente, não há chamamento nem construção de conscientização desses meninos em relação à responsabilidade que deverão ter enquanto futuros pais.

Os métodos contraceptivos também servem de exemplo, tendo em vista que há uma lógica que privilegia o corpo feminino em detrimento ao masculino. Nessa lógica, todos temos que repensar, coerentemente, sobre qual saúde estamos discutindo no espaço da escola, que deve ser para além dessa questão biológica.

Não devemos problematizar e pensar a saúde como um conceito ligado à doença, mas, sim, enquanto um direito humano, um direito político e uma política pública, haja vista que discutir saúde é discutir questões de gênero e sexualidade.

Para tratar o tema “saúde” na contemporaneidade, há previsão legal: o parecer do Conselho Nacional de Educação 11/2010, a Resolução e Parecer 7/2010 e o

Decreto nº 6286/2007. Tais espécies normativas sustentam a discussão desses assuntos na atualidade, pois esses documentos instituem o Programa Saúde na Escola. As questões de gênero, sexualidade, homofobia e racismo estão nesses dispositivos, se há um marco legal, precisamos, muitas vezes, visibilizar tudo isso.

Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. [...] Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para qualquer dimensão da existência (Louro, 2004, p. 52).

Embora essas questões sejam culturais e políticas, é papel da escola dialogar sobre esses assuntos, dar acesso ao conhecimento e problematizar tais discussões.

Ainda no oitavo ano do Ensino Fundamental, a habilidade (EF08CI11) sugere que devemos selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Isso extrapola as Ciências da Natureza, é preciso toda uma contextualização e valer-se de conhecimentos de outras áreas para discutir tal habilidade.

É também na escola que internalizamos as “exigências de gênero”, corrompendo as múltiplas possibilidades dos sujeitos vivenciarem suas “múltiplas sexualidades”, invisibilizando, dessa forma, homossexuais, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais:

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão. Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. (JUNQUEIRA, 2011, p. 2).

Infelizmente, a escola, amiúde, é um espaço onde a heteronormatividade é produzida, reproduzida e atualizada. A heteronormatividade é um conjunto de valores, normas e expectativas que assumem a heterossexualidade como a única forma “normal” de sexualidade e que as pessoas devem identificar-se com o gênero que corresponde a seu sexo biológico. Essas expectativas são muitas vezes incorporadas às políticas e práticas escolares, incluindo o currículo, a linguagem utilizada pelos professores e o comportamento dos alunos.

A exemplo disso, podemos dizer que muitas escolas ainda adotam práticas que reforçam a divisão binária de gênero, como banheiros e vestiários separados para meninos e meninas. Outrossim, muitos currículos escolares ignoram a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, perpetuando, assim, a ideia de que a heterossexualidade é a única forma "normal" de sexualidade.

Essa falta de representatividade e reconhecimento pode levar a uma sensação de isolamento e invisibilidade aos/às estudantes LGBTQIA+ que, sistematicamente, enfrentam bullying e discriminação na escola. Isso pode ter efeitos negativos na saúde mental e no desempenho acadêmico desses (as) estudantes.

Para combater a heteronormatividade na escola, urge promover políticas inclusivas que reconheçam e celebrem a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Isso inclui o uso de linguagem neutra de gênero, a inclusão de conteúdo LGBTQIA+ no currículo e a criação de espaços seguros para estudantes LGBTQIA+. A educação e conscientização dos educadores também é crucial para criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Seria igualmente valioso, se os alunos não fossem separados em grupos de 'meninos' e 'meninas'. Caso você, professor e/ou gestor, costuma agir assim, promoverá a "ideologia de gênero". Essa divisão entre meninos e meninas é fruto da naturalização da dicotomia arbitrária, historicamente construída por causa da sexuação de nossos corpos em homem e mulher. Nunca atribua a cor rosa a determinado grupo de alunos, e a cor azul a outro grupo. Com essa atribuição, você promoverá a "ideologia de gênero". A associação arbitrária da cor rosa ou azul a determinados grupos é resultado do processo arbitrário de generificação de nossos corpos.

