

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA-MS**

**Emerson André de Godoy**

**SEXUALIDADE E CURRÍCULO:**

**A educação sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio**

**Paranaíba-MS**

**2014**

**Emerson André de Godoy**

**SEXUALIDADE E CURRÍCULO:**

**A educação sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro

**Paranaíba-MS**

**2014**

G532s

Godoy, Emerson André de

Sexualidade e currículo: a educação sexual no currículo oficial do Estado de São Paulo para ensino médio/ Emerson André de Godoy. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

118 f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Currículo. 2. Sexualidade. 3. Educação sexual. I. Godoy, Emerson André de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 375

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira -

**EMERSON ANDRÉ DE GODOY**

**SEXUALIDADE E CURRÍCULO: A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO  
OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

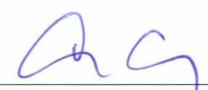
Aprovado em 28 de julho de 2014

**BANCA EXAMINADORA**



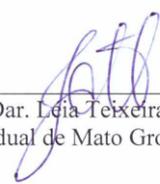
---

Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)



---

Prof. Dra. Leila Teixeira Lacerda  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## DEDICATÓRIA

À pessoa mais importante da minha vida, que me ensinou tudo e nada.

Tudo, pelo exemplo de vida que é e nada, por palavras que nunca precisou dizer para que eu me tornasse o que sou. Afinal minha vida sempre esteve diante dos seus olhos e ela dos meus.

Olhos esses que veem que sou professor, orgulha-se disso, mas não sabem os motivos que me levaram a tal empreitada.

Olhos que sabem da minha existência, e que me amam sem medidas, porém, paradoxalmente, nem minha idade é de seu conhecimento.

Sabiam das minhas viagens semanais, quinzenais e mensais, à cidade de Paranaíba-MS, e sabem da correria dos meus dias, mas não têm conhecimento intelectual para saber o que seja um mestrado acadêmico ou coisa do tipo. Na verdade isso pouco importa.

O que importa é seu apoio incondicional àquilo que decidi fazer para a minha vida.

E é esse apoio que me fez chegar até aqui. É esse apoio que me sustenta e me ampara na luta diária, do enfrentamento dos meus conflitos, perdas e ganhos.

Essa dissertação é sem dúvida dedicada a ela. A pessoa que mesmo distante, faço questão de ter perto dos meus olhos diariamente.

Simplesmente obrigado por tudo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que permitiu que eu sonhasse, de forma clara, consciente, mostrando todas as direções, transformando esse sonho em um projeto de vida. A professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, conhecida como Maju, desde a entrevista no processo seletivo manteve um posicionamento firme e sério diante desta empreitada.

Suas orientações sempre seguras fizeram-me refletir, voltar atrás, ler e reler diversos livros, textos, artigos e tantas outras coisas mais, pois sempre se posicionou de modo firme, diante das responsabilidades que exige um trabalho acadêmico.

Aos companheiros Danilo, Rodrigo, Katia, Sheyla, Cleyde, Wilciene, Joaquim, Wagner, Simone, Lucineia, Leandra, Joana. Aos amigos de percurso, Rodrigo e Sheyla, pela enorme contribuição para a realização deste trabalho, foram momentos de grande aprendizado que puderam me fazer crescer.

A todos os professores do programa de Mestrado em Educação da UEMS – Unidade de Paranaíba que edificaram alegria, ensinamento e amizade em minha alma.

Ao professor Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali e Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda pela valorosa colaboração, indicando leituras, e pelas dicas e sugestões sobre meu trabalho.

Aos funcionários do Programa de Mestrado da UEMS, em especial á dona Irany, assistente de Assuntos Educacionais do Mestrado, pela sua paciência, alegria, seriedade que sempre me ajudou quando precisei.

Por fim, àqueles e àquelas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho científico.

## RESUMO

A história da educação sexual no Brasil é recente do ponto de vista da produção acadêmica ou enquanto elemento do currículo escolar. A sexualidade é uma construção histórica e cultural, com um conceito abrangente em constante construção e reconstrução. Cabe à escola questionar-se sobre o seu papel e do currículo nesse processo. Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender como a sexualidade e seus desdobramentos são tratados, enquanto conteúdo curricular do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, e identificar as dificuldades dos professores e professoras que lecionam nas escolas públicas estaduais da cidade de Andradina-SP possuem em relação ao tema. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica que busca levantar os elementos históricos e sociais presentes no currículo oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, bem como outros documentos oficiais ligados à temática. Para a pesquisa de campo o público alvo foi composto pelos professores e professoras que atuam no ensino Médio de três escolas públicas estaduais no município de Andradina – SP. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas. Foram aplicados 46 questionários, com retorno de 60%. Durante a construção desta dissertação foi fundamental a reflexão teórica sobre diversos temas que de forma direta compõem o assunto sexualidade e educação sexual sob a ótica do currículo e da formação e prática docente. Trata-se de uma temática localizada num universo cheio de preconceitos e tabus, o que a torna complexa e ao mesmo tempo instigante. Como resultado da pesquisa observa-se que a complexidade ético-moral que perpassa o assunto sexualidade e educação sexual gera nos professores e professoras incertezas e medos, seja pela ausência de formação e informações ou pela falta de apoio da escola, da família e até mesmo de instituições governamentais. Constata-se que apesar de constar nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, estes conteúdos são desenvolvidos de forma incipiente nas disciplinas do Ensino Médio das escolas pesquisadas.

**Palavras-chave:** Currículo. Sexualidade. Professores e professoras. Educação sexual. Andradina - SP.

## ABSTRACT

The history of sex education in Brazil is recent in terms of academic production or as part of the school curriculum. Sexuality is a historical and cultural construction, with an overarching concept in constant construction and reconstruction. It is up to the school to question their role in this process and curriculum. Thus, this research aims to understand how sexuality and its consequences are treated as curriculum content of Secondary Education Public Education Network of the State of São Paulo, and the difficulties of teachers who teach in public schools of the city Andradina-SP have on the topic. This is a qualitative research from a literature that seeks to raise the social and historical elements present in the official curriculum of the State of São Paulo for the High School as well as other official documents related to the theme. For the field research the target audience was composed of professors and teachers who work in the Middle school three public schools in the municipality of Andradina - SP. To collect data we used a questionnaire with open and closed questions. 46 questionnaires with a return of 60% were applied. During the construction of this thesis was critical theoretical reflection on various topics that directly make up the subject sexuality and sexual education in the context of curriculum and teacher education and practice. It is a thematic located in a universe full of prejudices and taboos, which makes it complex and at the same time exciting. As a result of the survey it was observed that the ethical and moral complexity that pervades the sexuality and sex education subject teachers and teachers in generates uncertainties and fears, is the lack of training and information or the lack of support from the school, family and even governmental institutions. It appears that although it appears in the National Curriculum Guidelines - Official Curriculum PCNs and the State of São Paulo, these contents are incipiently developed in the disciplines of secondary education of the surveyed schools.

