

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL

CONCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE STATE EDUCATION NETWORK OF SÃO PAULO ON SEXUAL EDUCATION

Resumo

A educação sexual no ensino escolar oferece um recurso fundamental para o desenvolvimento crítico e a emancipação política e social dos/as educandos/as. Desse modo, as ações implementadas nesse âmbito, voltadas para a promoção de uma consciência crítica sobre a sexualidade, devem ser incentivadas e garantidas pelo poder público. Nesse contexto, esta investigação tem por objetivo analisar as concepções de professores/as da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo sobre a educação sexual e identificar os materiais didáticos utilizados para implementá-la. Para coleta de dados foram aplicadas entrevistas e a análise apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. A investigação revelou várias iniciativas docentes voltadas à implementação da educação sexual nas escolas. Os/as docentes mostraram que estão comprometidos/as com as suas demandas, porém, avaliam que as práticas de sala de aula ainda são incipientes e superficiais. O estudo busca explicitar as dimensões envolvidas nessa contradição e sugere possíveis soluções.

Palavras-chave: Currículo. Educação Sexual. Sexualidade.

Abstract

Sexual education in school system offers a critical resource for the critical development and political and social emancipation of learners. In this way, the actions implemented in this scope, aimed at promoting a critical awareness about sexuality, should be encouraged and guaranteed by the public power. Thus, the objective of this research is to analyze the conceptions of teachers in the state education network of the State of **São Paulo** on sexual education trying to identify the didactic materials used to implement it. For data collection, interviews were applied and the analysis was based on the theoretical-methodological assumptions of qualitative research. The investigation revealed several educational initiatives aimed at the implementation of sexual education in schools. Teachers showed they are committed to their demands, but they evaluate that classroom practices are still incipient and superficial. The study seeks to explain the dimensions involved in this contradictions and suggests possible solutions.

Keywords: Curriculum. Sexual Education. Sexuality.

Érick R. F. de A. Silva

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: erick.usp@gmail.com

Fátima E. Denari

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

E-mail: fadenari@terra.com.br

Manoela A. dos Santos

Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: manoelmasantos@gmail.com

Introdução

Com este estudo pretende-se promover uma discussão sobre como educadores têm percebido a educação sexual no ensino escolar. Para tanto, buscou-se investigar as ações e as políticas existentes na rede estadual de ensino fundamental de São Paulo, com destaque para as concepções de professores/as atuantes na rede.

Os documentos oficiais existentes nesse campo mostram que o Brasil tem como grande desafio construir modelos socioeducacionais e políticas públicas que tratem de temas como: juvenilização da epidemia de aids, gravidez na adolescência, violência de gênero, LGBTfobia, exploração infantil, entre outros. (FURLANI, 2011). Por outro lado, estudos têm mostrado que a educação escolar silencia-se diante do preconceito de gênero e da violência praticada contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), assim como se mostra impotente diante da elevada taxa de adolescentes grávidas, dos constantes casos de *bullying* e violência sexual, dentre outros problemas candentes, que reforçam a necessidade de pesquisas nessa área (PINHO e PULCINO, 2016; ZANATTA, MORAES, *et al.*, 2016; DORNELLES e DAL'IGNA, 2015; TEIXEIRA FILHO, RONDINI e BESSA, 2011).

A partir dos estudos que vêm sendo realizados nesse campo, entende-se que a educação formal deveria ser capaz de formar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania plena, contribuindo efetivamente para minimizar as desigualdades e injustiças sociais, sobretudo em relação aos sujeitos historicamente subalternizados. Nessa vertente, o processo educativo formal pode atuar em todos os níveis da existência humana, promovendo os valores da cidadania e o bem-estar psicossocial. Em particular, deveria capacitar pessoas para que elas se tornem sexualmente emancipadas e comprometidas com o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de violências de gênero e sexuais.

Notoriamente reconhecido como incapaz de cumprir satisfatoriamente com essa missão, o processo de escolarização depende da solidez de instituições especializadas e de políticas públicas norteadoras de ações que possam levar ao preenchimento das lacunas curriculares, alinhando o projeto educativo com os anseios da formação cidadã. Ademais, ações em educação

sexual, apesar de propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não estão devidamente respaldadas pela legislação, o que acaba fragilizando e tornando-as muitas vezes evasivas e superficiais, podendo inclusive reforçar aspectos que se propõem a combater.

A barganha na cena política: o veto como marca do conservadorismo

Algumas instituições, preocupadas com o recrudescimento da intolerância e com os vários tipos de violências empregados contra grupos culturalmente subalternizados, têm apresentado propostas de ações comprometidas com uma mudança de paradigma no ensino escolar (UNESCO, 2014). Uma das iniciativas produzidas com esse propósito tomou forma naquilo que ficou conhecido na mídia como Kit Anti-Homofobia, que integrava o projeto Escola Sem Homofobia (ECOS, 2011).

O referido projeto era apoiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), e tinha como objetivo “contribuir para a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) pelo Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (ABGLT, 2011, p. 5).

O projeto contemplava ações diversificadas e promovia a incorporação e a institucionalização de estratégias de comunicação em contextos educativos, que tomou forma no conjunto de materiais educativos Kit Anti-Homofobia, pejorativamente denominado “Kit Gay” pelos detratores da proposta.