Guacira Lopes Louro trouxe diversas contribuições aos estudos de gênero e sexualidade na Educação. Problematisando sobre a estrutura heteronormativa da escola, Louro (1997) esclarece-nos que o espaço físico escolar é, constantemente, demarcado por essas questões.

A autora discute as várias maneiras de delimitação e alerta-nos tanto sobre a percepção da escola por seus alunos e alunas quanto sobre a democratização do uso de seus espaços:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser

modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou ao) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 57-58).

A discriminação baseada na sexualidade ocorre quando uma pessoa é tratada de forma injusta ou desigual por causa de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Isso pode incluir comportamentos, como insultos, assédio, violência, exclusão social, recusa de emprego, discriminação no acesso a serviços públicos e tantas outras formas de tratamento desfavorável.

Já a discriminação com base na sexualidade é um problema global que afeta inúmeros indivíduos em todo o mundo. Reiteradamente, isso ocorre em razão de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade em relação às pessoas LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo e assexuais).

É inquestionável destacar que a discriminação, com base na sexualidade, é ilegal em muitos países e organizações internacionais e é uma violação dos direitos humanos. É imprescindível, portanto, lutar contra essa forma de discriminação, e para efetivar essa luta, devemos promover a conscientização, a educação e a igualdade de direitos para todos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Destacamos que a escola tem papel substancial na promoção de uma cultura de respeito, inclusão e diversidade. É imperativo trabalhar para que a escola seja um espaço acolhedor a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Isso pode incluir políticas e práticas que promovam a igualdade de direitos, o respeito à diversidade e a eliminação de comportamentos discriminatórios ou violentos. De mais a mais, é importante fornecer a Educação Sexual que inclua informações precisas e inclusivas sobre todas as formas de sexualidade e identidade de gênero.

O combate à homofobia é um esforço contínuo e necessário para garantir a igualdade de direitos e oportunidades às pessoas LGBTQIA+. A homofobia refere-se ao medo, ao preconceito, à discriminação ou à violência contra pessoas LGBTQIA+, em virtude de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Existem várias maneiras de combater-se a homofobia, e a educação é uma das principais ferramentas nesse processo. A Educação pode ajudar a promover a conscientização, a compreensão e a aceitação das pessoas LGBTQIA+, bem como a prevenção da homofobia. Isso pode ser feito por meio de programas educacionais que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito pelas diferenças.

Outrossim, é importante criar leis e políticas que protejam os direitos das pessoas LGBTQIA+ e garantam que elas tenham acesso aos mesmos serviços e oportunidades que todos os outros. Isso pode incluir medidas, como a criminalização da homofobia e a promoção de políticas públicas que garantam a igualdade de acesso ao emprego, à educação, à saúde e à moradia.

A sociedade também pode contribuir para o combate à homofobia, por meio da promoção da tolerância e do respeito pelas pessoas LGBTQIA+, e isso pode incluir: a conscientização e o engajamento em movimentos sociais que defendem os direitos das pessoas LGBTQIA+; a participação em eventos e celebrações que promovem a diversidade e a inclusão; a promoção do diálogo e do debate sobre questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero.

Ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação está no bojo de uma série de direitos garantidos. Os artigos 205 e 206 da nossa Lei Maior estabelecem que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que o ensino deve ser ministrado com base em princípios, como a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola.

No artigo nº 206 da CF, além da liberdade de aprender e de ensinar, estabelece o pluralismo de ideias. Já a LDB de 1996 coloca, entre os princípios da Educação, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

Tratar da diversidade na escola não é, portanto, apenas uma forma de atender ao princípio constitucional de pluralismo de ideias, significa também promover a tolerância entre as diversas maneiras de expressão e os diferentes pensamentos e modos de viver presentes em nossa sociedade.

Essa abordagem não se limita apenas a atender ao princípio constitucional de pluralismo de ideias, mas é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as pessoas possam sentir-se respeitadas e valorizadas, sem ter em conta suas diferenças.

