

# Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil

**Elenita Pinheiro de Queiroz Silva**

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
elenita@faced.ufu.br

Trabalho financiado pelo CNPQ

## Resumo

A educação brasileira e seus agentes, professores/as e alunos/as são, oficialmente, convocados/as ao diálogo sobre gênero e orientação sexual por meio de documentos curriculares produzidos no pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Com a formulação da LDBEN, programas e ações são desencadeadas nos anos 2000 (nos governos Lula e Dilma Rousseff), dentre eles: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; o Programa Brasil Sem Homofobia; e programas referentes a política do livro, de formação inicial de professores e a política intersetorial da Saúde e da Educação. O trabalho apresenta um panorama da abordagem do tema sexualidade e gênero na educação brasileira e dados de três pesquisas. Estas realizaram análises de: livros didáticos de Biologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático/2012; discursos de sexualidade de bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - subprojeto Biologia - da Universidade Federal de Uberlândia; e análise das cadernetas de saúde do/a adolescente, vinculadas ao Programa Saúde na Escola, distribuídas em escolas municipais da rede pública de ensino fundamental em Uberlândia-MG. A perspectiva teórica apoia-se no campo da Educação para a Sexualidade e dos estudos de gênero numa perspectiva pós-estruturalista e em discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação.

**Palavras-chave:** sexualidade; gênero; políticas de educação no Brasil.

## Abstract

Brazilian education discusses, officially, the theme of sexual orientation and gender in curricular documents produced in the post Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN/ 1996). With the formulation of LDBEN, programs and actions were triggered in the 2000s (in Lula and Dilma Rousseff governments), among them: the creation of the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion; the Brazil Without Homophobia Program; and policies related to the book of teacher's initial education and Health and Education inter-sectorial policy. The paper presents an overview of the approach to the sexuality and gender topic in Brazilian education and data from three surveys. Those analyzed: Biology textbooks approved by the National Textbook Program/2012; sexuality speeches from students with a scholarship from the Scholarship Program of Teaching Initiation – Biology subproject – from the Federal University of Uberlândia; and analysis of the teenager's health cards, linked to the School Health Program, distributed in local public schools for elementary education in Uberlândia-MG. The theoretical perspective is based in the field of Education for Sexuality and gender studies with a post-structuralism perspective and in discussions realized at the Research Group on Gender, Body, Sexuality and Education.

**Keywords:** sexuality; gender; brazilian education policies.

## Premissas

As premissas que apontamos para pensar e apresentar os corpos, as sexualidades e o gênero, no contexto de políticas de educação no Brasil, são: 1- que o modelo de pensamento binário organiza a produção da ciência hegemônica pauta-se no discurso que separa corpo e mente; 2- a escola é lugar e espaço privilegiado para disseminação do discurso que afasta corpo e mente na sociedade capitalista/moderna; 3- o desdobramento para a educação escolar, do afastamento corpo e mente, desejo, prazer, erotismo é materializado pelo mecanismo de docilização dos corpos e exercício de apagamento das paixões, do erotismo, das diferenças e diversidades sexuais e de gênero no espaço escolar; e, 4- O Estado, por meio da educação escolar, também opera sobre o corpo, as sexualidades e o gênero.

Nesse sentido, a educação escolar tem participado de processos que visam a manutenção e a naturalização de processos hierárquicos entre os grupos nas relações sociais, portanto, na manutenção de relações de poder desiguais.

O que defendemos é o fato de que a escola sempre foi lugar de mobilização do Eros, erotismo, desejo e prazer e o Estado atua sobre os corpos, as sexualidades e o gênero por meio de políticas de formação, políticas curriculares, programas e ações diversas, tais como a produção e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos, produções midiáticas, formulação de processos educativos. Tais defesas se assentam tanto na aceção de ser a escola espaço privilegiado para controle e disciplinamento dos corpos, sexualidades e gênero, quanto na aceção de ser esta instituição espaço de encontro dos sujeitos humanos, portanto, numa ou noutra aceção, a escola lida com os corpos e suas expressões e experimentações.

O Estado, por sua vez, opera sobre os corpos desencadeando o que Foucault (1988) assinala como biopolítica. Para o filósofo, a partir do século XVIII, o Estado passa a desenvolver um novo tipo de controle das populações, impondo novas formas de vida quando passa a normatizar e regular a alimentação, a organização das cidades e a natalidade, por exemplo; formula, implementa e aplica políticas que atuam, ao mesmo tempo, sobre o corpo do indivíduo e da população. Argumenta Foucault: “Os mecanismos do poder voltam-se para o corpo, para a vida, para o que faz proliferar, para aquilo que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão a ser utilizada” (p.194).

Tais políticas iniciadas no século XIX atravessam o século XX e são incorporadas pela escola. No Brasil ocorreu a formulação e a implementação, por exemplo, de políticas do livro na escola e alimentação escolar. Este último colado a discursos do atendimento dos milhares de crianças e adolescentes que não têm acesso a alimentação em casa e descolada de análises que apontam para o modo de atuação e intervenção do estado no controle e, como diria Maria Rita de Assis César (2009), no governo dos corpos e na instalação de uma “pedagogia do *fitness*”. A esse respeito, a autora, pautada nas noções foucaultianas de biopolítica e governo, assevera:

*[...] o novo sujeito econômico, ativo deverá produzir-se a si mesmo por meio das novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais deverão incorporar as suas capacidades corporais e cognitivas no sentido de torná-lo um empreendedor de si mesmo. Esse novo sujeito será, dentre outros fatores, o resultado de investimentos educacionais na infância e na juventude, garantidos tanto por meio de intervenções estatais, visando ao governo da saúde e do corpo a partir da escola, quanto por meio das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência (César, 2009, p. 123).*

César defende ainda que as formas de governmentação dos corpos são ativadas por “[...] demandas flexíveis e descentradas do mercado econômico” (idem) e, “[...] muitas vezes, tais estratégias de atuação apresentam-se de maneira combinada” (idem). Nesse arranjo a educação escolar tem participação especial, uma vez que na definição de suas finalidades e objetivos são encontrados elementos que contribuem para a produção do “[...] *capital humano* dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias” (idem). Estes elementos compõem os objetivos e finalidade educativa, incorporam os currículos e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos e organizam as condutas nas salas de aula e na escola como um todo. Como exemplo, basta olharmos para a localização e distribuição do discurso do corpo saudável e atlético, atrelado ao permanente ideal de juventude em textos didáticos da área das ciências naturais. Este campo disciplinar tem o corpo humano como conteúdo obrigatório e nele, dentre outros ensinamentos, estão os hábitos de saúde, os processos reprodutivos e sexuais alijados das experiências culturais e sociais dos diferentes grupos e segmentos de indivíduos que povoam a escola.