**Keywords:** Curriculum. Sexuality. Male and female teachers. Sex education. Andradina - SP.

## **LISTA DE SIGLAS**

- AIDS - Sigla do inglês Acquired Immuno deficiency Syndrome
- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CESP – Companhia Energética de São Paulo
- CFM – Conselho Federal de Medicina
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DRE – Diretoria Regional de Ensino
- DST – Doença Sexualmente Transmissível
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- OMC – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização não Governamental
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
- RCNI – Referencial Curricular para a Educação Infantil
- SEE – Secretaria de Estado da Educação

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>1 SEXUALIDADE E CURRÍCULO</b> .....   | 17  |
| 1.1 Sigmund Freud: considerações sobre a dinâmica da sexualidade .....   | 17  |
| 1.2 Michael Foucault: Saber e poder .....  | 21  |
| 1.3 Sexualidade nos PCNs e DCNs para o Ensino Médio: o visível e o invisível .....   | 25  |
| 1.4 A construção do currículo paulista .....   | 32  |
| 1.5 O papel das instituições intersetoriais na educação sexual como parceiras na elaboração e execução do currículo.....         | 36  |
| <b>2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS</b> .....                                     | 41  |
| 2.1 Sexualidade no Brasil pré-colonial.....  | 42  |
| 2.2 Sexualidade e colonização: abasileirando hábitos. ....   | 44  |
| 2.3 Educação sexual no Estado de São Paulo: como tudo começou .....  | 56  |
| 2.4 Aspectos legais do Currículo Escolar Paulista a partir de 2008 – Ensino Médio.....   | 61  |
| <b>3 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O CONTEXTO DO OBJETO</b> .....  | 65  |
| 3.1 Caminhos teóricos: obstáculos e horizontes.....  | 65  |
| 3.2 Do município de Andradina .....  | 68  |
| 3.3 Escolas pesquisadas .....  | 72  |
| 3.4 A Coleta de dados e seus percalços .....   | 74  |
| <b>4 A EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IDAS E VINDAS</b> .....  | 76  |
| 4.1 Perfil dos professores e professoras do Ensino Médio da cidade de Andradina –SP, sobre sexualidade no currículo oficial..... | 79  |
| 4.2 A percepção dos professores diante da proposta curricular .....  | 82  |
| 4.3 Educação sexual: professores e professoras: regendo sem formação.....  | 91  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 94  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 98  |
| <b>APÊNDICE A</b> - Questionários utilizado para a coleta de dados da pesquisa .....   | 104 |
| <b>APÊNDICE B</b> - Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento.....   | 107 |
| <b>APÊNDICE C</b> - Autorização.....   | 109 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>APÊNDICE D</b> - Termo de Confidencialidade .....                                       | 110 |
| <b>ANEXO A</b> - Ofício encaminhado a Diretoria de Ensino de Andradina – SP.....           | 111 |
| <b>ANEXO B</b> - Resposta do Ofício encaminhado a Diretoria de Ensino de Andradina – SP... | 112 |
| <b>ANEXO C</b> - Resolução SE N°. 76 .....   | 117 |
| <b>ANEXO D</b> - Resolução SE N°. 98 .....   | 118 |

## INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa os elementos que compõem a sexualidade, enquanto conteúdo curricular do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, no qual busco compreender de que modo a sexualidade e a educação sexual são tratadas no currículo paulista, considerando que a discussão desses elementos constitui-se de aspectos históricos e sociais de forma concomitante.

Para Louro (1997, p. 28) todos esses aspectos históricos e sociais, mesmo concomitantes, são transitórios; arranjos e desarranjos que se modificam transformam-se e atravessam diferentes discursos e símbolos, tudo acontecendo “[...] ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação com as histórias pessoais, sexuais, étnicas de raça e classe [...]”. Num movimento contínuo de construção e apropriação, reconstrução e desapropriação das ações humanas.

Nesse sentido, o conceito de sexualidade é extremamente abrangente e envolve elementos que passam por processos biológicos e, sobretudo, psicológicos. Essa abrangência do conceito se deu ao longo do tempo, graças a uma série de discursos os quais segundo Foucault (1997) resultaram na significação e ressignificação do conceito de masculino e feminino. Necessariamente esse processo resulta nos papéis sociais de cada gênero.

Nesse processo, é somente a partir da criação segundo Foucault (1997), da *scientia sexualis*, que as ideias sobre sexualidade passam a ser oriundo da religião, ou seja, a ciência sexual descrita por ele advém da *ars sexualis*. O catolicismo utilizou-se da *scientia sexualis* como discurso oficial, no intuito de normatizar atitudes que um macho e uma fêmea deveriam ter socialmente. Esses discursos, nos últimos dois séculos, começaram a ganhar adeptos também fora da hierarquia religiosa. Dentro desse contexto, cientistas, professores, psiquiatras, antropólogos e educadores ampliam as discussões sobre sexualidade tornando-as objetos de estudo dentro de um vasto campo de investigação.

A partir da década de 1960, uma série de movimentos ideológicos e sociais, como o feminista e o movimento gay, começaram a provocar e promover uma série de discussões, dentro e fora da academia, no intuito de sair da marginalidade, exigindo a igualdade sexual, o direito sexual e da condição sexual. Dessa forma, começam a ser levados em conta diversos fatores e contextos histórico-sociais em relação à sexualidade. Podemos citar, dentre eles, o divórcio e a pílula contraceptiva foram elementos que agregaram novos significados a sexualidade, mas não significaram de fato uma mudança de paradigma uma vez que segundo Louro (2010, p. 12) a “sexualidade, dentro de uma perspectiva mais ampla, compõe-se de

muitos fatores, incluindo formas de pensar, sentir e agir desde o nascimento até a morte”. Dessa forma, as ações acima citadas são passos importantes no processo de emancipação da mulher, mas não são de fato uma ruptura na concepção de sexualidade para além de gênero.

Dentro dessa perspectiva, fica evidente a necessidade de uma abordagem ampla e profunda sobre o tema na escola, por meio do currículo, abrindo-nos outros caminhos para uma análise. Diante da abrangência que a temática possui, optei por analisar o Currículo do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo, sua implementação nas escolas públicas estaduais de Andradina-SP, e a percepção predominante entre os professores e professoras dessas escolas, fatores que me motivaram investigar a presente temática.