Ao promover a diversidade na escola, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, modos de vida, religiões, orientações sexuais, identidades de gênero e outras características que compõem a rica diversidade humana. Tudo isso ajuda a combater a discriminação e o preconceito, além de desenvolver habilidades relevantes, como a empatia, a tolerância e o respeito mútuo.

Do mesmo modo, a valorização da diversidade na escola contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de analisar as questões sociais e políticas sob diferentes prismas e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além do mais, o artigo 227, também da CF de 1988, destaca a importância de assegurar às crianças e aos adolescentes uma série de direitos fundamentais, incluindo o direito à Educação.

Esses dispositivos legais reforçam a importância da educação como um direito humano fundamental e um meio essencial ao desenvolvimento integral das pessoas e o exercício da cidadania. A educação deve ser acessível a todas as pessoas, apartadamente de sua condição social e econômica; de gênero e orientação sexual; de raça e convicções religiosas e/ou de qualquer outra forma de discriminação.

Igualmente, a família, a sociedade e o Estado têm o dever de garantir que as crianças e adolescentes tenham acesso à educação, assim como a uma série de outros direitos fundamentais que contribuem para seu desenvolvimento e bem-estar. Esse compromisso com a proteção e o cuidado com as crianças e adolescentes deve ser assumido por todos os segmentos da sociedade, a fim de garantir um futuro mais justo e igualitário a todos.

Diante disso, a Educação é um direito garantido pela Constituição, assim como a proteção contra a discriminação, a violência, a crueldade e a opressão. Isso significa que a escola deve ser um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes, um local onde eles possam desenvolver suas capacidades e talentos sem serem vítimas de discriminação ou violência.

Por conseguinte, é fundamental que as escolas trabalhem ativamente para combater qualquer forma de discriminação ou violência, incluindo a homofobia, a transfobia e outras formas de preconceito. Esse combate não apenas garante o cumprimento da Constituição, como também contribui para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e tolerantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabelece como uma de suas metas a promoção da equidade, da diversidade e do respeito aos direitos humanos no sistema educacional brasileiro. Essa meta está prevista no Objetivo 10 do PNE: até 2024 todas as etapas e modalidades da Educação Básica deverão

desenvolver e implementar políticas de promoção da igualdade racial, de gênero e de orientação sexual, com o objetivo de erradicar todas as formas de discriminação.

O PNE estabelece que a promoção da diversidade e o combate a todas as formas de discriminação devem estar presentes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assim como no Ensino Superior. O documento também destaca a importância de valorizar a diversidade cultural e étnica do país, promover a igualdade de gênero e combater a violência e o bullying nas escolas.

À partir desse cenário, o PNE reforça a necessidade de uma Educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. Isso contribui à formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Através da educação, as pessoas têm a oportunidade de conhecer e compreender diferentes culturas, visões de mundo e modos de vida, o que ajuda a promover a diversidade e a tolerância em uma sociedade, afinal de contas a Educação é, por definição, plural.

A escola é um espaço fundamental para a promoção da pluralidade, uma vez que é um espaço onde pessoas de diferentes origens, etnias, crenças e orientações convivem e aprendem juntas. Através da educação, as pessoas podem aprender a valorizar as diferenças e a compreender que cada indivíduo tem seu valor e sua importância, independentemente de sua condição social, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros aspectos.

Em suma, é precípuo que a escola seja um espaço aberto e inclusivo, onde as pessoas possam sentir-se respeitadas e acolhidas em sua diversidade. É dever dos educadores promoverem o diálogo e a reflexão sobre questões relacionadas à diversidade e à pluralidade, com a finalidade de formar cidadãos críticos, conscientes e tolerantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1997.

Essa citação, atribuída a Paulo Freire, ressalta a profunda interconexão entre ensino e pesquisa, destacando como ambos são processos complementares e essenciais ao desenvolvimento do conhecimento e da prática educativa. Considerando o ensino como um processo de busca e descoberta, Freire enfatiza que o ato de ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento de forma passiva, mas, sim, um processo ativo de busca e descoberta. Considero-me uma catalisadora de mudanças, a professora/pesquisadora que está constantemente envolvida em uma jornada de aprendizado, procurando compreender melhor o mundo e sua própria prática pedagógica.