Tais questões nos fazem retomar a afirmação de que a finalidade da escola, como empreendimento moderno, é forjada por uma base de pensamento binária que afirma e formula estratégias e tecnologias pedagógicas de modo a propor e consolidar modelos formativos que separa corpo e mente. Essa separação marca e naturaliza os modos de a escola pensar e fazer pensar.

O pensamento binário assenta-se em uma formulação filosófica, que marca o modelo de ciência e é carregado e traduzido por certo pensamento pedagógico que ganha forma no século XVII. A base do pensamento pedagógico moderno, sem dúvida, pauta-se em dois grandes de seus formuladores: Kant (*Sobre a Pedagogia*) e Comenius (*Didática Magna*) que propõem, organizam, e ordenam um modelo pedagógico e didático que será, ao longo dos séculos, ajustado, reordenada mas nunca superado na sua centralidade.

Desse modo, vemos e participamos desse grande empreendimento moderno chamado Escola que não deixa escapar o corpo. Corpo esse que é base material e central para a educação dos pequenos, dos seus adolescentes e, na contemporaneidade, também dos adultos. O corpo, separado da mente, é alvo do disciplinamento, da coerção e da correção por meios dos processos educativos. Nesta linha de raciocínio, bell hooks<sup>1</sup> (1999) afirma:

---

<sup>1</sup> A escrita do nome da autora em letras minúsculas é em respeito ao modo como a mesma se apresenta em seus textos.

*[...] Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens. Mas os nossos antecessores docentes não brancos se mostram igualmente ansiosos por negar o corpo [...]. O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido (hooks, 1999, p. 115).*

O corpo, então, é tomando como elemento central no processo educativo, sendo negado, separado da mente, pela escola que empreenderá processos formativos educando professoras e professores ao aniquilamento do desejo, do prazer e do erotismo do corpo. Eles e elas serão, dentre os sujeitos escolares, aqueles e aquelas privilegiados/as para participarem do processo da vigilância dos corpos de alunos e alunas; mas também seus corpos sofrerão os processos da vigilância tanto no modo como se vestem quanto no modo como portam e conduzem seus gestos corporais.

O corpo na escola nunca foi deixado de fora. Ele é sempre devassado para que assim seus modos, comportamentos, desejos e paixões possam ser controlados e modelados. Há o que Foucault (1998) tão bem nos ensina: o desencadeamento do processo de vigilância e docilização dos corpos. Tal processo evidencia o apagamento do desejo, do prazer, do Eros e do erotismo na relação pedagógica entre professores/as e alunos/as e entre os profissionais da educação. Ele atravessa os processos formativos docentes que também são processados para nos fazer, especialmente as mulheres professoras, entrar na sala de aula como “[...] espíritos descorporificados; e, desse modo, somos conduzidas a um modelo de educação que tenta apagar o humano, de modo que possamos homogeneizar a todos, e assim transformando as diferenças em mesmos, eliminando laços de paixão, de erotismo, de carinho e desejo, eduquemos a todos, desapaixoadamente” (hooks, 1999, pp. 117-122).

No modelo escolar hegemônico, o erotismo é visto e pensado em termos estritamente de conotação sexual. Haveria, para hooks, outra possibilidade de pensar o erótico em sala de aula e na escola, ao tomarmos como “[...] força que intensifica nosso esforço global de auto-realização [...]” (idem). Fazendo isso, outras possibilidades epistemológicas de política educacional, de ensino e de aprendizagem, de cultura escolar poderiam ser gestadas rumo a inspiração de ser, a escola e a sala de aula, espaços que pudessem fazer desaparecer as dicotomias corpo x mente, externo x interno e, assim, contribuir para processos de construção do humano verdadeiramente humano.

Tais possibilidades implicariam em não fazer desaparecer, como ainda o faz a escola hegemônica atual, o corpo e seus odores, prazeres, desejos e paixões. Um corpo subsumido pelas relações orgânicas, culturais, históricas e sociais de cada grupo e de cada indivíduo, o que equivaleria a alterar as rotas formativas e os modos como as políticas de educação gestam os corpos e os processos de formação.

## **As políticas de educação no Brasil e a abordagem do gênero, das sexualidades e dos corpos**

A escola brasileira assume por meio de um conjunto de ações, mais fortemente a partir da década de 90 do século passado, a discussão de questões envolvendo corpos, gênero e sexualidades - até então vistos como desviantes da norma. Como já afirmamos, a escola em sua origem e finalidade, no

Brasil e no mundo ocidental, tomou o corpo como objeto de atuação. A ciência ao transformar a vida e o ser humano em objetos de conhecimento apresentará e formulará procedimentos, saberes e mecanismos de atuação sobre eles e sobre seus corpos, de modo a conformar e normatizar padrões corporais de sexualidade e de gênero desejáveis à vida produtiva.

Dessa maneira, nos pressupostos modernos, ao ser edificada como lugar por meio do qual as crianças são transformadas em alunos e alunas, cabe a escola oferecer às crianças o contato com os saberes e conhecimentos e processos disciplinares necessários à educação e formação, favorecendo com que elas, como pontuou Kant (1996), ultrapassem o estado de selvageria para o estado de civilizado. E o filósofo formula: “Enviem-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (Kant, 1996, p. 16).

Com esse propósito a educação das crianças, pautada no modelo disciplinar, organiza-se com a firme atuação sobre corpos e mentes. Estes corpos, disciplinados, serão dispostos em filas, vestidos e arregimentados para o saber e o conhecer. Mas esta atuação também foi desencadeada sobre o modo como os conhecimentos e conteúdos foram selecionados, organizados e didatizados.

Destarte, a educação escolar e a escola não foram pensadas para atender a todas as pessoas. Neste sentido na história da educação brasileira, meninas, negros, surdos/as/ cegos/as, povos indígenas e pobres, entre outras pessoas, nem sempre tiveram acesso a educação escolar, aos seus conhecimentos e saberes. Por longo tempo, eles e elas ficaram à margem da educação escolar. Podemos afirmar que, na tradição da escola brasileira, o ingresso destes sujeitos foi, paulatinamente, alcançado por força da ação e luta de vários movimentos sociais e de intelectuais engajados.