No ano de 2008, ingressei na Rede Pública de Ensino Paulista como professor de Filosofia, disciplina ministrada na Rede Estadual Paulista exclusivamente no Ensino Médio, de acordo com a exigência da LDBEN Nº. 9394/96 artigo 36 inciso IV. Dessa forma, ao longo dos anos comecei a perceber a necessidade da abordagem desse tema, pois inúmeras vezes, durante as aulas, ou nos corredores da escola, os alunos e as alunas abordavam-me perguntando sobre aspectos do ciclo da gravidez, da homossexualidade, das DSTs/HIV. Portanto, a constituição do objeto da presente investigação não foi concebida de forma aleatória, ele está presente na minha atuação profissional e na minha história de vida, enquanto homossexual, militante de uma organização não governamental de apoio aos portadores do vírus HIV e AIDS e professor do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista.

Essa trajetória pessoal e profissional levou-me a considerar a escola como uma instituição responsável para desmistificar e combater situações que envolvam o preconceito e a discriminação, no tocante a essas temáticas. Sendo assim, nada mais correto que questões envolvendo discriminação, preconceito e prevenção sejam inseridas no currículo, para que a educação sexual possa consolidar-se em uma atitude cotidiana, não objeto de projetos esporádicos de algumas disciplinas específicas, ou simplesmente, para cumprir datas que remetem à temática da diversidade sexual e preventiva.

Dessa forma, seguindo essa linha de raciocínio, Lundgren (1981, p.16 apud SACRISTAN, 2000, p. 40) afirma:

O currículo é o que tem atrás toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégia de ensino. Tratá-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível. O relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva nestas afirmações.

A análise do currículo da Rede Estadual de São Paulo quanto à temática da sexualidade, é mais que perceber se ela está presente ou não, mas constatar de que modo aparece configurada como conteúdo escolar, em que circunstâncias históricas isso ocorreu, e sob qual concepção se baseia essa inserção, seja ela libertária e ou conservadora.

Nessa investigação, busco o aporte teórico em vários estudiosos do tema na atualidade, na ânsia de compreender e demonstrar como a sexualidade integra o currículo desde as políticas públicas de educação em nível nacional – PCNs - e as políticas estaduais de educação do Estado de São Paulo, além da forma como é concebida no ambiente escolar, pelos professores e as professoras do ensino médio das escolas pesquisadas, e gestão da Secretaria de Estado de Educação/SP. Busquei ainda descrever as dificuldades desses professores e professoras em trabalhar com questões ligadas à sexualidade e seus conflitos no ambiente escolar, especificamente nas respectivas disciplinas que ministram compondo o núcleo comum do ensino médio.

Nesse aspecto destaco como aporte teórico Foucault (1997, 1999a 1999b), Freud, (1973, 1976, 1996), Louro, Felipe e Goellner (2010), Figueiró (2009), Louro (1997), Vainfas (2010, 1997), Groppa (1997), Sacristan (2000), Silva (2001), Siqueira (2008), dentre outros.

Falar da sexualidade e educação sexual na escola é tratar de uma temática complexa e delicada, ainda cercada por tabus e preconceitos, que gera nos professores uma série de incertezas e medos, ora por falta de formação, ora por falta de apoio da escola, da família, e até mesmo de instituições governamentais. É preciso enfatizar que o professor e a professora não têm a obrigação de dominar todos os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, ainda que sejam cobrados a demonstrar conhecimentos em todas as disciplinas. Ao contrário, estes devem estar cientes e conscientes de suas limitações, mas também buscar informações com o objetivo de ascender intelectualmente, evitando possuir uma visão estreita da realidade, a qual os force a apenas transmitir valores pessoais.

Os professores e as professoras que participaram da pesquisa respondendo ao questionário aplicado, do qual discuto os dados neste trabalho, atuam nas quatro escolas públicas estaduais: Escolas Estaduais Dr. Augusto Mariani, Dr. Álvaro Guião, João Brembatti Calvoso e Francisco Teodoro de Andrade.

As instituições escolares enquadram-se como sendo o palco ideal para uma abordagem mais aprofundada do tema, pois diversos agrupamentos sociais constituem-nas, tanto no quadro docente, quanto discente. Todavia, os questionamentos dos alunos sempre foram os mesmos em todas elas, tornando-se importante destacar que o exercício da profissão

permitiu-me perceber que a discussão da sexualidade é silenciada e/ou é tratada de forma moralista dentro das escolas, entre os profissionais da educação para com os alunos, e mesmo entre os próprios docentes. O mesmo não ocorre de aluno para aluno, segundo minha constatação.

Ao analisar por esse ângulo, percebe-se que a escola seria a mediadora ideal de ações que promovam mudanças de paradigmas e fomentem discussões embasadas em estudos científicos, que buscam facilitar o enfrentamento da violência e patologias ligadas a uma distorção da importância da sexualidade na vida do ser humano. Porém, para que isso ocorra Louro (1997, p. 66) sugere que estranhemos o currículo, já que a lógica do conhecimento curricular pode ser compreendida da seguinte maneira:

Se tomarmos o currículo como um texto “generificado” e sexualizado (o que também é), os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade. A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dado”. O sexo existiria antes da inteligibilidade, ou seja, seria pré-discursivo, anterior à cultura. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites à concepção de gênero e de sexualidade. Além disso, ao equacionar a natureza com a heterossexualidade, isto é com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a supô-la como forma compulsória de sexualidade. Dentro dessa lógica, os sujeitos que por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a minoria.

Louro (1997), na citação acima, ao afirmar que o currículo é um texto generificado e sexualizado, propõe uma reflexão da imposição da maioria para a demanda da sexualidade, desarticulando, portanto, a escola de um possível debate curricular sobre o que realmente é importante para aprendizagem de seus educandos. A partir da minha experiência pessoal e docente, dentro da lógica citada pela autora, que classifica como minoria os que fogem à normatividade imposta, e dessa forma, excluídos do currículo que atende a esta dinâmica, optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, pois o *lôcus* da pesquisa são as instituições escolares nas quais atuo ou já atuei, permitindo assim uma familiaridade maior com os participantes, simultaneamente, iniciei uma pesquisa bibliográfica para levantar os elementos históricos e sociais presentes no currículo oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, bem como outros documentos oficiais ligados à temática, tais como as resoluções da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Para a pesquisa de campo o público alvo foi composto pelos professores e as professoras que atuam no ensino Médio das escolas públicas estaduais no município de Andradina – SP, que responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados obtidos compõem esta dissertação, organizada em quatro capítulos, conforme explicitarei a seguir:

No primeiro capítulo discorro sobre a inserção da temática da sexualidade no currículo escolar, embasado em Foucault (1997, 1998, 1999a 1999b) e Freud, (1973, 1990, 1996), teorias necessárias para se discutir e compreender sexualidade. Em Sacristan (1998, 2000) e outros autores da área da educação, busquei entender e discutir a trajetória da construção desse novo modelo de currículo implantado e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a partir do ano de 2007.