A pesquisa realizada para embasar o processo de ensino, fornece evidências, novas perspectivas e insights que enriquecem a prática educativa, atualizando conhecimento e aprimorando as habilidades, e isso reflete-se em uma Educação mais eficaz e significativa para os alunos.

Ao questionar, investigar e refletir sobre sua prática, o educador engaja-se em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, no qual a teoria e a prática retroalimentam-se. Sendo assim, a pesquisa e o ensino são vistos como meios de explorar o desconhecido, de buscar novas ideias, perspectivas e soluções para os desafios que enfrentamos na Educação. O educador está sempre em busca de conhecimentos inéditos, e a pesquisa é o caminho para chegar a essas descobertas.

Em síntese, essa citação ressalta a relevância da interação dinâmica entre ensino e pesquisa na prática educativa, destacando como ambos os processos são essenciais à construção do conhecimento e ao desenvolvimento profissional do educador. Ao pesquisar, refletir e ensinar, o educador torna-se um agente ativo na transformação da realidade e na promoção de uma educação mais crítica, inclusiva e emancipatória.

A escola sofre mudanças de acordo com os momentos históricos da sociedade. As constantes mudanças sociais ocorridas no mundo indicam que a escola deve contemplar as exigências impostas pelas novas demandas da sociedade. No tempo atual, as escolas vivenciam diversas transformações e desafios que pedem práticas educativas inovadoras e um trabalho coletivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualmente, estabelece que a Educação Sexual é um dos temas transversais a serem abordados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. No entanto, a implementação dessa política pública varia muito de estado para estado e de escola para escola, sendo, sistematicamente, alvo de resistência e críticas de setores conservadores da sociedade.

O ensino de Educação Sexual no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de capacitação dos professores para abordar o tema de forma adequada; a falta de materiais didáticos atualizados; e a falta de diálogo entre escola x família x sociedade. É essencial investir em programas de capacitação para professores, fornecendo-lhes as habilidades e o conhecimento necessários para abordar a Educação Sexual de maneira adequada e inclusiva. Ademais, é importante desenvolver e disponibilizar materiais didáticos atualizados e recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos e promovam uma abordagem positiva e respeitosa sobre sexualidade.

É fundamental promover o diálogo e a colaboração entre escola, família e sociedade, envolvendo os pais e responsáveis no processo educacional e garantindo que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades e valores da comunidade. Uma abordagem holística e colaborativa é capital para garantir que a Educação Sexual seja eficaz, inclusiva e primordial para todos os estudantes.

Há movimentos e organizações da sociedade civil que atuam na defesa e promoção da Educação Sexual como um direito humano e uma forma de prevenir a violência e o abuso sexual, a gravidez precoce e as infecções sexualmente transmissíveis.

A implementação da Educação Sexual na escola enfrenta diversos desafios, muitos dos quais estão relacionados às visões e aos valores das famílias. Algumas das principais restrições e paradigmas enfrentados incluem os itens abaixo enumerados.

- a) Tabus culturais e religiosos** - Em muitas culturas e comunidades, questões relacionadas à sexualidade são consideradas tabus ou são vistas como temas inadequados para serem discutidos na escola. Isso pode ser especialmente verdadeiro em comunidades onde valores religiosos conservadores prevalecem.
- b) Concepções sobre a função da escola** - Algumas famílias podem acreditar que a Educação Sexual é uma responsabilidade exclusiva dos pais e não deve ser abordada na escola. Elas podem ver a escola como um lugar para o ensino de habilidades acadêmicas, e não como um ambiente adequado para discutir questões pessoais ou morais.
- c) Preocupações sobre a idade apropriada** - Muitos pais podem preocupar-se com a exposição de seus filhos, ainda tão jovens, a informações sobre sexualidade, temendo que isso possa ser prematuro ou inapropriado para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.
- d) Desconforto ou falta de conhecimento** - Alguns pais podem sentir desconforto ao discutir questões de sexualidade com seus filhos e podem não se sentir preparados para abordar esses tópicos de forma adequada. Isso pode resultar em uma relutância em apoiar a inclusão da Educação Sexual na escola.
- e) Polêmicas políticas e ideológicas** - Em algumas regiões, a Educação Sexual pode ser objeto de controvérsias políticas e ideológicas, com diferentes grupos defendendo visões divergentes sobre a forma como o assunto deve ser abordado na escola. Isso pode acarretar conflitos e resistência à implementação de programas de Educação Sexual.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que as escolas adotem abordagens sensíveis, inclusivas e baseadas em evidências para a implementação da Educação Sexual. Essas abordagens podem abranger: o comprometimento e a colaboração das famílias; o fornecimento de informações claras sobre os objetivos e assuntos a serem trabalhados na Educação Sexual; o respeito pela diversidade de valores e crenças culturais.