Acerca da exclusão das mulheres da escola, no Brasil, Maria Inês Sucupira Stamatto (2002) reitera que essa passou a ser paulatinamente modificada. E, assim,

*Em 1755, o governo português determinou que a direção das povoações jesuíticas passaria ao clero regular e que deveria haver duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas. Originalmente esta lei era restrita ao Norte do país, entretanto, em 1758, pelo alvará de 17 de agosto estas normas foram estendidas a todo território brasileiro (Stamatto, 2002, pp.3-4).*

O registro de Stamatto (idem) apresenta o modo como no Brasil as legislações que dizem respeito à educação vão modelando e definindo sobre quem são os sujeitos escolares e onde e como eles devem ser posicionados. Mas elas também modelam e definem a necessidade da educação sexual no seio da escola. A respeito da educação sexual nas escolas brasileiras, César (2009) assinala:

*As primeiras preocupações explícitas em relação à educação sexual de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século XX. Nesse momento, a educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que então povoavam o universo educacional brasileiro. No ano de 1922, o importante intelectual e reformador educacional brasileiro, Fernando de Azevedo, respondeu a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo sobre educação sexual. Por aquela ocasião o intelectual destacava a importância do ensino da matéria para o "interesse moral e higiênico do indivíduo" e para o "interesse da raça" (Marques, 1994). Assim nascia o interesse da educação nacional pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas brasileiras (César, 2009, pp. 39-40).*

Cabe destacar que higienismo e eugenismo marcaram a inclusão explícita da educação sexual nas escolas brasileiras, de modo que “o sexo bem educado” tornou-se parte do processo de escolarização em nosso país, de modo a ser conformado e regulado o sexo de jovens e crianças. No entanto, se tomamos a dinamicidade da sociedade e da própria escola entenderemos que, apesar de ainda existirem ranços dos princípios higienista e eugênico, ela sofre alterações e, outros discursos acerca dos corpos e das sexualidades passam a fazer parte da pauta de debates entre intelectuais e outros agentes sociais e educacionais (César, idem).

César (ibidem, p. 40) recupera que, “a partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicos*, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre a escola”. Entretanto, nos anos 1960, o regime militar no Brasil bane da escola qualquer alusão a educação sexual. O retorno do debate acerca desta às escolas e seus currículos começam a reaparecer nos anos 1980.

*Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. As iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país (César, 2009, p. 40).*

As lutas feministas no Brasil recolocam “a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos” (César, 2009, p. 42).

Assim, a escola brasileira, por meio das disciplinas escolares Ciências e Biologia, apresenta, na década de 1970, a abordagem do tema da saúde fortemente colado ao discurso biomédico. Nela tem privilégio as doenças sexualmente transmissíveis, a fisiologia e anatomia do sistema reprodutor humano, pois tornam-se conteúdos obrigatórios nos textos didáticos e propostas curriculares da escola em todas as séries da educação básica. Ao lado destes temas, na época supracitada, há fortes indícios da educação sexual nas escolas.

No decurso da história, nos anos 1980, assistimos no Brasil e no mundo à epidemia da Síndrome da Imunodeficiências Adquirida (SIDA) que desorganiza os discursos e recoloca a escola como lugar

fundamental para o enfrentamento da epidemia, uma vez que nela, em larga escala, e por meio de processos educativos e informativos acerca da síndrome, de seu agente causador, da prevenção e tratamento, se consegue atingir a massa de jovens, que, neste momento, encontra-se mais presentemente na escola a despeito do que ocorria na década de 1970.

Em meados dos anos 1990, o Brasil vive a efervescência da aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais especificamente em 1996, e, com ela propõe-se a reorganização da educação básica e aponta-se para a formulação de novas diretrizes curriculares. A formulação e implementação da LDBEN ocorre em meio a epidemia de SIDA, em atendimento à Carta Magna de 1988 (Constituição Brasileira) e a um conjunto de conferências mundiais que organizam-se em torno de lutas e do debate da garantia dos direitos humanos e dos direitos de sujeitos sociais que, historicamente, estiveram aliçados dos direitos fundamentais. O Brasil é, então, um dos signatários das importantes conferências mundiais ocorridas durante a década de 1990. Desse modo, os documentos curriculares, que passam a orientar a educação escolar e a ação pedagógica, a partir de então, contemplam temas centrais destas conferências, dentre eles, meio ambiente, questões étnico-raciais e orientação sexual. Estes documentos foram nominados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), contendo volumes para todas áreas de conhecimento e suas disciplinas correlatas, além dos volumes designados como temas transversais.

*Os PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (César, 2004). Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo (César, 2009, p. 42).*

Desse modo, explicitamente, as políticas curriculares assumem a temática da sexualidade e gênero para a educação escolar. No entanto, esta é apresentada como tema transversal, o que, para uma escola com cultura disciplinar, monocultural, fragmentada e formatada, não será tão satisfatoriamente incorporada e implementada nas ações e práticas educativas de modo imediato.

Passados mais de dez anos da formulação dos PCNs, em 2010, o Ministério da Educação no Brasil apresenta novas diretrizes curriculares para a educação básica. Este documento pauta-se na educação como direito e assinala os direitos humanos como princípio orientador. E assim dispõe o parecer de aprovação das diretrizes:

*Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (Brasil, 2010, p. 107).*



As diretrizes são também explícitas quanto ao tratamento e abordagem do tema orientação sexual e gênero no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de ensino médio. Na página 178 do documento, a esse respeito, afirma-se que o PPP da escola deverá considerar a:

*Valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2011, p.178).*

Chama a atenção o escopo e a pauta dos direitos humanos, na qual a orientação sexual e gênero são apresentados pelo texto das diretrizes. Tal fato nos leva a pensar, na condição de pesquisadores/as da área, acerca do risco de deixarmos diluir, questões fundamentais como das sexualidades e do gênero, em temáticas mais ampliadas. Há menção, por exemplo, ao tema geral direitos humanos, mas não há menção às particularidades e singularidades que interessam à luta dos movimentos sociais, como direitos sexuais. Ou seja, a política curricular em funcionamento no país ocupa-se do corpo, das sexualidades e gênero, mas é necessária atenção ao discurso e modo como proposto e reconfigurado no espaço escolar. No excerto da diretriz apresentado anteriormente, notamos que a ênfase recai nos direitos humanos globais e no enfrentamento a preconceito, discriminação e violência, não havendo ainda, o apontamento para a superação ou desconstrução de modelos de pensamento que geram formas de preconceito, discriminação e violência e de garantia de direitos singulares, portanto, da acolhida à diferença como princípio formativo e educativo.

No Brasil, em meio a atuação e aproximação entre movimentos sociais e Estado, com a emergência da educação como direito de todos, surgem, na década de 1990, formulações e implantação de Programas envolvendo DST/SIDA, Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Saúde, do Ministério da Educação e em articulações interministeriais.