Como se sabe, o referido material foi impedido de circular em maio de 2011 (PASSARINHO, 2011), fato que causou grande repercussão e revolta em diversos setores da sociedade. Aparentemente, o veto ao material tornou-se moeda de troca entre o Governo Federal e uma parte conservadora da bancada religiosa do poder legislativo, custando-lhe críticas infundadas que ressoam ainda hoje. Desse modo, um trabalho sério de anos foi abortado com o único propósito de atender a demandas ideológicas politicamente reacionárias, contrárias à inserção da discussão da sexualidade e gênero nas escolas públicas.

As ações da referida iniciativa, como já mencionado, estavam inseridas no programa BSH, criado em 2004 pelo Governo Federal com o intuito de ampliar e fortalecer o exercício da cidadania por meio da educação e da reorganização das diretrizes que regem o poder público. O programa BSH busca o desenvolvimento de ações segundo os seguintes princípios:

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal [...]. A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual [...]. A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência. (BRASIL, 2004, p. 11-12)

Assim, os materiais impedidos de circular estavam legitimados por políticas públicas sancionadas com base em princípios fundamentais para garantir a dignidade da pessoa humana. Com esse lamentável episódio desvelou-se uma das faces do conservadorismo latente na sociedade brasileira. Isso motiva uma das questões a que o presente estudo se propõe problematizar: como os educadores se posicionam frente aos pressupostos contidos em projetos como o programa BSH? Será que estão de acordo com essa política de cerceamento da discussão no espaço escolar. Ou consideram que, enquanto persistir a resistência de setores da sociedade para trabalhar com temas tão relevantes para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, é preciso fomentar articulações para garantir que outras possibilidades desses temas serem inseridos no currículo escolar alcancem êxito?

Mirando os documentos oficiais e o currículo

A educação sexual não constitui uma disciplina específica do currículo, no entanto, as discussões sobre sexualidade estão dispersas nas disciplinas obrigatórias por meio de inserções de caráter transversal, sobretudo no ensino de Ciências. Nesse contexto, documentos oficiais podem ser apontados como marcos que iniciaram uma

delimitação do campo da educação sexual no ensino escolar.

O conceito de currículo deve ser visto não apenas como a relação de conteúdos, objetivos e metodologias, mas como superfície de representação, ou seja, como a soma de toda modalidade de aprendizagens e de ausências delas que os/as alunos/as obtêm como consequência por estarem sendo escolarizados, bem como todas as experiências vividas (SACRISTÁN, 1995). Desse modo o currículo é concebido como uma prática cultural.

Com o objetivo de estabelecer diretrizes para o estabelecimento de um currículo comum para as disciplinas obrigatórias e os conteúdos transversais, alguns documentos oficiais foram organizados. Esses documentos serão apresentados com base nas orientações relacionadas com a educação sexual.

No âmbito federal, surgiram em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como os documentos oficiais que podem ter iniciado de fato a discussão da implementação da educação sexual no ensino escolar. Os PCN apresentam-se como instrumentos de apoio na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas e na reflexão sobre a prática educativa, assumindo o objetivo de auxiliar o/a professor/a na execução de seu trabalho de fazer com que os/as alunos/as dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade (BRASIL, 1998a).

Os PCN assumem que as manifestações da sexualidade, bem como qualquer comportamento, são modeladas pela cultura e pela sociedade. De acordo com os PCN de Ciências Naturais, “o desenvolvimento de tema de trabalho ligado à sexualidade e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social” (BRASIL, 1998b, p. 45-46).

Os conteúdos relacionados à educação sexual são apresentados no eixo Ser Humano e Saúde e contemplam “a caracterização do ciclo menstrual e da ejaculação, associando-os à gravidez, estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro”, para o terceiro ciclo, ou sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998b, p. 78).

Para o quarto ciclo, ou seja, oitavo e nono anos, são contemplados os seguintes pontos: “a compreensão

dos processos de fecundação, gravidez e parto, conhecendo vários métodos anticoncepcionais e estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada” (BRASIL, 1998b, p. 107).

Para além dos conteúdos específicos, os PCN apresentam a educação sexual sob o termo “orientação sexual” em uma proposta de trabalho transversal, que deve permear o processo pedagógico de todas as disciplinas do currículo.

Em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, a sexualidade humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, bem como é elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas. Nesse contexto, os PCN explicitam os objetivos e conteúdos que devem ser desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, de acordo com o tema transversal Orientação Sexual, a escola deve organizar-se para que os/as alunos/as, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; [...]. (BRASIL, 1998c, p. 311-312)

Por conseguinte, na esfera estadual é articulada a proposta de um Currículo do Estado de São Paulo com a expectativa de explicitar orientações didático-

pedagógicas que contribuam para que se efetivem situações de aprendizagem em cada disciplina integrante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual (SEESP, 2011, p. 5).

O Currículo do Estado de São Paulo aponta que os conteúdos relacionados com a educação sexual podem ser desenvolvidos dentro da disciplina de Ciências Físicas e Biológicas. Para o Ensino fundamental, os referidos conteúdos são tratados no oitavo ano, a saber: “mudanças físicas, emocionais e hormonais no amadurecimento sexual de adolescentes; anatomia interna e externa do sistema reprodutor e humano; ciclo menstrual; doenças sexualmente transmissíveis [...]; métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência” (SEESP, 2011, p. 57).