Como podemos perceber, precisamos explorar o documento BNCC e explorar os currículos; compreendermos que há, sim, o asseguramento do direito e dever do professor para trabalhar as questões de gênero e sexualidade no espaço da escola. Anteriormente, falamos sobre esse campo de disputa, e é desse modo que devemos pautar o fazer pedagógico do professor.

Não há receitas prontas para trabalharmos essas questões em sala de aula, portanto o ideal é aprofundarmo-nos nas leituras e discussões dos documentos que estão vigentes, potencializarmos o uso de sites, como o Portal do Professor e o Gênero e Educação, nos quais há um banco de planos de aula, com sugestões de desenvolvimento de aulas e do uso de artefatos culturais, como vídeos e filmes.

A homofobia na escola é um problema sério que pode afetar negativamente a vida dos estudantes LGBTQIA+. A homofobia na escola pode manifestar-se de diversas formas, como o bullying, o cyberbullying, a exclusão social, a discriminação e a violência verbal ou física.

Os estudantes LGBTQIA+ podem sentir-se isolados, estigmatizados e marginalizados, o que pode levar a uma série de problemas, como baixa autoestima, ansiedade, depressão, o abandono da escola e, em muitos casos, o suicídio.

Para combater a homofobia na escola, é crucial implementar-se políticas e práticas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir: a criação de grupos de apoio para estudantes LGBTQIA+; a capacitação de professores e funcionários da escola sobre questões relacionadas à diversidade e à homofobia; a adoção de políticas antidiscriminatórias; e a promoção da Educação Sexual inclusiva.

Também se torna indispensável criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para estudantes LGBTQIA+. Isso pode ser feito por meio da promoção de eventos e celebrações que promovam a diversidade e a inclusão, bem como a criação de espaços seguros para os estudantes LGBTQIA+ se expressarem livremente. Ao criar-se uma ambiência que promova o respeito, ouvindo o outro e aceitando-o, as escolas

podem contribuir significativamente para uma Educação Sexual mais inclusiva, informada e empoderadora, preparando os estudantes para tomarem decisões conscientes e saudáveis em relação a sua sexualidade e relacionamentos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, preconiza a proteção integral desses grupos, garantindo-lhes direitos, como saúde, educação, convivência familiar e comunitária etc. No que diz respeito à diversidade e respeito à sexualidade, o ECA estabelece que crianças e adolescentes têm o direito de receber uma educação que respeite sua individualidade, sua identidade de gênero e sua orientação sexual. O ECA prevê também ações de proteção e prevenção contra todas as formas de violência e discriminação, incluindo aquelas relacionadas à sexualidade e à identidade de gênero. Dessa forma, o ECA reforça a importância de promover uma cultura de respeito à diversidade e aos direitos humanos desde a infância e adolescência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Lembrar que a homofobia é uma violação dos direitos humanos e pode ter um impacto negativo duradouro na vida dos estudantes LGBTQIA+ é substancial. Portanto, trabalhar continuamente para criar um ambiente escolar que seja inclusivo, respeitoso e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, torna-se cada vez mais improtelável.