Dentre os aspectos legais que serviram de suporte para uma breve comparação da forma como o tema estudado permeia as políticas públicas, programas e documentos oficiais; analisei os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, o Referencial Curricular para o Ensino Médio-RCNE e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, demonstrando o que é visível e o que é invisível em relação aos conteúdos da matriz curricular que abordam o campo da sexualidade e da educação sexual. Para isso, trago ainda o papel, as ações, e as contribuições intersetoriais na construção e execução do currículo. Uma vez que as organizações não governamentais aliadas à academia trouxeram contribuições significativas para o debate sobre a sexualidade. Debates esses travados dentro e fora das instituições escolares.

No segundo capítulo, apresento um levantamento histórico sobre a educação sexual no Brasil e no Estado de São Paulo a fim de compreender e entender os caminhos percorridos quanto a essa temática ao longo dos últimos séculos em terras além mar. As primeiras impressões dos europeus sobre esse novo território ao ser “descoberto”, não dizem respeito apenas às belezas naturais, mas já nas primeiras cartas escritas por Caminha (1500) e Vespúcio (1501), nessa perspectiva, percebe-se a descrição de uma sexualidade ora ingênua, ora pecaminosa. A primeira impressão cultural está posta, o da sexualidade nativa com o da sexualidade europeia. Há uma terceira cultura que irá entrar nesse processo no decorrer da história, a africana, trazida pelos negros e as negras escravizadas. As culturas, africana e indígena, foram submetidas à égide da ideologia judaico-cristã durante todo o período colonial.

Dentro dessa perspectiva, as visitas do Santo Ofício ou das cartas dos padres jesuítas enviadas aos seus superiores a Portugal nos ajuda a entender e compreender a construção da sexualidade no período colonial. O domínio da santa inquisição e a presença dos jesuítas

contribuíram muito para a propagação das ideias católicas sobre sexo e sexualidade, ideologia essa ensinada nas catequeses aos indígenas e africanos. Ainda neste capítulo, apresento um breve histórico da educação sexual nas escolas paulistas enquanto ação governamental, suas implicações e tendências moralistas e biológicas, além dos aspectos legais inerentes ao tema.

No terceiro capítulo, procuro demonstrar o caminho metodológico que percorri, buscando identificar e entender por que nos dias atuais viver a sexualidade nas escolas públicas paulistas ainda é algo marcado por elementos normalizadores da heterossexualidade. Nesse capítulo, também situo histórica e geograficamente o município e as escolas, objeto da presente pesquisa, bem como explico a opção metodológica de pesquisa e descrevo a forma e o instrumento de coleta de dados.

Encontrei na fenomenologia e seus teóricos como Coltro (2000), Martins e Bicudo (2006), Ponty (1976, 2004), que me propiciaram os elementos científicos básicos para compreensão deste fenômeno, o da omissão da sexualidade no currículo paulista, e suas consequências. Contudo, essa compreensão e a busca da raiz desses fenômenos não foi tarefa fácil, mas sem isso, não seria possível entender o tempo presente. Por isso, na construção deste trabalho utilizei-me das bibliografias existentes sobre o assunto, dados e análises das respostas dos professores e das professoras pesquisados, além da minha vivência no exercício da docência e demais facetas de minha vida.

O quarto capítulo permitiu compreender as ideias vigentes e imbricadas na construção do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Neste, os principais personagens da implantação e implementação do currículo puderam apresentar o que pensam e concebem, por intermédio de um questionário aplicado nas quatro escolas estaduais localizadas no município de Andradina-SP, das quais em uma delas nenhum professor ou professora respondeu. Os professores investigados lecionam as disciplinas do núcleo comum para o ensino médio e por meio de suas respostas puderam expor como tiveram acesso e como desenvolvem o currículo oficial, suas angústias, dúvidas, dificuldades e vontades a respeito do tema sexualidade.

Por fim, nas considerações finais aponto como resultados obtidos nessa pesquisa que ainda existe um longo caminho para a introdução dessa temática no currículo. Mais que isso as respostas dos professores e professoras, embora apontem a necessidade da abordagem do tema, segue na perspectiva puramente biológica, daí a necessidade de oferta de curso de formação sobre a multiplicidade de elementos sociais, éticos, culturais que envolvem a sexualidade humana.

## **CAPÍTULO I - SEXUALIDADE E CURRÍCULO**

### **1.1 Sigmund Freud: considerações sobre a dinâmica da sexualidade**

Sigmund Freud trouxe, durante o início do século XX, importantes contribuições para o esclarecimento e entendimento sobre a sexualidade humana. Sua obra nunca se encontrara acabada, pois com o passar dos anos ele relia e acrescentava uma nova interpretação tendo como perspectiva o estudo constante dos temas por ele abordados em relação à sexualidade.

Sendo assim, não há nesta dissertação, a intenção de fazer uma ampla análise de sua vida e obra, ao contrário, pretende-se apresentar, sua produção, a fim de auxiliar, embasar e compreender, teoricamente, a sexualidade humana, suas implicações e a partir desse embasamento analisar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

O atual Currículo Escolar Paulista encontra-se organizado dentro de um contexto social, histórico e político, de grande efervescência no campo das tecnologias, e grandes avanços científicos e consolidação da democracia. Freud também escreveu dentro de um contexto social, histórico e político, bastante conturbado, em especial na Europa, continente onde nasceu e morreu.

Freud faz o caminho contrário de vários pesquisadores de sua época, que buscavam compreender a sexualidade a partir de elementos externos, ele mergulha no homem psíquico, considerando o homem exterior, fruto deste homem psíquico o qual ele chama de inconsciente. O autor, não descarta o consciente, mas aponta como necessário compreender o homem na sua totalidade, ou seja, o mundo consciente e o inconsciente. O inconsciente, segundo Freud (1973), trata-se do interior desconhecido de cada homem, uma força motriz capaz de fazer brotar nos indivíduos, em qualquer tempo e momento, reações inesperadas em termos de sentimentos ou atitudes.

Para compreender o homem, na perspectiva freudiana, é necessário, além de entender e perceber sua história de vida exterior, a qual ele chama de consciente; entender, também de forma interior, denominado de inconsciente. Essa relação entre o homem (sujeito-desejante-consciente) e os mais diversos meios em que está inserido, produz e organiza também o homem (sujeito-desejante-inconsciente) interior que Freud (1973) vai chamar de psique.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEE/SP, ao implantar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, pretende contribuir de forma veemente para a formação de um homem (sujeito-consciente) inserido em um contexto de conteúdo escolar, portanto, ajuda a criar um contexto social de verdade a ser

interiorizado, em relação à sexualidade, como conteúdo escolar. Produz um consciente de condutas e modelos a ser seguidos. Nesse sentido Freud (1996, p.192) afirma que:

O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade.