No entanto, apesar de prevista em documentos oficiais, a educação sexual aparece fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos reprodutores, bem como à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e aos métodos de prevenção tanto das DSTs como da gravidez não planejada. Esses conteúdos estão inseridos no campo da educação sexual, porém não contemplam nem ao menos uma pequena parcela do que deveria ser pleiteado.

Os documentos que avançam quanto à explicitação dos conteúdos e objetivos em um formato mais abrangente, vislumbrando uma educação sexual relevante (BRASIL, 2004; FDE, 2012; UNESCO, 2014), assumem caráter referencial e pouco deliberativo, ou seja, não são obrigatórios e podem ser ignorados na prática de sala de aula. Frente a isso, pode-se questionar como os educadores percebem esse cenário contemporâneo e que perspectivas são capazes de identificar no trabalho rumo à promoção de uma cultura escolar de respeito aos direitos humanos e celebração das diferenças.

A cultura da diferença e o enfrentamento do estigma

Para Papalia e Feldman (2013), “cultura” corresponde ao “modo de vida global de uma sociedade ou grupo, que inclui costumes, tradições, leis, conhecimento, crenças, valores, [...] – todo comportamento e todas as atitudes aprendidas, compartilhadas e transmitidas entre os membros de um grupo social” (p. 45). Nesse sentido, a cultura permite a interação e a integração entre as pessoas das mais diferentes condições sociais, por meio da partilha de um repertório comum de significados (MACEDO, 2010).

Torna-se importante, aqui, desvencilhar-se da ideia consagrada de cultura como repositório da humanidade ou conjunto de experiências e produções acumuladas ao longo da história, reguladas por uma classe dominante, eliminando-se a ideia de cultura superior, e ao mesmo tempo, duvidando de uma razão absoluta e utilitária capaz de explicar todo e qualquer fenômeno com base em uma concepção totalizante.

Não obstante, a cultura reflete os paradigmas da sociedade na qual está inserida, tornando-se necessárias a discussões das implicações dessa relação. Desse modo, a cultura reitera o discurso da diferença, que visa homogeneizar práticas e comportamentos, à medida que as relações sociais estão pautadas na diferença como caráter estruturante (FURLANI, 2011). O discurso homogeneizador está na base do preconceito e da intolerância. A sociedade moderna, nesse aspecto, promove a manutenção de uma estrutura social marcada pela diferença, mas que, paradoxalmente, busca corrigir o desviante, tornando-o parte de um todo sem forma. Assim, a diferença é parte constitutiva da sociedade contemporânea e da cultura (MISKOLCI, 2010).

De acordo com Scott (1998), a diferença pode ser percebida “como a designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicada)” (p. 297). As relações pautadas nas diferenças valorizam qualidades específicas, em detrimento de outras, criando estereótipos que aludem a uma “ideia de imutabilidade” (BEBELI, 2010, p. 50).

A história da sociedade mostra-nos as mais diversas formas encontradas para lidar com determinadas diferenças, desde condições que implicavam ao portador repúdio e discriminação àquelas que provocavam profunda abominação, exclusão e até eliminação, pela negação e supressão do direito básico à existência. Os grupos estigmatizados, em tese, ofereceriam algum risco social ou desconforto para a sociedade. Nesse contexto, o controle social, por meio da cultura do estigma, cumpre um papel instintivo e controverso para manutenção da vida coletiva, com base em determinada audiência (GOFFMAN, 1963).

Atrelada à identificação social da diferença há toda uma carga cultural, que pode ignorar ou intensificar determinado desvio, segundo uma lógica nem sempre previsível. Muitas vezes, o mesmo comportamento pode implicar tratamentos diferentes, variando em relação a uma combinação de fatores.

De acordo com Omote (2004),

[...] o significado efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da cominação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. (p. 289-290)

Desse modo, o desvio pode ser entendido como uma ferramenta social com a finalidade de evidenciar o caráter negativo associado a determinada qualidade, com base na qual uma pessoa é segregada e posta à margem do convívio social, em uma espécie de limbo ou exílio.

A audiência torna-se a variável crítica na produção e legitimação do desvio (BECKER, 1976, p. 15). É necessário, portanto, observar a resposta da audiência em relação a determinada qualidade para categorizá-la como desvio social, merecedora de estigma. Nesse contexto, o estigma tem sido apontado como atributo com um profundo sentido depreciativo, marcando pessoas como essencialmente inferiores. Goffman (1963) aponta que:

[...] enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande”. (p. 12)

Em geral, na modernidade, o estigma desvencilha-se de uma marca corporal e visível e pode depender de um desvio atribuído socialmente, de forma sistemática. Como pode ocorrer com indivíduos que, devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero, se afastam dos padrões normativos, tais como *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *travestis*, *transexuais* e *transgêneros*.

Metodologia

Participaram da pesquisa 44 professores/as, contemplando 17 escolas diferentes dentre as 40

consultadas. A coleta de dados foi realizada em uma cidade de grande porte do interior de São Paulo. Os/as participantes da pesquisa eram professores/as atuantes no ensino público estadual. A amostragem foi não probabilística, ou seja, depende unicamente de critérios estratégicos para o/a pesquisador/a.