Destaca-se que, nos anos 2000 com o governo Lula, ocorre a criação de secretarias, como a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, todas com estatuto de ministério. No escopo do Ministério da Educação cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em julho de 2004. Em 2012, com a reestruturação do MEC, no governo Dilma Rousseff, a SECAD passa a ser nominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) contando com as seguintes diretorias: 1. Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; 2. Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Políticas de Educação Especial; e, 5. Políticas de Educação para a Juventude.

O cenário político, social e cultural do fim do século XX e a legislação educacional brasileira, como já dito no presente texto, são fortemente marcados por lutas e ações internacionais que visam os direitos humanos e o enfrentamento às distintas violências. Desse modo, a educação básica brasileira e seus agentes, professores/as e alunos/as, são oficialmente chamados/as ao diálogo sobre as questões étnico raciais, o corpo, o gênero e a sexualidade, particularmente, por meio das formulações e documentos curriculares.

No entanto, cabe assinalar que outros Programas e Ações também foram instituídas nos anos 2000. A SECAD/MEC formulou o programa Brasil Sem Homofobia, como também outros programas que, mesmo não tendo como foco central as questões aqui assinaladas, sofrem o efeito e são reorganizados para o atendimento de demandas formuladas pela base legal educacional e pelos movimentos sociais. Refiro-me a programas implementados pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde do Brasil, em especial, no que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Saúde na Escola (PSE). A seguir, apresentamos informações basilares acerca de pesquisas realizadas em nosso grupo de pesquisa.

### **Algumas experiências de pesquisa que envolvem sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas, programas e ações educativas no Brasil**

O grupo de pesquisa, liderado pela autora deste trabalho<sup>2</sup>, têm realizado estudos e investigações que envolvem algumas políticas, programas e ações educativas no Brasil. Dentre as investigações destacamos as concluídas:

- Conhecimento biológico e culturas: uma análise das propostas metodológicas presentes nos livros didáticos de Biologia selecionados no PNLD/2012, com financiamento do CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Investigaram-se as formas de orientação que os livros didáticos<sup>3</sup> de Biologia aprovados no PNLD/2012, destinados às/aos professoras/es, utilizam para assegurar a articulação entre conhecimento biológico e culturas, o modo como as discussões sobre sexualidade e gênero são apresentadas, do ponto de vista metodológico, às/aos professoras/es do ensino médio para o trabalho em sala de aula e o que professores/as apontam sobre as orientações existentes nos livros didáticos.
- *Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU*, pesquisa de mestrado, de autoria de Fátima Lúcia Dezopa Parreira, que investigou os discursos sobre sexualidade que apresentam licenciandos/as de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFU), *Campus Umuarama* e *Campus do Pontal*, e como eles/as articulam estes discursos com sua futura atuação como professores/as na escola de educação básica.
- *Caderneta de Saúde do(a) Adolescente: Uma contribuição na educação para a sexualidade?* pesquisa de mestrado de autoria de Patrícia Lemos Campos, que objetivou identificar de que forma a Caderneta de Saúde do/a Adolescente, no contexto do PSE<sup>4</sup>, contribui na educação para a sexualidade.

As pesquisas desencadearam, tangencialmente, um diálogo com políticas, programas e ações que tomam o corpo, a sexualidade e o gênero, e sobre eles apresentam formulações que dizem respeito à formação dos sujeitos escolares. Outro grupo de pesquisas atenta para as práticas e discursos na

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa - Gênero, corpo, sexualidade e educação – GEPECS vinculado a Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>3</sup> Neste trabalho utilizamos as expressões livros didáticos, obras didáticas, coleções didáticas com mesmo sentido. No Brasil, uma coleção didática de Biologia, destinada ao ensino médio, é constituída por um conjunto de três livros correspondentes aos livros do 1º, do 2º e do 3º ano. A coleção didática ou obra didática corresponde ao que, em Portugal, se designa por manuais escolares.

<sup>4</sup> Este programa visa distribuir as cadernetas a todos/as estudantes da educação básica na faixa etária de 10 a 19 anos.

escola e fora dela. A seguir, apresentaremos algumas sínteses de análises que localizamos como resultados destes estudos.

*Antes de apresentar os dados da pesquisa que envolve o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) apresentamos ao/a leitor/a, informações acerca do PNLD. Este é um programa que tem como objetivo distribuir, gratuitamente, livros e materiais didáticos para todos/as os/as alunos/as, professoras e professores que atuam na educação básica da rede pública de ensino brasileiro. Além disso, o PNLD avalia técnica e pedagogicamente as obras didáticas submetidas aos editais públicos de convocação para o processo de inscrição e avaliação pelas editoras. Desse modo, trienalmente, há editais específicos por níveis de escolaridade – anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.*

Além do PNLD, o MEC, dentro da política do livro, também seleciona, avalia e distribui outros materiais para a escola, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), que tem por objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (FNDE, n.d).

No ano de 2013, segundo o documento referente aos orçamentos da União para o exercício financeiro<sup>5</sup>, o Ministério da Educação contou com financiamento na ordem de R\$1.981.200,000 para assegurar a ação 20RQ- Produção, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos e pedagógicos para educação. Este mesmo valor foi aprovado para o exercício de 2014 e esta ação é a terceira em termos de financiamento. De acordo com o documento referido a ação 8744 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica, com o valor de R\$ 3.559.356.700, ocupa a primeira posição, e a ação 0515 - Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica, com o valor de 2.387.834.300, ocupa a segunda posição.

A tabela que segue apresenta dados acerca da distribuição dos livros didáticos aprovados do PNLD 2014, disponíveis no portal do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>6</sup>. Tais dados revelam a amplitude do programa em nosso país.

---

<sup>5</sup> Este documento está disponível no seguinte endereço eletrônico:

[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/sof/ploa2013/Volume\\_1.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/sof/ploa2013/Volume_1.pdf). Acesso em 20 de março de 2014.

<sup>6</sup> Segundo informações do portal do FNDE, PNLD 2014 é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), complementação do PNLD 2013 para estudantes dos anos iniciais do fundamental (1º ao 5º ano) e para os alunos do ensino médio. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

Tabela 1 - Demonstrativo do investimento, número de estudantes atendidos/as e escolas beneficiadas pelo PNLD-2013

Nível de ensino	Investimentos (R\$)	Alunos /as atendidos	Escolas beneficiadas		Livros distribuídos
			Anos Iniciais	Anos finais	
<b>Ensino Fundamental</b>	879.828.144,04	23.452.834	46.962	50.619	103.229.007
<b>Ensino Médio</b>	333.116.928,96	7.649.794	19.243		34.629.051

Fonte: Portal do FNDE <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>

Desse modo, dada a magnitude do PNLD do ponto de vista do investimento público e da capacidade de alcance a todas as escolas das redes públicas, estudantes e professores/as, os livros didáticos aprovados e distribuídos são materiais de interesse de pesquisas acerca do modo como propõem e abordam a temática da sexualidade e do gênero. Os últimos editais do PNLD (década de 2000) explicitam, por meio de critérios que compõem parâmetros de avaliação pedagógica, a defesa de que a obra didática aprovada “aborde criticamente as questões de sexo e gênero, de relações étnico-raciais e de classes sociais, denunciando toda forma de violência na sociedade e promovendo positivamente as minorias sociais” (Ministério da Educação, 2013, p.37).