Nesse contexto, há que se provocar a reflexão a respeito das manifestações sexuais próprias do ser humano, em especial das crianças e adolescentes que serão tolhidas e manipuladas dentro do contexto escolar. Silva (2001, p.98-99) aponta que:

A preocupação primeira da Psicanálise foi à elucidação dos impulsos neuróticos do ser humano. Para tal empenho na investigação da vida mental, foram decisivas o *Reconhecimento da Repressão* na inibição da energia e impulso sexual – a libido, a *Importância do Instinto Sexual*, que é o instinto de mais ampla manifestação contraditoriamente à repressão que sofre pela cultura. Além do reconhecimento da importância do que ele chamou de instinto sexual e o reconhecimento da repressão sociocultural a esse instinto, a ocorrência do que Freud chamou de *Transferência* foi o que permitiu primariamente, a detecção de algum tipo de neurose no indivíduo. Esta última é a expressão de que o indivíduo não venceu as relações edípicas da infância familiar. Com a articulação dessas importantes teses preliminares: *importância do instinto sexual, reconhecimento da repressão e transferência de sentimentos*, foi possível que a cultura humana ficasse ciente de que os sintomas neuróticos nada mais são do que a manifestação de que o indivíduo sofreu repressão de sua sexualidade e que, o que foi reprimido manifesta-se por vias indiretas como que uma substituição dos instintos reprimidos.

A Secretária de Estado da Educação de São Paulo, ao construir o Currículo Escolar Oficial da Rede Pública Estadual Paulista para o Ensino Médio, deveria ter o cuidado ao definir em seus conteúdos fatores biológicos como sendo o único elemento da sexualidade, pois se produz com essa perspectiva educacional a cultura do errado, em relação à sexualidade, uma vez que polariza essa questão apenas em torno do aparelho reprodutor masculino e feminino, com uma abordagem das doenças infectocontagiosas. Nesse aspecto Freud, ao chamar as atitudes culturais de repressão sexual, vai além de querer inverter a lógica da moral. Ele nos aponta os possíveis transtornos psíquicos que tal repressão pode causar na vida do indivíduo, aos quais ele chama de neuroses.

A escola não pode ser mais uma instituição social de produção de neuroses. Seu papel social é o de colaborar com uma vida psíquica saudável. Permitindo de forma séria, amoral, científica, discussões sobre a sexualidade humana, sendo o princípio norteador o respeito ao diferente. Silva (2001, p.102) nos traz uma importante reflexão a esse respeito ao dizer que:

A estruturação progressiva da psicanálise, que consideramos ter início nos trabalhos de Freud, prova que mais do que criar um método para interpretar a mente humana, este estudioso influenciou mudanças significativas nas formas de compreender as relações familiares e humanas em geral, colaborou para a construção do sentimento social a respeito da criança enquanto ser humano em formação.

De forma geral, Freud apresenta significativas contribuições para a compreensão da sexualidade humana, seja ela produzida no contexto familiar, escolar, religioso ou qualquer outro ambiente social, seja ela na infância, puberdade e vida adulta, mas é na escola que reitera a necessidade de propiciar as crianças, adolescentes e jovens um ambiente de compreensão e tolerância, evitando a polarização da sexualidade entre masculino e feminino como sendo as únicas modalidades de sexualidade possíveis.

Contudo, ao verificarmos no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, estas únicas opções enquanto conteúdo sobre sexualidade pode-se afirmar que, inevitavelmente, as escolas contribuem para a propagação de uma série de conceitos e preconceitos da moralidade repressora.

Freud, ao fazer suas investigações, busca o rigor epistemológico contribuindo sobremaneira para a consolidação da ciência psicológica. Nesse sentido o indivíduo e sociedade são objetos relacionais. Faz-se necessário, portanto, que o indivíduo perceba-se e se conheça para conseguir inserir-se dentro de um contexto social.

O indivíduo o qual Freud investiga não se limita, segundo ele, apenas ao homem adulto, ou ao jovem. O criador da psicanálise revoluciona ao pesquisar a sexualidade na infância. Quando Freud, em 1905, publica *Três Ensaios sobre a Sexualidade*, percorreu a contramão da ciência de sua época ao trazer para o debate a questão da sexualidade infantil. Para Silva (2001, p.105) o seu grande legado no caso da sexualidade infantil encontra-se em desfazer a questão da hereditariedade, ao afirmar que:

Freud considerava que os estudiosos, seus contemporâneos, ao investigarem as reações do indivíduo adulto, preocupavam-se mais com as gerações antigas, antecessoras e ancestrais, do que com a *infância* do próprio indivíduo. Esse modo de investigação abordava somente a hereditariedade.

Segundo Freud (1973), a valorização exacerbada de fatores hereditários, como explicação para comportamentos sexuais na infância, não revelavam de fato elementos sociais e psíquicos que contribuíssem para a formação da sexualidade adulta. Portanto, é a partir de seus estudos que se estabelece a relação entre a sexualidade infantil e o comportamento

adulto, princípio de uma série de neuroses na idade madura. Freud (1973, p.96) trata do assunto argumentando que:

Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes.

Esses estudos aprofundados realizados por ele, em *lócus*, forneceu toda a reestruturação do pensamento sobre sexualidade. Porque permitiu compreender que sexualidade não é apenas um fator biológico associado a gênero, fatores sociais, morais e psíquicos contribuem sobremaneira para o entendimento da temática. Nesse sentido, Silva (2001, p.105) chama a atenção ao dizer “[...] Freud firma as razões científicas para que os pais, os educadores e toda a sociedade em geral, dêem atenção para a questão da Educação Sexual [...]” porque independente da modalidade de ensino, ela se faz necessária. Freud (2000, p.123) nos traz os seguintes questionamentos a esse respeito, da educação sexual das crianças:

Será possível que o conhecimento que lhes é negado não as alcançará por outros meios? Ou será que se pretende genuína e seriamente que mais tarde elas venham a considerar degradante e desprezível tudo que se relacione com o sexo, já que pais e professores quiseram mantê-las afastadas dessas questões o maior tempo possível?