Foram selecionados/as os/as professores/as de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, que atuavam em turmas do sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, o chamado Ensino Fundamental II, que foi considerado prioritário devido à faixa etária dos/as alunos/as, em torno de 12 a 15 anos, por compreender um período de passagem da infância para a adolescência, momento fundamental, portanto, para o desenvolvimento de ações em educação sexual.

Nesse contexto, foram contempladas duas fases de coleta de dados e de análise de resultados, que se aproximam, respectivamente, da pesquisa bibliográfica e do levantamento de campo (*survey*).

A coleta de dados junto aos/as professores/as foi realizada por meio de um formulário e um questionário, disponibilizados digitalmente por meio da ferramenta Google Formulários. Essa ferramenta possibilita a realização de pesquisas em geral, de uma forma prática e segura, mediante de uma plataforma acessível. As informações coletadas são organizadas e tabuladas, automaticamente, em planilhas que podem ser acessadas de qualquer local, sob autenticação.

De posse dos dados coletados por meio dos formulários, foi levantado o número de professores/as que disponibilizaram o contato de *e-mail* nas respostas. Esse número representou a quantidade de professores/as para quem seriam enviados os novos questionários, que foram disparados por *e-mail*, diretamente, para os/as professores/as. Quatro professores/as participaram da segunda parte da coleta de dados, objeto deste artigo: Ariel, Darci, Lucimar e Renê. Os nomes aqui utilizados são fictícios e foram escolhidos de modo a não ser possível dar visibilidade ao o sexo/gênero dos/as participantes.

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa contemplou a análise e interpretação dos dados, processos conceitualmente distintos, apesar de estritamente relacionados. A análise de dados tem por objetivo “organizar e resumir os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela

investigação”, enquanto a interpretação tem como intuito “a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 156).

A explicitação foi realizada com base na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, construída por Moreira, Simões e Porto (2006). Os/As referidos/as autores/as defendem que descrever (a) relatos ingênuos, (b) identificar atitudes e (c) interpretar os significados dos relatos das pessoas sobre um determinado fenômeno, constituem fases de uma ferramenta fenomenológica importante para o entendimento do ser humano enquanto “ser-no-mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994)

Em um primeiro momento o pesquisador preocupou-se com o entendimento dos relatos dos/as participantes que já se encontravam pré-codificados por conta das questões geradoras do questionário. O relatos ingênuos (a), ou seja, “o discurso em sua vertente ‘pura’, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (MOREIRA, SIMÕES e PORTO, 2006, p. 111).

Em um segundo momento e de posse dos relatos dos participantes, o pesquisador procurou identificar atitudes (b), focando dois pontos principais: não perder de vista o sentido geral do relato e selecionar suas unidades mais significativas, procurando constituir indicadores e categorias que pudessem subsidiar a interpretação (MOREIRA, SIMÕES e PORTO, 2006, p. 111).

Por fim o pesquisador passou para a análise interpretativa (c) do fenômeno, buscando sua essência. Nesse ponto, reveladas as unidades de significado e categorias, bem como as convergências e divergências dos relatos, ocorre o desvelamento de ideologias e intenções (MOREIRA, SIMÕES e PORTO, 2006, p. 111).

Assim, em resumo, para a análise e discussão dos dados, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa. O material foi submetido à análise de conteúdo temática, segundo os passos definidos por Minayo (2014). As unidades de significado foram elaboradas a fim de desvelar as vivências e significados das percepções de cada entrevistado/a em um mundo de interpretações.

O estudo seguiu as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, organizadas no regimento interno do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da instituição a qual os pesquisadores estão vinculados, que aprovou o projeto (CAEE - 45645215.8.0000.5400).

Discussão

A princípio, e com base nos resultados da pesquisa, realça-se uma tese que teve importância significativa na construção argumentativa do deste estudo: a ausência de uma educação sexual efetiva no ensino escolar pode decorrer da falta de legislações que disciplinem esse tema,

bem como da omissão do poder público, constringido e subalternizado pelo conservadorismo.

Para prosseguir com a análise, serão discutidas as respostas coletadas com base nos questionários. Esse instrumento contemplou questões discursivas e permitiu uma análise mais profunda sobre os fenômenos estudados. As respostas estão tabuladas na Tabela 1:

Tabela 1 - Unidades de significado elaboradas

Por que você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola? Em sua opinião, quais são as contribuições da educação sexual para os/as alunos/as e para a comunidade?		
Trechos	Unidades de Significado	Categorias
<p>Ariel: <i>"Para o desenvolvimento psicológico dos alunos em relação a sua própria sexualidade..."</i></p> <p>Ariel: <i>"... entender melhor vários aspectos de sua vida íntima..."</i></p> <p>Darci: <i>"... permite um caminho de forma esclarecedora, educacional e segura para o aluno..."</i></p> <p>Darci: <i>"...comporta mecanismos para contribuir na conscientização e aprendizado do aluno..."</i></p> <p>Lucimar: <i>"Os alunos devem aprender com naturalidade a verdade sobre os assuntos de seu interesse..."</i></p>	<p>A educação sexual é importante para o desenvolvimento psicológico e para a vida íntima dos/as alunos/as</p>	<p>Desenvolvimento integral do/a aluno/a</p>
<p>Darci: <i>"... temos notícias, todos os dias, de mulheres e homoafetivos que sofrem estupros e violências."</i></p> <p>Renê: <i>"... ser necessário esclarecer o que caracteriza um abuso, para que não tenhamos no futuro estupradores..."</i></p>	<p>Os conceitos desenvolvidos pela educação sexual permitem esclarecer aspectos que podem coibir violências e violentadores/as</p>	<p>Combate à violência</p>
<p>Darci: <i>"... ser um lugar [a escola] neutro em relação ao assunto."</i></p> <p>Darci: <i>"... a Educação é uma porta aberta... ela é, ou deveria ser, neutra em relação a gênero, classe, etnia e credo."</i></p> <p>Darci: <i>"... é [a escola] extensão da comunidade."</i></p> <p>Lucimar: <i>"... é um assunto da natureza humana, do corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares..."</i></p>	<p>A escola é um local específico para discussão de conceitos da natureza humana, como são os temas relacionados com a sexualidade</p>	<p>Especificidade da escola</p>
<p>Ariel: <i>"...questões patológicas..."</i></p> <p>Darci: <i>"Caberia[m] aqui, também, para ajudar, políticas públicas em outras áreas, por exemplo, Saúde Pública mais ativa, permanente e efetiva..."</i></p> <p>Darci: <i>"Propagandas em horários 'nobres' que esclareçam... mas o ano todo e não somente às vésperas do carnaval."</i></p> <p>Renê: <i>"Para que... os alunos saibam e se conscientizem a respeito da prevenção."</i></p> <p>Renê: <i>"Saúde pública."</i></p>	<p>Os conteúdos da educação sexual são importantes para ações preventivas e para o autocuidado</p>	<p>Questão de Saúde Pública</p>
<p>Ariel: <i>"... comportamentais ou sociais [questões]."</i></p> <p>Darci: <i>"... o Brasil é conhecido como um país sem pudor com seu corpo..."</i></p> <p>Lucimar: <i>"...em seus lares raramente esse tema é abordado e entre amigos muitos mitos e inverdades são disseminados."</i></p> <p>Lucimar: <i>"Crescer conhecendo seu corpo e sua natureza é fundamental para uma vida equilibrada."</i></p>	<p>A sexualidade faz parte da vida social e do comportamento humano</p>	<p>Comportamento e sociabilidade</p>

Como você acha que a administração pública estadual poderia contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede? Como você acha que as universidades poderiam contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede?		
Trechos	Unidades de Significados	Categorias
Darci: "...materiais fundamentais para dar qualidade ao trabalho." Darci: "... pode usar [o governo] de estratégias que assegure como lei a educação sexual como disciplina." Lucimar: "Oferecer aos professores materiais didáticos como torso, atlas do corpo humano, DVDs, CD-ROMs, filmes etc..." Lucimar: "Elaborando materiais, dinâmicas..."	Materiais pedagógicos e estratégias de abordagem embasam e subsidiam práticas em educação sexual	Materiais didáticos
Darci: "... investir no conhecimento de todos os professores, independentemente da disciplina." Darci: "...devem aprender [todos os professores] a serem neutros, isto é, sem opinião quando se trata de educação sexual como disciplina." Darci: "As aulas devem ser administradas por professores avaliados e capazes para a disciplina de educação sexual." Darci: "Devem ter consciência [todos os professores] que trata-se da saúde da população e não de sexo somente." Lucimar: "...grupos de atualizações com os pesquisadores são fundamentais para o crescimento dos docentes... chamar os professores para ouvi-los em suas experiências e colaborar nas formações..." Renê: "Trabalhando o tema como parte da grade dos cursos..."	Professores/as com formação específica dominam os conhecimentos e estratégias para o trabalho com a educação sexual	Treinamento e formação docente
Ariel: "... investir em projetos que visem a participação ativa dos alunos... inserindo os alunos nas atividades desenvolvidas nas escolas..." Ariel: "... fazendo-os [os alunos] alunos monitores... os adolescentes tem uma tendência a aceitar melhor essas questões de sexualidade desde que sejam passadas de forma espontânea e por pessoas da mesma faixa etária."	A participação ativa e a mediação de alunos/as é fundamental para motivar seus pares e potencializar as aprendizagens	Mobilização dos/as alunos/as
Darci: "... pode-se na hora da matrícula, os pais responderem questionários que os levem a entender sobre a necessidade da educação sexual como disciplina." Renê: "... é mais difícil em casa do que na escola... em casa, ao que me parece, isso ainda é tabu."	Os/As responsáveis pelos/as aluno/as precisam estar engajados com os objetivos da educação sexual	Envolvimento da família
Ariel: "... desenvolvam [os pesquisadores] mais projetos de pesquisa dentro das unidades escolares... As universidades estão muito distantes de nós..." Darci: "Ter profissionais da área de saúde para orientações..." Darci: "... é viável por exemplo, futuros profissionais das áreas sociais (saúde e humanas) atuarem em escolas públicas..."	Profissionais e pesquisadores/as de diversas áreas devem colaborar com ações e com projetos em educação sexual no espaço escolar	Intervenções na escola

Fonte: Elaboração dos autores.