No tangente às obras didáticas da disciplina escolar Biologia, no edital do PNLD 2012 há critérios eliminatórios que especificam, dentre outros aspectos, aqueles referentes à sexualidade e às questões de gênero, como o descrito a seguir:

*Divulga conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – e de relações de gênero e sexualidade para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (FNDE, 2012, p. 40).*

Desse modo, os critérios de avaliação das obras didáticas em geral, e das obras didáticas de Biologia em particular, apontam para dimensões da sexualidade e do gênero, no caso do critério especificado, atreladas a várias outras dimensões. De todo modo, os editais do PNLD têm apontado para a necessidade de as obras didáticas cumprirem com o papel de contribuir para processos formativos em que as dimensões de sexualidade e de gênero sejam consideradas.

Considerando que o edital do PNLD/2012 assinala para o trabalho e enfrentamento das questões referentes à sexualidade na educação escolarizada, a pesquisa debruçou-se sobre os livros de biologia aprovados e distribuídos, a fim de localizar os modos como eles apresentam tais questões e as orientações para o trabalho dos/as professores e professoras em sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, foi realizada análise documental. Os documentos foram o edital do PNLD/2012, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as oito coleções de livros didáticos de Biologia, destinados aos/às professores/as, aprovados no PNLD/2012. Foram realizados

grupos de estudos com professores/as de Biologia de escolas públicas da rede estadual da cidade de Uberlândia-MG, com os objetivos de discutir as propostas de orientação didático-metodológicas para o trabalho em sala de aula presentes nas coleções quanto ao tratamento das temáticas gênero e sexualidade e levantar os discursos destes/as professores/as acerca das orientações existentes nas coleções.

Na pesquisa realizada, tomamos o livro didático como produção cultural, uma vez que ele contribui para a apresentação, veiculação e organização da vida social; são destinados a um público leitor específico e apresentam modos particulares de produção de significados e valores sociais e culturais. Também o pensamos como dispositivo, considerando que ele, de algum modo, captura, determina, modela e orienta as condutas, as opiniões e os discursos em nosso estudo acerca das sexualidades e do gênero; orientam e propõem modos particulares de ser homem e de ser mulher, reafirmando ou contestando os padrões culturais de gênero e de sexualidade válidos ou validados na sociedade. A ideia de dispositivo foi apropriada de Agamben (2009).

Ao nos debruçarmos sobre o modo como as obras didáticas, especificamente nos livros caracterizados como *Manual do Professor*, sob a nossa análise, apresentam as questões culturais constatamos que, em todas elas, há presença de marcas do que podemos caracterizar como elementos da cultura, da sexualidade e do gênero, mas em regra geral, tais questões não se localizam no texto principal dos livros. As orientações metodológicas são insuficientes, na maioria das coleções, para a orientação do professor na abordagem da temática sexualidade e gênero em sala de aula que ultrapassem o discurso biomédico, e na contribuição para a formação docente como previu o edital do PNLD 2012.

O tema corpo humano se faz presente em todas elas, distribuído, na maioria das vezes, num dos volumes das coleções (1, 2 ou 3). Abordado de forma fragmentada e pautado no modelo biomédico em todas as coleções analisadas. Em relação à sexualidade, de algum modo, os livros abordam o tema no tratamento dos conteúdos como anatomia, fisiologia, reprodução humana, embriologia, genética, sistema endócrino e saúde. Das oito coleções analisadas, apenas uma apresenta o tema sexualidade expresso no título de um subcapítulo. Nos demais, estão em textos complementares, caixas e outros recursos gráficos fora do texto principal.

Portanto, nos livros didáticos analisados, percebermos a associação entre sexualidade e *reprodução humana, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, e sexualidade e hormônios sexuais*. Não há, em nenhuma das obras, orientações ou problematizações acerca da necessária distinção e aproximação entre estes conceitos. Por outro lado, o padrão heteronormativo é reforçado por todas as obras. Há coleções que tentam avançar apresentando algum diálogo acerca da homossexualidade, mas terminam colocando-a no patamar do problema a ser discutido com o profissional da Psicologia. Desse modo, a diversidade sexual não é tema das coleções aprovadas e presentes nas escolas públicas de ensino médio brasileiras (2012-2014).

Em relação à dimensão do gênero, as obras apresentam avanços na apresentação e localização de imagens de mulheres na participação da atividade científica, mas ainda as posicionam atreladas ao ideal hegemônico da maternidade e do cuidado. Na abordagem do sistema reprodutor, a maioria das imagens que retratam a gravidez, o parto e a amamentação estão retratando mulheres. Não há uma formulação explícita na maioria dos textos acerca da questão de gênero. São textos tímidos e incipientes, naquelas que apresentam o tema.

O que concluímos com o estudo, em linhas gerais, é que a despeito de todo o avanço no debate mais amplo em termos de parte da produção acadêmica educacional, das lutas e embates travados com o movimento social e dos avanços alcançados, com toda a crítica que ainda possamos realizar nos programas, ações, documentos e normatizações de políticas do livro e curriculares no Brasil em relação as temáticas das sexualidades, do gênero e dos corpos contemporâneos, os livros didáticos de Biologia produzidos, avaliados, aprovados e distribuídos nas escolas públicas de ensino médio estão longe das formulações e proposições em curso. Os padrões heteronormativo e de gênero ainda são reproduzidos fortemente nestas obras.

*A pesquisa que envolveu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Intitulada Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU, a pesquisa buscou os discursos de grupos de estudantes de dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFU, bolsistas do PIBID, programa do governo federal financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em parceria com o Ministério da Educação no Brasil- MEC.*

Como já afirmado, o PIBID não é um programa que apresenta em sua formulação objetivo direto com a temática sexualidade e gênero. No entanto, não nos parece possível pensá-lo distante das formulações de base legal e normativa que regulam as diretrizes curriculares, a produção de materiais didáticos e pedagógicos, o campo da formação e atuação de professores/as da educação básica que propõe como princípio norteador os direitos humanos, e neles, as questões da sexualidade, do gênero, das questões ambientais e étnico-raciais. Com esta intencionalidade e, ainda, com a experiência da mestrandia que realiza a pesquisa, como professora de Biologia da rede pública estadual da cidade de Uberlândia e supervisora do PIBID na escola, outros elementos foram considerados para fortalecer o propósito da pesquisa. Estes elementos relacionam-se aos registros de situações correlacionadas às questões de sexualidade e gênero em salas de aulas, nas atividades do PIBID, envolvendo bolsistas por ela supervisionados, decorrentes das experiências pessoais apresentadas pelos alunos/as da escola ou de temáticas do campo disciplinar.