Não se trata de uma educação sexual para crianças e adolescentes meramente reprodutoras das normas morais vigentes, também não se trata de reinventar a sexualidade. A discussão percorre o caminho da desconstrução, da existência de apenas uma alternativa, pautada tão somente em questões biológicas. A sexualidade, segundo Freud (1973), pertence à dimensão humana, é comum a todos, cedo ou tarde o indivíduo terá algum tipo de contato com a sexualidade, tanto no campo pessoal quanto no social.

A escola constitui-se de duas dimensões: pessoal e social. Nela, o indivíduo tem a possibilidade de se encontrar enquanto possuidor de uma sexualidade, ou simplesmente, ser excluído a partir das premissas desta. Nesse convívio social diário que a escola propicia aos jovens, é possível que o indivíduo identifique-se com outros que comunguem de suas ideias, gostos, e preferências sexuais, mas corre-se o risco de que a própria instituição escolar considere tais práticas imorais, erradas, e que, por isso, devam ser combatidas, já que não pertencem ao campo do moralmente aceito e nem faz parte do currículo, ou de seus programas oficiais.

É importante ressaltar que Freud (1973) constrói as bases para percebermos e identificarmos a sexualidade primeira, na infância, ou seja, é na infância que se pode construir uma vida adulta saudável ou neurótica. Porém, não há uma descontinuidade na puberdade, adolescência e vida adulta, ao contrário, o desenvolvimento da sexualidade do indivíduo segue continuamente não havendo rupturas. Esta pode garantir a plenitude e aceitação de si e do outro. Daí a importância de um currículo para o ensino médio no qual a sexualidade seja apresentada, estudada e debatida como condição psíquica humana e social, não apenas biológica.

## **1.2 Michel Foucault: Saber e poder**

Ao discutir sexualidade em pleno século XXI, percebemos que nosso discurso continua sendo embasado por instituições que, ao longo dos séculos, foram sendo redesenhadas e reorganizadas em seus discursos quanto à sexualidade. São as instituições culturais que nos constituem, por isso, como salienta Foucault (1997, 1999a, 1999b), constituem um desejo de saber e ensinar sobre corpos, sexo e prazer. Religião, família, mídia, escola e o Estado trazem essa gama de conhecimentos a serem repassados sobre sexualidade para as novas gerações. Essas instituições conversam entre si quase que numa mesma sintonia.

Sendo assim, Foucault ao falar sobre discurso e poder (1997, 1999a 1999b), elabora um importante estudo sobre a história da sexualidade, abrindo-nos um viés não apenas histórico-cronológico, mas histórico-social-cronológico. Portanto, o autor produz um inventário da história social da sexualidade, ou seja, discorre sobre como durante séculos, nossa sociedade vinculou a sexualidade ao poder.

Como se explica que em uma sociedade como a nossa, a sexualidade seja aquilo que simplesmente permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? E que não seja alguma coisa que simplesmente dê prazer e gozo? Como é possível que ela tenha sido considerada como lugar privilegiado, em que nossa “verdade” profunda é lida, é dita? Tais questionamentos feitos por Foucault (1999a, p.229) levam-no a afirmar que, a partir do cristianismo, o ocidente não parou de dizer: “Para saber quem és, conheça teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano.

Portanto, nessa perspectiva a sexualidade perde o status de natural. Há a necessidade de se revelar, descobrir, pois só assim é possível criar uma verdade para controlar. Foucault (1997, p.100) nos mostra que sexualidade é antes de tudo:

[...] o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

Esse dispositivo histórico evidencia que a sexualidade possui uma relação com o corpo, prazer e saber, ou seja, o corpo é um objeto de conhecimento e todos seus segredos têm que ser revelados, sejam eles biológicos ou psíquicos.

Esses dispositivos, segundo Foucault (1997), podem ser mais bem compreendidos quando voltamos ao final do século XVII. Nesse momento não se trata da repressão, ao contrário, adota-se o discurso da emancipação e a família célula nuclear da sexualidade como lugar único e privilegiado para as demonstrações de carinho, ou seja, agora corpos têm seu lugar na estrutura social, bem definidos e emancipados; homens, mulheres, crianças, cada qual no seu espaço com suas atribuições bem delimitadas.

Segundo Foucault (1997, p.21-22), nos últimos três séculos ocorreu de verdade foi uma explosão de discursos sobre a sexualidade, numa perspectiva de alicerçar a ideia delimitadora do propósito do sexo.

Ora, considerando esses três últimos séculos em suas contínuas transformações as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – e bastante rigorosa- do vocabulário autorizado. Pode ser que tenha codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma filtraram as palavras: policia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se assim regiões se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais.

Portanto, é preciso falar sobre a sexualidade, discutir o sexo. Agora, a ênfase discursiva encontra-se nas novas regras da decência, da moral e dos costumes. Esse novo discurso deve se situar em todos os ambientes, todas as instituições, a fim de promover e consolidar a ideia de que devemos ser reprimidos. Esse conceito do silêncio, diante dos papéis, para Foucault (1997), não se trata de discutir por que somos reprimidos, mas sim,

sobre como aceitamos e proliferamos com tanta convicção a ideia de que devemos ser reprimidos.

Foucault (1997, p.21) apresenta uma série de mecanismos de linguagem para evidenciar o poder em relação à sexualidade “novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: policia dos enunciados”. Esses mecanismos de poder criados servem na modernidade, por meio do discurso sobre sexualidade, para vigiar, normatizar, regular e punir os corpos. Merece destaque a contribuição que ele traz para o entendimento do poder. Todavia, antes ele esclarece que o poder a qual se refere não se trata de:

Dizendo poder não quero significar, “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um estado determinado. Também não entendo poder como sujeição que por oposição a violência tenha a forma da regra. Enfim não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo cujos efeitos, por derivações sucessivas atravessem o corpo social inteiro (FOUCAULT, 1997, p. 88).

Não sendo o Estado o autor e produtor deste poder, como se daria então essa relação? Quais seriam esses mecanismos? Segundo Foucault (1997, p.90), “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio às relações desiguais e móveis”. Isso tudo é a grande rede humana das relações sociais, onde as pessoas exercem e sofrem influências.

Mas não se trata de ações de uns sobre os outros no aspecto da coerção, da dominação dos corpos, trata-se de uma invenção e reinvenção do cotidiano, do aceito, do já foi tido como normal. Com isso, segundo Foucault (1997), obtivemos dois grandes procedimentos para a verdade sobre sexo: a *scientia sexualis* e a *ars erótica*.

Civilizações como a indiana, japonesa, chinesa, romana e até mesmo nações árabe-mulçumanas entendiam que “na arte erótica a verdade é extraída do próprio prazer” (Foucault, 1997, p. 57), portanto, o próprio erotismo é uma arte, uma verdade. Não se tratava da arte do certo e do errado, ou seja, do que pode ou não pode ser feito com o corpo com a sexualidade. O sexo é arte, dessa forma a arte do prazer torna saber. Para Foucault (1997) esse saber deve ser mantido em segredo, mas não por que se trata de algo pecaminoso, ilícito. O segredo está na tradição desses povos que creem que o sexo perde sua eficácia ao ser divulgado.