A primeira questão tratou sobre a relevância da educação sexual para o ensino escolar e mostrou o comprometimento dos/as participantes com os princípios da educação sexual no ambiente escolar. A segunda questão tem uma função complementar em relação à primeira. Esperava-se que os/as participantes pudessem explicitar suas posições com exemplos cotidianos.

De fato, em vários momentos, os/as participantes relataram situações de sala de aula que complementaram as

crenças e opiniões apresentadas inicialmente. Particularmente, os/as participantes compartilharam as dificuldades e as muitas variáveis envolvidas no trato da educação sexual: "... este é um trabalho longo e de muitos anos, mas que deve iniciar-se por algum meio e a Educação é uma porta aberta" (Darci).

Para a discussão dessas questões foram elencadas cinco categorias que contemplam os motivos que tornam a educação sexual importante dentro do ambiente escolar de acordo com os relatos dos/as quatro participantes. As

categorias destacadas contemplam unidades de significado, em que a primeira trata da importância dos conteúdos voltados para a sexualidade para o desenvolvimento dos/as alunos/as nos âmbitos educacional e psicossocial (a): “... ajuda os alunos a entender melhor vários aspectos de sua vida íntima, seja nas questões patológicas, comportamentais ou sociais” (Ariel).

Por conseguinte, contemplam aspectos da sociabilidade e de comportamentos inerentes para a vida cidadã (b): “o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola, permite um caminho de forma esclarecedora, educacional e segura para o aluno, seja qual for a faixa etária, a classe social e o gênero” (Ariel).

Outro aspecto relevante levantado trata do combate à violência física e simbólica contra a mulher e contra os homossexuais (c). Nesse ponto a educação sexual tem importância no empoderamento dos sujeitos culturalmente violentados, bem como para a conscientização e educação para a multiplicidade de gênero e sexual: “além de ser necessário esclarecer o que caracteriza um abuso, para que não tenhamos no futuro estupradores que se sintam apenas ‘pegadores’” (Darci).

A especificidade da escola (d) foi ressaltada por se tratar de um ambiente voltado para a discussão reflexiva de qualquer conteúdo da natureza humana, como naturalmente é o caso da sexualidade: “... é um assunto da natureza humana, do corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares desde o Ciclo I” (Lucimar). No entanto, creditou-se à escola a qualidade da neutralidade o que de fato não ocorre ao passo que a cultura disseminada no ambiente escolar reflete as normas sociais naturalizadas na sociedade: “Além de ser um lugar neutro em relação ao assunto” (Darci).

A questão da saúde pública (e) foi bastante elencada como uma das finalidades da educação sexual. Evidentemente, ações de prevenção devem integrar o cotidiano escolar, no entanto de forma alguma esgotam os objetivos e conteúdos da educação sexual: “Saúde Pública mais ativa, permanente e efetiva, para obtermos um trabalho em conjunto, progressivo com resultados positivos, mesmo a longo prazo” (Darci).

As próximas questões buscaram levantar as demandas dos/as professores/as quanto às contribuições necessárias. Parte-se do pressuposto de que o/a professor/a é a peça fundamental para que ações planejadas tenham

êxito, e, portanto, devem ser constantemente consultados/as quanto às suas necessidades, podendo participar da construção e do direcionamento de políticas públicas.

Como esperado, os/as participantes relataram um distanciamento entre a academia e a prática de sala de aula e cobraram mais ações intervencionistas nesse espaço: “só a teoria não ajuda a vivenciar os obstáculos que enfrentamos [...] As universidades estão muito distantes de nós” (Ariel); bem como mostraram-se insatisfeitos com as políticas públicas educacionais e com o autoritarismo de medidas que são apresentadas pela administração estadual: “na Educação, tudo vem de cima pra baixo, isto é, quando é de interesse do poder público eles enfiam goela abaixo o que e como devemos ensinar, mas quando pedimos socorro para casos especiais respondem que temos que adaptar o currículo, a aula, o espaço etc” (Darci).

Outras cinco categorias foram produzidas para mediar a análise desse segundo bloco de questões. Nesse ponto, foram contempladas ações reivindicadas pelos/as professores/as que manifestam interesse em trabalhar com temáticas voltadas para a educação sexual, como é o caso dos/as professores/as participantes desta pesquisa.

As categorias propostas contemplaram, entre outros pontos, a necessidade por materiais didáticos (a) e por formações específicas e treinamentos para o trabalho com a educação sexual (b): “Acredito que a administração pública deva investir no conhecimento de todos os professores, independentemente da disciplina” (Darci); “Oferecer aos professores materiais didáticos como torso, atlas do corpo humano, DVDs, CD-ROMs, filmes etc., torna o ensino mais fácil e interessante” (Lucimar).

Ademais, foram sugeridas intervenções externas de profissionais das áreas das ciências sociais e biológicas, bem como de pesquisadores/as e projetos de ação (c): “é viável por exemplo, futuros profissionais das áreas sociais (saúde e humanas) atuarem em escolas públicas quando estão estudando a pedagogia do curso frequente. Durante três anos consecutivos, tivemos profissionais da área de enfermagem da USP-Ribeirão” (Darci).