O programa é uma ação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, datado de 2007. É executado no âmbito da CAPES e objetiva fomentar a iniciação à docência e contribuir para “o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). O primeiro edital do PIBID foi lançado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) ainda no final de 2007, e se dirigiu às áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, justificada pela carência de professores/as nas escolas brasileiras. A partir de 2007 tem sido um programa contínuo, voltado para estudantes de cursos de licenciatura (Parreira, 2014).

Na Universidade Federal de Uberlândia, o PIBID iniciou com os quatro subprojetos, Biologia, Física, Química e Matemática, e atualmente todos os cursos de licenciaturas apresentam subprojetos. A estrutura organizacional do PIBID conta com a coordenação institucional, constituída por docentes da universidade, as equipes, que além de um/a docente da universidade, contam com a participação de professoras/es da educação básica como supervisoras e os/as licenciandos/as. Todos os/as integrantes recebem fomento na modalidade de bolsa, com valores diferenciados para cada função que exerce no subprojeto.

*As atividades desenvolvidas pelas equipes são distribuídas em 20 horas semanais, sendo que destas 10 horas devem ser obrigatoriamente desenvolvidas no espaço da escola. Assim, são realizados grupos de estudos, minicursos, oficinas, palestras, visitas técnicas a espaços não formais de aprendizagem, produção de material didático, dentre outras atividades (Parreira, 2014, p. 44).*

A presidenta Dilma Rousseff sancionou, em 2013, a lei 12. 796, de 4 de abril, que altera a LDBEN/96, marcando, portanto, o escopo do PIBID como um programa determinante para a política de formação inicial e continuada de professores/as no Brasil. Tal alteração determina que:

*A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de professores do magistério para atuar na educação básica pública mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de ensino superior (Art. 62, §5).*

Ao discutir sobre as atividades acadêmicas, incluindo as disciplinas e os programas voltados para os/as licenciandos/as, Parreira (2014) afirma a discussão sobre currículo, pois para ela, “[...] assim como se pretende que o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas contemple as disciplinas que compõem o corpo de conhecimento daquela área, também é esperado que este mesmo currículo possa discutir temas como sexualidade [...]”. Sua afirmação centra-se no fato de que as sexualidades e o gênero ocupam espaços “[...]por meio dos debates instituídos por movimentos sociais organizados na sociedade contemporânea e pelo próprio Estado, que assume propostas de formação que têm como foco central as dimensões da multiplicidade e da cidadania” (p. 44). Entre os movimentos sociais, a autora destaca os movimentos feministas e LGBT.

A pesquisa de natureza qualitativa envolveu 28 licenciandos/as dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Umuarama e *Campus* Pontal, bolsistas do PIBID, subprojeto Biologia, e o referencial teórico pautou-se em obras de Foucault, em particular na *História da Sexualidade*, e em estudos nos campos da sexualidade, gênero e educação. Foram utilizados os recursos do questionário, da entrevista e do grupo focal. A análise foi estruturada a partir da noção de discurso de Michel Foucault, focando a localização dos sujeitos dos enunciados, dos lugares de fala e da possível relação entre os discursos sobre sexualidade. As análises indicaram que apesar de os/as licenciandos/as apontarem para o fato de que a sexualidade deve ser compreendida para além da Biologia, eles/as não romperam o discurso hegemônico, e seus lugares de fala são fortemente centrados na dimensão biomedicalizada da sexualidade. Eles/as, ao formularem articulações com a futura atuação docente, por um lado, não escapam da dimensão biomédica da sexualidade e, por outro, não demonstram perceber esse enredamento com o discurso hegemônico (Parreira, 2014).

*A pesquisa que envolveu o Programa Saúde na Escola – Com o título “Caderneta de Saúde do/a Adolescente: Uma contribuição na educação para a sexualidade?” as questões orientadoras da pesquisa versam sobre o que pensam crianças/adolescentes a respeito da Caderneta de Saúde do/a Adolescente que receberam em suas escolas participantes do Programa Saúde na Escola – PSE; o efeito das informações da caderneta em suas vidas; e, o que eles/as pensam sobre sexualidade.*

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, e o levantamento de informações foi realizado por meio da leitura e análise das cadernetas de saúde da adolescente, uma destinada para as meninas e outra para os meninos, da aplicação de questionários a todos/as alunos/as que receberam as cadernetas, e de organização de quatro grupos focais com eles/as, dois

em cada escola, tendo sido o campo constituído por duas escolas públicas municipais de ensino fundamental onde ocorreu o maior número de distribuição das cadernetas, e ainda a realização de entrevistas com professoras de Ciências das escolas.

Na pesquisa buscou-se também identificar a forma pela qual a Caderneta de Saúde do/a Adolescente, no contexto do Programa Saúde na Escola, contribui na educação para a sexualidade e o que pensam professoras de Ciências sobre a mesma e sobre os projetos aos quais elas estão vinculadas. A autora da pesquisa informa que:

*A Caderneta de Saúde do/a Adolescente (Menina – Menino) é uma das ações de política pública do governo federal brasileiro voltada para a vida do/a adolescente com atenção à formação para a educação em saúde, cujo objetivo é orientar adolescentes e jovens sobre a saúde do corpo e prevenção, lançado em 2008 pelo Programa Saúde na Escola (PSE) (Campos, 2014, p. 23).*

O PSE é um programa interministerial – Ministérios da Saúde e da Educação – que prevê a implementação em todos os municípios do território nacional que façam a sua adesão e tenham equipes do Programa Saúde da Família.