A arte erótica faz parte da formação da nossa sociedade, mas ela vai se enveredando por outros caminhos ao longo dos séculos, criando outra verdade, outro saber, o da *scientia sexualis* e, é a partir da confissão do sexo que se começa o controle do corpo.

Foucault (1997) ao falar da confissão e verdade afirma que:

Desde a Idade Média, pelo menos, as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade: a regulamentação do sacramento da penitência pelo Concílio de Latrão em 1215; o desenvolvimento das técnicas de confissão que vem em seguida; o recuo, na justiça criminal, dos processos acusatórios, o desaparecimento das provações de culpa (juramentos, duelos, julgamentos de Deus) e o desenvolvimento de métodos interrogatórios e de inquérito; a importância cada vez maior ganha pela administração na inculpação das infrações - e isso as expensas dos processos de transação privada - a instauração dos tribunais de Inquisição, tudo isso contribuiu para dar à confissão um papel central na ordem dos poderes civil e religioso. (p.58)

A partir desse momento, somos levados a confessar tudo, expor nossos prazeres, nossa sexualidade. A confissão, sem dúvida, torna-se a grande produção de verdade sobre o sexo e, segundo Foucault (1999a, p.264) confissões são “procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade, um discurso de verdade”. Essa verdade sobre a sexualidade produzida por métodos interrogatórios irá trazer consequências sobre o próprio sujeito.

Se antes a verdade era o prazer, agora ela se torna pecado, imoral, errado. A verdade agora ganha outro contexto, o do não prazer, e para isso há a ideia de que é preciso confessar o prazer e a sexualidade para que ocorra uma punição, esse comportamento torna-se uma verdade.

Segundo Foucault (1997,1999a, 1999b) é pela *scientia sexualis* que nossos sexos são tratados, normatizados, não por força de lei, mas do discurso. Se outrora ele fora empregado pela Igreja Católica, agora, ganha outros ambientes, mas sem perder a característica normalizadora. É por meio do discurso que se estabelece essa relação de poder.

A escola moderna torna-se um lugar de reprodução de discursos e manutenção do status quo, necessário à manutenção do poder. Passar pela escola significa aprender e adotar determinados discursos que vão se refletir nos mais diversos comportamentos sociais. Inclusive no pensamento sobre gênero e sexualidade. Os estudos sobre sexualidade feitos por Foucault mostram-nos uma dimensão não apenas como já dito histórico-cronológica, mas permite-nos compreender um pouco sobre o papel desempenhado e o esperado da escola hoje. Toda a organização curricular está pautada na perspectiva de gênero, enquanto condição biológica além de sua representação social e sua perpetuação. Portanto, a educação sexual na escola não é pensada sobre a ótica da compreensão da sexualidade na sua plenitude e múltiplas possibilidades.

Nesse aspecto, como já apontado por Foucault (1999b) “as estruturas narrativas e discursivas”, que aparecem no Currículo da Rede Pública Estadual de São Paulo, trazem os conceitos da sexualidade saudável como sendo aquela em que a finalidade e a função do

corpo, especificamente do aparelho reprodutor masculino e feminino sejam os elementos de representação social necessários para a reprodução dos discursos heteronormativos, como já dito no parágrafo acima.

Sendo assim, o discurso produzido por um currículo heterossexista não é algo legitimado pela escola, mas mais um discurso social que ela reproduz, disfarçado de conteúdo pertencente a uma determinada disciplina com cunho “científico”.

### 1.3 Sexualidade nos PCNs e DCNs para o Ensino Médio: o visível e o invisível

O Parecer nº 4 da CEB/CNE/MEC, de 29 de janeiro de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apresentando as disciplinas que compõem a base nacional comum para esse segmento, articulados com os seguintes temas denominados transversais:

- a) a Vida Cidadã, por intermédio da articulação entre vários dos seus aspectos como:
  1. a Saúde;
  2. a Sexualidade;
  3. a Vida Familiar e Social;
  4. o Meio Ambiente;
  5. o Trabalho;
  6. a Ciência e a Tecnologia;
  7. a Cultura;
  8. as Linguagens; com,
- b) as Áreas de Conhecimento de:
  1. Língua Portuguesa;
  2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes);
  3. Matemática;
  4. Ciências;
  5. Geografia;
  6. História;
  7. Língua Estrangeira;
  8. Educação Artística;
  9. Educação Física;
  10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB); (MEC, 1998, p.7).

Observa-se, nesse caso, que o texto do Parecer faz uma articulação interdisciplinar dos temas transversais, e o item dois que compõe a “vida cidadã”, trata exatamente da questão da sexualidade, objeto dos temas transversais, recebendo assim, nos PCNs, tratamento para sua abordagem em sala de aula e as orientações de sua transversalidade. Porém, ao analisar o parecer nº 15 da CEB/CNE, de 01 de junho de 1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Médio-DCNEM, a discussão em foco volta-se na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. O olhar sobre a formação para a cidadania ganha novos

paradigmas, uma vez que esse instrumento prevê o Ensino Médio articulado com o trabalho, e não mais se fala em disciplinas, mas nas áreas do conhecimento e suas tecnologias, diferente do parecer sobre o Ensino Fundamental que especifica disciplinas, e contempla sua interdisciplinaridade.

Os princípios axiológicos que devem inspirar o currículo para o Ensino Médio foram propostos para atender o que a LDBEN nº 9394/96 demanda quanto a:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania. (PCN Ensino médio, 1999, p. 104).

As DCNEM, no que tange à interdisciplinaridade, preveem-na entre as áreas que estão estruturadas como princípio pedagógico visando atender as seguintes competências:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
  - compreender os significados;
  - ser capaz de continuar aprendendo;
  - preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
  - ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
  - ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
  - compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
  - relacionar a teoria com a prática.
- (PCN Ensino Médio, p. 104, 1999).

Na prática, é possível perceber axiologias muito distintas entre o que se espera do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo as normatizações do MEC, a sexualidade aparece de forma incisiva no currículo do Ensino Fundamental, como sendo um tópico a ser trabalhado, o que não acontece no Ensino Médio. Apenas no item 4.4 “Contextualização” do parecer nº 15 da CEB/CNE, de 01 de junho de 1998, aparece a palavra sexualidade associada a outros elementos de discussão ligados à questão do meio ambiente, corpo e saúde.