Os/As participantes também realçaram a importância do envolvimento das famílias e da comunidade em ações em educação sexual (d), bem como a mobilização dos/as próprios/as alunos/as em prol de práticas contextualizadas (e): “sempre que surge o assunto em minhas aulas, abordo o mesmo e acredito que meus

colegas também. Mas em casa, ao que me parece, isso ainda é tabu” (Renê); *“A administração pública deveria investir em projetos que visem a participação ativa dos alunos”* (Ariel).

Por fim, de acordo com os relatos dos/as professores/as participantes da coleta de dados a educação sexual constitui uma área tão relevante quanto as disciplinas curriculares e como tal deveria receber o mesmo tratamento, desde a educação infantil: *“... este é um assunto da natureza humana, do corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares desde o Ciclo I”* (Lucimar).

Dessa forma, os/as participantes pleiteiam uma legislação específica para o tratamento desse tema, reivindicação deferida por este autor: *“assim como o governo baixou uma lei que proíbe o uso de celulares nas escolas, o de fumar em ambientes fechados e usar cinto de segurança, pode usar de estratégias que assegure como lei a educação sexual como disciplina”* (Darci);

Ao mesmo tempo, os/as participantes reconheceram a dificuldade de iniciativas dessa natureza, no entanto reforçam que a educação escolar se desvela como o caminho adequado para o efeito desejado: *“por isso ventilei sobre a complexidade com que temos que lidar; sociedade, profissionais e órgãos públicos [...]. Na minha opinião, este é um trabalho longo e de muitos anos, mas que deve iniciar-se por algum meio e a Educação é uma porta aberta”* (Darci).

Nesse caminho, pode-se inferir a responsabilidade do poder público com base em experiências exitosas realizadas em outros países, e também com base nas experiências acadêmicas e profissionais dos/as envolvidos/as com esta pesquisa e, por fim, com base nos posicionamentos pessoal e político deste autor, pois esta pesquisa está comprometida com o contexto político social no qual está inserida.

Nesse ponto, a solução proposta prevê uma mudança significativa no cenário nacional, quanto à educação sexual no ensino escolar, quando a mesma estiver respaldada por legislação específica com esse fim, a exemplo do que ocorreu com a implementação da lei que garantiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino escolar, a saber:

Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal n. 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A Lei de 2003 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

O artigo 26-A da referida lei define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) e estabelece o conteúdo programático que deve ser contemplado:

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (BRASIL, 2003)

A mesma lei também define que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou que a responsabilidade de regulamentar e desenvolver as diretrizes previstas pela lei 10.639 é dos Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e do Distrito Federal. Ademais, cada sistema deve fazer o controle das suas unidades de ensino encaminhando um relatório de atividades ao MEC, à SEPPPIR (Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial) e ao CNE anualmente (BRASIL, 2003).

Evidentemente, a implementação da referida lei não dissolveu o racismo no Brasil, ao passo que casos emblemáticos relacionados com a violência e a injúria racial constantemente repercutem nos meios de comunicação. No entanto seguramente foi um passo importante nesse caminho.

Muitos países ao redor do mundo, particularmente na Europa, já possuem legislações específicas com

o objetivo da implementação da educação sexual na educação escolar. Certamente não se podem comparar as condições políticas e sociais de países desenvolvidos como a Noruega ou a Dinamarca com o cenário existente no Brasil. Contudo se pode usar Portugal como um parâmetro para essa análise.

Assim como ocorre no Brasil, em Portugal a influência de partidos conservadores é representativa e norteia o desenho de legislações acerca de temas polêmicos como a educação sexual. No entanto, os primeiros passos em Portugal já foram implementados e o país encontra-se no caminho que se outorga aqui.

Em julho de 2009, foi aprovada na Assembleia da República de Portugal a Lei n. 60 que estabeleceu o regime da educação sexual em meio escolar, definindo os objetivos da educação sexual na escola e o seu enquadramento curricular e organizacional.

Reafirmando a natureza obrigatória da educação sexual, a lei prevê que cada criança e jovem tenha um mínimo de horas de educação sexual em cada ano de escolaridade, sendo seis horas nos 1º e 2º ciclos e 12 horas no 3º ciclo e ensino secundário (PORTUGAL, 2009).

A lei de 2009 foi regulamentada por meio da Portaria n. 126-A de 9 de abril de 2010, que definiu os conteúdos da educação sexual para cada ciclo do ensino básico e secundário apresentados a seguir:

1º ciclo (1º ao 4º ano): “Noção de corpo; O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; Noção de família; Diferenças entre rapazes e raparigas; Proteção do corpo e noção dos limites [...]” (PORTUGAL, 2010).