Campos (2014) indica, embasada nos documentos do programa, que um dos seus blocos envolve a abordagem da educação sexual e reprodutiva, que é o bloco referente à promoção da saúde e da prevenção. Acerca do funcionamento do programa nas escolas investigadas, a autora informa:

*O programa deve ser desenvolvido de acordo com o ano letivo e o projeto pedagógico da escola e contará com uma comissão composta por formadores, professores e pais, que acompanharão as ações previstas no PSE. Na cidade de Uberlândia este programa encontra-se em desenvolvimento, desde o ano de 2011, por meio do Programa Municipal Saúde na Escola – Saúde Todo Dia, uma parceria das Secretarias Municipais de Saúde e de Educação (Campos, 2014, p. 25).*

Em relação ao Programa Municipal Saúde Todo Dia – PMSTD, este tem por “[...] finalidade ampliar e promover ações de educação em saúde com o foco nas prevenções de doenças e vigilância em saúde dos/as alunos/as da rede pública municipal de ensino e dos seus familiares” (Campos, idem, p. 75). É um programa que à época da pesquisa, era realizado no âmbito das coordenações de Programas da Secretaria Municipal de Saúde – SMS, da Secretaria Municipal de Educação e Superintendência Regional de Ensino, em nível estadual. Articula-se às ações em saúde desenvolvidas nas redes públicas de ensino, municipal e estadual, voltadas à população da cidade de Uberlândia, a partir do PSE, governo federal, e de Educação em Zoonoses da SMS.

Campos destaca que, no processo de implementação e distribuição das cadernetas nas escolas, desencadeiam-se etapas de: 1- planejamento coordenado pela unidade de saúde de referência; 2- sensibilização de parceiros (profissionais da área da saúde, da educação, funcionários da escola, pais, conselho tutelar, ONG’s, adolescentes e outras pessoas interessadas); 3- constituição de uma equipe de condução da capacitação sobre a caderneta. Esta tem como público alvo profissionais da escola, as crianças e adolescentes e as famílias; e, 4- a realização do “Dia da ação de Saúde na Escola” para a distribuição das cadernetas (Uberlândia, 2011, cit por Campos, 2014).

Como resultado da análise a pesquisadora demonstra que os conteúdos das cadernetas focam a promoção da saúde, reverberando o discurso da causa, prevenção e tratamento; tem fortes marcas



do discurso higienista e, a sexualidade é tratada de modo biomedicalizado. As ilustrações e imagens apresentam enunciados do autocuidado e de identidade de gênero hegemônica, portanto, binária, homem, mulher, não havendo possibilidade de fazer pensar ou informar outras existências de gênero fora desse padrão. Meninas e os meninos têm seus corpos e experiências de feminilidades e masculinidades enquadrados, disciplinados, regulados e interditados no que hegemonicamente se aponta como ideal de mulher e de homem.

Para Campos (2014), a começar pelas duas versões das cadernetas, uma destinada a menina e outra ao menino, estas demarcam as posições de gênero. Os/as alunos/as relataram à pesquisadora que gostariam de ter acesso a todos os assuntos numa mesma versão. Desse modo, a pesquisadora conclui que “[...] há a manutenção do discurso pautado em relações binárias homem/mulher, certo/errado, normal/anormal, saúde/doença, [...]” (p. 170).

Outras conclusões que destacamos deste estudo dizem respeito à compreensão das professoras entrevistadas, acerca da caderneta. Para elas o material não apresenta uma abordagem complexa da sexualidade e, assim, não contribui para a compreensão do conceito, uma vez que não possibilita a reflexão sobre a cultura, os desejos, as ações e comportamentos, articulados com dimensões políticas, sociais, culturais e afetivas.

De modo igual às obras didáticas da outra investigação, as cadernetas também não abordam a diversidade sexual e, considerando-as como materiais de ações de políticas públicas de saúde e educação, evidenciam a não a efetividade esperada destas ações.

*[...] com os resultados obtidos neste trabalho é possível apontar que a não-continuidade das ações que envolvem a caderneta (Escola – Postos de Saúde – Família – Adolescentes) é indicador para alertas quanto à efetividade do material e o efeito não desejado naquilo que foi apontado como educação para a sexualidade.*

*É preciso repensar a efetividade das políticas e de suas ações e materiais, pois falar repetidamente e incessantemente para os/as adolescentes fazerem uso de preservativo, das doenças, da prevenção às doenças, da gravidez não planejada, da anatomia e fisiologia dos sistemas urogenitais parece não apresentar o efeito desejado na vida do público alvo (Campos, 2014, pp.172-173).*

A aprendizagem na escola pode reforçar marcas culturais, determinando o aceitável, o admissível. Ela pode reiterar ou subverter modos hegemônicos de pensamento que têm contribuído para processos de solidificação de relações violentas, preconceituosas e discriminatórias como aquelas relativas ao sexismo e a lesbo-homo-transfobia.

O que está posto na educação brasileira quanto aos materiais analisados em nossas pesquisas é que eles têm chegado em larga escala nas escolas públicas da educação básica, a um público de, pelo menos, 31.052.009. No entanto, são materiais que reiteram discursos hegemônicos acerca das sexualidades e do gênero, pautados em visões binárias, excludentes que desconsideram as diferenças, não contribuindo, portanto, para a educação acerca da sexualidade nem para a formação e atuação dos/as professores/as.

Resta-nos a certeza de que há outros materiais e propostas formativas em circulação que, apesar do número destes materiais, propõem outras formulações e contribuições para o enfrentamento dos padrões hegemônicos de visões acerca das sexualidades, do gênero e dos corpos. Resta, ainda, a

convicção de que alunos/as e seus/as professores/as são sujeitos de recusa. E, assim sendo, transgridem as normas e os padrões impostos.

Para além das pesquisas descritas, em nosso grupo, encontram-se em andamento:

- Coordenada pela autora deste trabalho, a pesquisa Conhecimento biológico, cultura e sexualidade: análise das propostas metodológicas em livros didáticos brasileiros e portugueses de Biologia, que pretende analisar propostas metodológicas de livros didáticos e manuais escolares que potencializem o entrelaçamento entre conhecimento biológico, cultura e sexualidade. É uma pesquisa que conta com financiamento do CNPQ e envolve uma pesquisa de doutorado, de Lourdes Maria Campos Corrêa, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, que intenta discutir a abordagem do tema AIDS/SIDA em obras didáticas brasileiras a partir da década de 1990; um plano de iniciação científica, do bolsista Thiago Augusto Arlindo Tomaz da Silva Crepaldi, sob nossa orientação, que busca nos manuais escolares portugueses o modo como estes abordam as temáticas corpo humano, gênero e sexualidade, verificando em seus diversos espaços as perspectivas atribuídas a estes;
- A pesquisa do doutorando Sandro Prado Santos, constituída de recortes nos campos de conhecimentos de Estudos do Currículo, sobre o Campo de Corpo, Gênero e Sexualidade no Ensino de Biologia a partir das transexperiências no espaço escolar. A pesquisa será realizada em escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG com uso de observação participante, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Apostamos que os corpos trans desafiam a Biologia, atrapalham a produção tranquila do discurso que necessita saber, classificar e produzir a verdade do indivíduo para existir e proliferar. Compreendemos esses corpos como potentes produções desejanter, que ressignificam-se em suas múltiplas dimensões.
- A pesquisa de mestrado de Gabriela Almeida Diniz, intitulada Sexualidade na internet: a publicação em blogs de professores/as de Ciências e Biologia, que compreende que os tempos em que vivemos, marcados pelo avanço tecnológico, produzem espaços sociais novos, onde as discussões sobre a sexualidade ganham lugar. Compreendemos o espaço virtual como um espaço sociocultural, educativo, que participa da constituição de discursos que produzem corpos e sexualidades contemporâneos, e que a investigação destes discursos tem relevância para pensarmos e compreendermos os sujeitos, os ambientes e as instituições. A pesquisa toma os *blogs* dos/as professores/as de Biologia como campo investigativo, observando a constituição e identificação acerca do modo como apresentam o conhecimento sobre a Sexualidade e analisando os enunciados das publicações dos/as professores/as. Caracteriza-se como qualitativa e apresenta como base metodológica a Netnografia e sua base teórica em estudos do campo das sexualidades, dos corpos e do entrelaçamento destes com as produções tecnológicas.