A BNCC é um documento que estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica; a valorização da diversidade é uma competência prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica no Brasil e refere-se à capacidade dos estudantes de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, cultural, socioeconômica, de gênero, de orientação sexual e de idade presente na sociedade. Tudo isso inclui o respeito às diferenças e a promoção da igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Por conseguinte, a valorização da diversidade é uma competência fundamental que deve ser desenvolvida na Educação Básica, pois contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para lidar com as diferenças presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Estudos feministas. UFSC. 2001, p. 575-85.

ALTMANN, H. **Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção.** *Cadernos De Pesquisa*, 39(Cad. Pesqui., 2009 39(136)). Disponível <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100009>>, acesso em 20 jan de 2023.

AMENDOLA, Márcia Ferreira. **Crianças no Labirinto das Acusações.** 1. ed. Curitiba: Editora Juruá, 2009.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de; CAMARGO, Flávio Pereira. **Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores.** ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 104-123, jan./jul. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

ASSAI, N. D.; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. **Uma proposta de mapeamento em periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências.** Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, Jacarezinho, v. 2, n. 1, p. 150 - 166, 2018.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BIRMAN, J. **Sexualidade na contemporaneidade.** Cadernos de Psicanálise (CPRJ), v. 40, n. 38 jan/jun, p. 137-159, 24 out. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BONFIM, C. **Desnudando a educação sexual.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

BOUER, Jairo. **Por que é tão importante ter educação sexual nas escolas?**2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iNlZat3wvAQ>. Acesso em 20, jan. de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº: 8.069/1990 -- ECA). 1990. Brasília: Presidência da República do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 13, nov., 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, Edição Extra, p. 1. 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2rt7b8C> . Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000, v. 10, p. 112-128.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade, cultura e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2xNx9t9>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6 de 20 de março de 2020**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794#:~:text=LCP%20173%2C%20DE%2027%2F05,enfrentamento%20%C3%A0%20pandemia%20de%20coronav%C3%ADrus>. Acesso em 27, agos. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5o da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1o de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, p. 1, de 10 de agosto de 2009, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm. Acesso em: 27, jan., 2023.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

BRITZMAN, D. “**Curiosidade, sexualidade e currículo**”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 85-111.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CACHAPUZ, A. F; PRAIA, J. F; JORGE, M. **Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico**. Ciência & educação, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004. Acesso em: 20 set. 2021.

CANAVARRO, J. M. P. Ciência e sociedade. Coimbra: Quarteto, DL 1999, 1999.
CARRARA, S. *et al.* **Curso de Especialização em Gênero e**

Sexualidade/Organizadores. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

CARIDADE, Amparo. **O Adolescente e a Sexualidade.** In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Cadernos Juventude Saúde e Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Saúde, 1999, p. 206-212.

CARVALHO, A. M. P. de et. al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 7.ed. Ed. Unijuí, 2016.

CHASSOT, A. **A ciência é masculina? É sim senhora!** e: 8ª. São Leopoldo, RS. Ed. Unisinos, 2017.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista brasileira de educação, v. 22, n. 1, p. 89-100, 2003. Acesso em: 18 out. 2021.

COSTA, R. P. da. **Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana.** São Paulo: Gente, 1994.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

CRUZ, I. S. **Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental.** 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Física). Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana. Acesso em: 04 out. 2021.

DAMIANI, Fernanda Eloisa. **Gravidez na adolescência: A quem cabe educar?** Passo Fundo: UPF, 2005.

DA SILVA, M. J. **Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da BNCC.** 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2OyxMyL>. Acesso em: 18 ago. 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** Cortez, 2002.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil.** São Paulo: Ed. Planeta Brasil, 2011.

DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (coord.). **Histórias das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. de. **As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju**, S. HOLOS, v. 3, p. 259-271, 2015.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

FEIJÓ, Bruno V. **Por que azul para meninos e rosa para meninas?** Revista Superinteressante. N. 212. Abril, 2005. Disponível em <http://super.abril.com.br/historia/por-que-azul-para-meninos-e-rosa-para-meninas/>. Acesso em 14 de jun. de 2022.