2.º ciclo (5º e 6º ano):

Puberdade – aspectos biológicos e emocionais; O corpo em transformação; Caracteres sexuais secundários; Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; Diversidade e respeito; Sexualidade e género; Reprodução humana e crescimento; contraceção e planeamento familiar; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Dimensão ética da sexualidade humana. (PORTUGAL, 2010)

3º ciclo (7º ao 9º ano):

Dimensão ética da sexualidade humana [...]; Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e, sumariamente, dos seus mecanismos de acção e tolerância (efeitos secundários); Compreensão da epidemiologia das principais IST [Infecções Sexualmente Transmissíveis] [...], bem como os métodos de prevenção [...]; Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e da paternidade na adolescência e compreensão do respectivo significado; Conhecimento das taxas e tendências das interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respectivo significado; Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas. (PORTUGAL, 2010)

Uma legislação semelhante ofereceria respaldo ao/à professor/a que desenvolve ações voltadas para a sexualidade, bem como permitiria que toda a comunidade escolar pudesse discutir e refletir sobre a importância desses temas para o desenvolvimento dos/as estudantes.

Destaca-se, no entanto, que uma legislação específica pode engessar o ensino da educação sexual ao normatizá-lo de acordo com regras estabelecidas. Desse modo, ao tentar estimular práticas pedagógicas nesse campo de atuação, pode-se acabar por criar um instrumento sofisticado de controle social. Logo, essa proposta precisa avançar dentro de instâncias públicas comprometidas com uma educação de qualidade com equilíbrio e discernimento, no caminho de tornar o Brasil um país mais desenvolvido e justo.

Considerações finais

Os estudos apontaram que as dificuldades encontradas são muitas, de forma que comprometem parcialmente a efetivação da educação sexual como constante no ensino escolar. No entanto, podem ser superadas com base em políticas públicas articuladas em redes de profissionais e de objetivos específicos, desde que haja a intencionalidade da instituição, bem como a

conscientização da comunidade escolar.

O estudo completo ainda foi capaz de elencar medidas significativas para que a educação sexual se torne uma constante efetiva na educação escolar; bem como apresentar propostas de intervenção que poderão subsidiar práticas de sala de aula sobre temas voltados para a sexualidade.

Por conseguinte, assume-se que os fenômenos observados fazem parte da natureza das ações educativas e estão intimamente atreladas às especificidades do sistema de ensino nacional, sendo possível sim, inferir uma generalização sobre eles, permitindo a replicação deste estudo em outros contextos.

Ademais, os resultados desta pesquisa apontam para caminhos amplamente difundidos na literatura que trata das questões de gênero e sexuais. Os resultados protelam uma ação pedagógica desconstrutiva das normas e estereótipos que reforçam violências contra grupos específicos culturalmente marginalizados.

Nesse contexto uma política pós-identitária conceberia mais do que uma forma alternativa de perceber a sexualidade, mas, sim, uma possibilidade de mudança epistemológica que promova um novo paradigma, por meio da desconstrução de binarismos.

Outras questões que surgiram durante a pesquisa, sobretudo com relação a legislações e documentos oficiais que tratam da educação sexual, poderiam subsidiar novas pesquisas. Uma pesquisa documental comparativa poderia debruçar-se sobre esses objetos traçando um panorama internacional. Conhecer as legislações e os documentos oficiais de países onde a educação sexual encontra-se prevista no currículo poderia desvelar caminhos a serem seguidos pelo Brasil.

Referências

ABGLT. Nota oficial da ABGLT e parceiras sobre o projeto escola sem homofobia, 25 Maio 2011. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=246>>.

BEBELI, I. Gênero. In: MISKOLCI, R. **Marcas da diferenças no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 45-73.

BECKER, B. S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, Brasil, 2003. Recuperado em 10 dezembro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. **Lei n. 60 de 6 de agosto de 2009**. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Lisboa, Portugal, 2009. Recuperado em 20 de dezembro, 2016, de <https://dre.pt/application/file/493854>

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

DORNELLES, P. G.; DAL'IGNA, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educ. Pesqui.**, v. 41, p. 1585-1599, Dezembro 2015.

ECOS. Escola sem Homofobia. **ECOS - Comunicação em Sexualidade**, 2011. Disponível em: <<http://aecos.blogspot.com.br/p/escola-sem-homofobia.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FDE. **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2012.

- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito pela diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6a. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- MACEDO, E. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolas.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-38.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MISKOLCI, R. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 75-111.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **RBCM**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2006.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** Tradução de Cristina Monteiro e Mauro Silva. 12a. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PASSARINHO, N. Dilma Rousseff manda suspender kit anti-homofobia, diz ministro. **G1**, 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educ. Pesqui.**, v. 42, n. 3, p. 665-680, Julho 2016.
- PORTUGAL. **Portaria n. 196 de 9 de Abril de 2010.** Estabelece a regulamentação da Lei n. 60 de 6 de agosto de 2009, nas matérias e nos termos nela previstos. Lisboa, Portugal, 2010. Recuperado em 20 de dezembro, 2016 de <https://dre.pt/application/file/388689>
- SACRISTÁN, G. J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Território contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- SCOTT, J. W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, Fevereiro 1998.
- SEESP. **Currículo do estado de São Paulo: ciências da natureza e suas tecnologias.** São Paulo: Secretária da Educação de São Paulo, 2011.
- TEIXEIRA FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educ. Pesqui.**, v. 37, n. 4, p. 725-741, Dezembro 2011.
- UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: Autor, 2014.
- ZANATTA, L. F. et al. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). **Educ. Pesqui.**, v. 42, n. 2, p. 443-458, Junho 2016.

Data de recebimento: 12/08/2017.

Data de aceitação: 20/12/2017.