Com as nossas investigações e outras do campo dos estudos das sexualidades, do corpo, do gênero e educação, encontramos evidências, empíricas e teóricas, que nos convencem de que temos a enfrentar o discurso do outro que, por meio do borramento e apagamento das diferenças, marcam as manifestações das experiências dos corpos considerados desviantes, anormais, patológicos, em circulação nos espaços das escolas e da sociedade.

Desse modo há uma maquinaria e uma engenharia que produzem ensinamentos que prescrevem e reiteram condutas centradas em padrões heteronormativos, sexistas, pautados numa moral sexual

que anula a criativa experiência das sexualidades e dos corpos, como sugere o esquema (Figura 1) que segue.



Figura 1. Esquema da (Re)produção de condutas heteronormativas na escola

**Fonte:** autoral

A Biologia na escola e os materiais didáticos e pedagógicos a ela associados, hegemonicamente educam para um modelo único de vivência sexual, descartando qualquer outra forma e vivência criativa que, como humanos, somos capazes de produzir. Ao fazer isso, ao centrar na educação que padroniza, por exemplo, o coito vaginal, a escola e seus materiais, as políticas de saúde e de educação com seus programas e ações deixam de, verdadeiramente, contribuir para uma efetiva saúde sexual, importando-se tão somente com a padronização das condutas e o controle dos corpos.

### Considerações finais

A educação escolar no Brasil e outros lugares no Ocidente associa-se ao projeto moderno de fazer falar sobre o sexo e a sexualidade. Ela atua sobre os corpos, os ordena, disciplina e controla; para isso faz uso de tecnologias e estratégias, de “[...] dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo” (Foucault, 1988, p. 32).

Na atual estrutura educacional há políticas, ordenamentos legais, conjuntos disciplinares que fazem falar do sexo e da sexualidade. Convocados/as ao diálogo sobre gênero e orientação sexual, dentre outras questões, a partir da década de 1990 a escola brasileira, mais uma vez, é recolada a falar, orientar e prescrever lições e ensinamentos acerca das práticas sexuais, solidária aos impactos decorrentes da epidemia da SIDA e atendendo a demandas advindas dos movimentos sociais e dos movimentos de acadêmicos engajados com a causa da educação escolar pública.

Cabe ressaltar que a escola brasileira, embalada pelo projeto neoliberal, cuida da síndrome e não de seus e suas portadores e portadoras. Eles/as são apagados, borrados e enquadrados nos grupos de risco, nas causas e sintomas, nos processos de prevenção e tratamento. Mas também sofre os impactos e efeitos das lutas dos movimentos sociais organizados que a reclamam como lugar de fazer pensar, produzir e gestar outras experiências de sexualidades, de gênero e de corpos que se contraponham aos modelos hegemônicos e ao apagamento das diferenças.

Os investimentos na escola são de toda natureza, políticos, sociais, morais e econômicos. Políticas, programas e ações são formulados e a acionam para sua implementação e consolidação.

Nesse amálgama, discursos hegemônicos e discursos transgressores conflitam e circulam no espaço escolar. Os discursos do outro, os padrões heteronormativos, as violências de gênero e sexuais que atravessam a escola e o tecido social mobilizam ações de pesquisa e de intervenção nos processos formativos, nas produções e circulação de materiais nas escolas. Os seus resultados, como os demonstrados por algumas modestas pesquisas realizadas por nós, ainda reiteram a implicação dos materiais e discursos dos sujeitos escolares com os padrões de gênero e de sexualidades que, reforçando a ideia do Outro, aniquilam as diferenças e as singularidades. Desse modo, “[...] vivemos hoje, nós que nos dedicamos à educação, qual Édipos diante da Esfinge. [...] ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele” (Gallo, 2000). O que seria devorado pela esfinge?

No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos fazeres cotidianos. A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, conseguindo superar esse momento de rupturas (idem, p. 17).

E não fazer parte da engrenagem do sistema educacional, escapar da esfinge, é o desafio colocado para educadores/as e pesquisadores/as que importam-se com as discussões das sexualidades e do gênero; enfim, da diferença no contexto escolar e social mais amplo. A questão que se coloca é ao reclamarmos que a escola cuide e tome as diferenças, não haveria riscos de sermos devorados pela Esfinge? Decifrar seus enigmas, então, é preciso.

## Bibliografia

- Agamben, Giorgio. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: SC, Argos. Tradução de: Che cos'è il contemporaneo? - Che cos'è il dispositivo? e L'amico.
- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323). Acesso em 23 jul. 2011.
- Campos, Patrícia Lemos. (2014). *Caderneta de saúde do(a) adolescente: uma contribuição na educação para a sexualidade?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- César, Maria Rita de Assis (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia” [versão eletrônica]. *Educar em revista*, 35, 37-51.
- Foucault. (1998). Michael. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2012, Ensino médio, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas/3002-consultas-anos-anteriores>. Acesso em: 05 de out. de 2012.
- Gallo, Sílvio. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (orgs.) *O Sentido da escola* (pp. 17-40). Rio de Janeiro: DP&A.
- Guia do livro didático. (2011). *PNLD 2012: Biologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- hooks, bell (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: Louro, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 125-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Kant, Immanuel. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep.

- Parreira, Fátima Lúcia Dezopa. (2014). Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Stamatto, Maria Inês Sucupira (2002, maio), Um olhar na história: a mulher na escola. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, RN, Brasil, 20 a 23.