FELIPE, J. **Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações**. MEYER, D. (org.) *Saúde e sexualidade na escola* Porto Alegre: Mediação, 1998. p.111-124.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria: Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos**. 1901-1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Imago Editora. 2006. Rio de Janeiro.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Reverendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo**. Nuances, v. IV, p. 123-133, 1998.
FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, p. 141-172, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANÇA, I. S. X; BAPTISTA, R. S. **A construção cultural da sexualidade brasileira: implicações para a Enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 60, n. 2, 2007. p. 202-206.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREUD, S. **A vida sexual dos seres humanos**. In: FREUD, S. Obras completas (Vol. XVI). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias**. Jundiaí: Paco Editoria, 2014.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. **Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória**. Educere et Educare – Revista de Educação, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2011.

GARCIA, A. M. A. **Orientação Sexual na Escola: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, Bauru, São Paulo, 2005.

GERHARDT, E. T.; SILVEIRA, T. D. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. *et al.* **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GREGERSEN, E. **Práticas sexuais: a história da sexualidade humana**. São Paulo: Livraria Roca, 1983.

GROSSI, M. P. *et al.* (org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

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

HEILBORN, M. L. **Entre as tramas da sexualidade brasileira**. Estudos Feministas, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006.

INOUE, V. R. S; RISTUM, M. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola**. 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

KRASILCHIK, M. **Ensino de Ciências e a formação do cidadão**. Em Aberto, v. 7, n. 40, 1988.

KRUG, E. G. et al. (Ed.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LIMA, K. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Educação, v. 2014, p. 2024, 2015.

LINS, B. A. MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. *et al.* **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **Heteronormatividade e homofobia**. *In*: Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, p. 84-93, 2009.

LOURO, G. L. **Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. São Paulo: Autêntica, 2018.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2000

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa, 42(147), 716-737, 2013.

MACHADO, S. J. S. D. S. **Intertextualidade endo e exoliterária em Fullmetal Alchemist de Hiromu Arakawa: a reescrita de modelos e materiais narrativos e discursivos da banda desenhada literatura e da história ocidental num manga** (Doctoral dissertation, Universidade do Minho), 2017.

MAIO, E. R. (2012). **Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia**. In E. J. G. de Carvalho & R. C. Faustino (Orgs.). Educação e Diversidade Cultura (pp. 209-222). (2a ed.). Maringá, PR: Eduem.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica**. São Paulo: Atlas, p. 143-164, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica: Concepções para a Educação Básica**/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual do Estado de Mato Grosso nº 407 de 16 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/13952089-veja-as-medidas-adotadas-pelo-governo-do-estado-no-combate-ao-coronavirus>. Acesso em 30 de agos. de 2021.

MELO, S. M.; POCOVI, R. M. de S. **Caderno pedagógico: Educação e sexualidade**. Florianópolis: Udesc, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOIZÉS, J. S; BUENO, S. M. V. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental**. Revista Escola em Enfermagem, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MOLINA, A. M. R; SANTOS, W. B. **Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 4, p. 1149-1163, 2018.

MORIN, Edgar *et al.* **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites**. Pesquisa e Ensino, Barreiras, v. 1, e202011. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.
NUNES, C. A. *et al.* **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens**

institucionais sobre a educação sexual escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OMS (Organização Mundial de Saúde). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.** Genebra: Organização Mundial de Saúde. (2002).

OMS (Organização Mundial de Saúde). **WHO TECHNICAL REPORTS SERIES, 1975.** Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2014/11/sexualidade_roda-de-coversa.pdf. Acesso em 11 nov. 2022.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Prevenção e Tratamento da Infecção pelo HIV em Populações, 2016.** Disponível em : <https://brasil.un.org/>, acessado em 11 nov. 2022.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. **A Prevenção do Desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes.** Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana. Rio de Janeiro: CLAM-UERJ, n. 1, 2009, p. 25-157.

PEREIRA, Z.; MONTEIRO, S. **Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente.** Revista Contexto & Educação, v. 30, n. 95, p. 117-146, 30 out. 2015. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155> . Acesso em: 12 nov. 2020.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PINHEIRO, V. M. dos S. **História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira.** DST Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis. v. 9, n. 1, p. 4-8, 1997.

PINTO, Elizabeth Baptista. **Orientação Sexual na Escola: a importância da Ç. Psicopedagogia nessa nova realidade.** São Paulo: Gente, 1999.

QUIRINO, G. S. **Prática docente em sexualidade e educação sexual no espaço escolar.** 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2014.

REIS, T.; EGGERT, E. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RIBEIRO, P. R. M. **Os momentos históricos da educação sexual no Brasil.** In: _____. (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

- RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. **Algumas reflexões sobre a formação do pensamento sexual brasileiro a partir da historiografia da educação sexual**. In: TEIXEIRA, F. et al. Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas. Portugal: CIED, 2010. Disponível em: http://www.fpccsida.Org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias . Acesso em: 21 jan. 2023.
- RIBEIRO, P. R. C. **Revisitando a história da educação sexual no Brasil**. In:
- RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.
- RIBEIRO, M. I.; BARBOSA, M. A. **A violência e suas manifestações na sala de aula: o olhar de pibidianos da licenciatura em matemática sobre o tema**. linkscienceplace-Interdisciplinary Scientific Journal, v. 5, n. 5, 2019.
- RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos**. Sexualidade e infância, 2005. p. 17-34.
- ROSEMBERG, F. **Educação sexual na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 53, 1985, p. 11-19.
- RUFINO, C. B. *et al.* **Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 983-91, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/338jUP9> . Acesso em: 14 jul. 2020.
- SAITO, M. I. & LEAL, M. M. **Educação sexual na escola**. São Paulo, Pediatria 2000, 22(1): 44-48.
- SAMPIERI, H. R.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, A. C. dos; FELIPE, E. M. C. **Sexualidade na escola: a voz do silêncio**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- SANTOS, V. M. M. **Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, O. M. da. **Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da UFPI, 2., 2002, Teresina. Anais... Teresina: EDUFPI, 2002. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2022.
- SILVA, R de C. e. **Orientação sexual: possibilidade de mudança na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

SILVA, K. da. **Currículo e gênero: a sexualidade na formação docente**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2015.

SILVEIRA, J. M. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil: estranhamentos e desafios**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SIQUEIRA, F. R. M. **História da Sexualidade Brasileira**. São Paulo: Leitura Médica, 2008.

SOARES, D. V. **A revelação da orientação homossexual prevista em aspectos familiares na sociedade brasileira: a imposição de ideais heteronormativos e discriminatórios para uma minoria que ultrapassa o condicionamento do rosa ou azul**. DI@ LOGUS, v. 8, n. 2, p. 72-97, 2019.

SOUZA, C. P. (org) **História da Educação. Processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 2002.

SOUZA, L. G.; PAGLIARO, H.; SANTOS, R. V. **Perfil demográfico dos índios Boróro de Mato Grosso, Brasil, 1993-1996**. Cadernos de Saúde Pública, v. 25, p. 328-336, 2009.

SCHROEDER, E. *et al.* **A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo da sexualidade humana**. 2008.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004

STEARNS, P. N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

SUPLICY, Marta. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 18ª ed. São Paulo. Saraiva, 2020.

TEODORO, J. O. da S.; CUNHA, M. M. **Orientação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas e conceitos**. Eventos Pedagógicos, v. 5, n. 2, p. 153- 161, 2014.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**. 2019. Disponível em: <<https://unaid.org.br/2018/01/onu-encoraja-abordagem-abrangente-da-educacao-sexual/>> , acessado em 20, jan. 2023.

UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas). **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Conferência do Cairo)**. 1994. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/relat%C3%B3rio-da-confer%C3%Aancia-internacional-sobre-popula%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-confer%C3%Aancia-do>. Acessado em 20 nov. 2022.

VAINFAS, R. **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

VAINFAS, R. **Trópicos dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>> . Acesso em: 27 jul. 2020.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Políticas e Educação**. São Paulo: Autores e associados, 1998.