Dessa forma, no Ensino Médio a sexualidade não é um objeto em si de estudo e aprendizagem, mas apenas um subtema do eixo Corpo e Saúde.

Como pode-se perceber no texto a seguir:

As visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um bom desenvolvimento autônomo, poderão ser mais bem orientadas se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer. (PCN Ensino Médio, 1998, p. 94).

Na citação acima, nota-se que a temática está diretamente relacionada à questão da reprodução humana, conferindo a esta um ar de heterossexualidade. Esse tópico busca elementos tanto pedagógicos quanto legais de cunho nacional, uma vez que os envolvidos na elaboração dos PCN, DCNEM, RCNEI, na década de mil novecentos e noventa, são os mesmos responsáveis pela elaboração, implantação e implementação da proposta e depois do Currículo Oficial no Estado de São Paulo.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na década de 1990, toma posse como Ministro da Educação, o economista e professor Paulo Renato de Souza, permanecendo por dois mandatos consecutivos entre os anos de 1995 até 2002. No ano de 2009, o então ex-ministro assume o cargo de Secretário da Educação do Estado de São Paulo, e juntamente com sua equipe de outrora, dá prosseguimento à política de implantação do Currículo Oficial.

Segundo o documento de apresentação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, ela se organiza da seguinte forma:

A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SEE-SP, 2010, p. 08).

E ainda compõe.

Integra esta Proposta Curricular um segundo documento, de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apoiam: diretores, assistentes técnicos pedagógicos, professores coordenadores, supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo (SEE-SP, 2010, p. 07).

Deve-se salientar, a princípio, que a proposta curricular chega às mãos dos professores e alunos por meio de dois materiais: o do aluno, denominado “Jornal do Aluno” em formato de jornal entregue a todos os alunos; e um exemplar para o professor de acordo com sua disciplina e série, como já dito. Segundo orientações da SEE-SP, esse período denominou-se

de “Recuperação Intensiva”. Já para os professores foram elaborados as Revistas do Professor, que tinha a função de subsidiar as atividades contidas no Jornal do Aluno.

O material foi dividido em fundamental e médio, por disciplina/série e apresentava em seu teor o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo pré-determinado e trouxe de forma detalhada possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador do Jornal. (SEE-SP, 2008).

Passado o período denominado Recuperação Intensiva, que compreendia o primeiro bimestre de 2008, ficam prontos os chamados cadernos dos alunos e do professor, os quais formam uma apostila bimestral, por disciplina com os conteúdos já definidos a serem trabalhados naquele bimestre, por série, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, além do caderno do gestor que tem a finalidade de orientação na implantação da proposta.

Chama a atenção esse aspecto por se tratar de um material inicial para a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, até então chamado de Proposta Curricular, elaborado por uma equipe de técnicos da própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, alguns professores pesquisadores de universidades públicas e privadas convidadas, caracterizando, portanto, uma proposta curricular técnica, elaborada em gabinetes e distante das grandes discussões que permeiam a construção desta. Todo esse trabalho de construção do Currículo foi coordenado pela professora Maria Inês Fini.

A professora Maria Helena Guimarães de Castro, então Secretária da Educação, ao apresentar a proposta curricular afirma que:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, “essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente”. (SEE/SP, 2008)

Essa afirmação nos remete a pensar que se trata de uma proposta técnica, elaborada de forma centralizada. Nessa perspectiva, não fica claro como foi organizado, de fato, a relevância dos conteúdos a serem trabalhados, nem sua organização ou disposição por bimestre/ série.

Segundo Sacristán (2000, p. 201), o currículo tem destinatários, são eles professores e alunos. E ele se justifica da seguinte forma:

[...] na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem. O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essa prática sejam somente expressões das intenções e conteúdos dos currículos.

Afinal, em que momento a questão da sexualidade, DST/HIV e da Gravidez na Adolescência torna-se inerente à proposta curricular para o Ensino Médio? Diante desse questionamento, sabendo que se trata de uma proposta curricular elaborada por uma equipe técnica, sem a participação efetiva dos professores da rede estadual, evidencia-se nos documentos oficiais, que o tema da Sexualidade, das DST/HIV e da Gravidez na Adolescência constavam na proposta curricular e hoje já implantado Currículo para o Ensino Médio, quase que de forma ínfima. Percebe-se que a SEE-SP segue o documento balizador do ensino médio o Parecer nº 15 da CEB/CNE/MEC, de 01 de junho de 1998, que não traz em seu bojo uma preocupação sistemática com alguns temas, dentre eles a sexualidade, mas a supervalorização de outros.

A SEE-SP tem 91 Diretorias Regionais de Ensino-DRE, órgãos diretamente vinculados à pasta que tem como base dar aporte pedagógico, jurídico e supervisionar as escolas estaduais, particulares e as municipalizadas. Quanto à sua função pedagógica, a DRE de Andradina conta com um Núcleo Pedagógico, além de Supervisores de Ensino. Em relação à estrutura dos Núcleos Pedagógicos, eles são compostos por professores da própria Rede Estadual de Ensino em cada disciplina do currículo, base nacional comum, e um responsável pelos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental. Eles são designados como Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), responsáveis por articular, desenvolver e promover ações que visem à melhoria na qualidade da prática de ensino, bem como colaborar na implantação e implementação do currículo.

Os temas desta pesquisa, não compõem de forma significativa o currículo do Ensino Médio, como já dito. Por isso solicitei por meio de ofício ao Núcleo Pedagógico da DRE-Andradina, esclarecimento sobre como ocorre o desenvolvimento das questões envolvendo a sexualidade, gravidez na adolescência, DST/HIV dentro do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a fim de obter uma resposta que talvez trouxesse elementos que não haviam sido percebidos. Encontram-se anexo o ofício e a resposta. A resposta confirma, oficialmente, que estes temas são abordados de forma clínico-biológicos, médico-higienista, e em momentos isolados dentro do currículo, como já observado.

A resposta inicia-se com uma observação interessante para análise:

(Observação: A temática é ampla e pode ser estudada por diversos aspectos. No que tange aos componentes curriculares acima descritos esta foca o sistema reprodutor humano e a comparação com outras espécies, os mecanismos hormonais responsáveis pelo seu desenvolvimento e manutenção, a gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e adolescência).

De modo geral, essa introdução, entre parênteses na resposta, busca contextualizar o tema questionado, que os trata de forma científica, com ênfase nos órgãos sexuais, levando essa temática para além dos limites humanos, comparando-os com as várias formas de reprodução existentes fora da espécie *homo sapiens*. Concordo que esse assunto seja abordado de forma científica, no entanto, essa abordagem vem também atrelada aos costumes morais e moralistas da criação do macho e fêmea, do certo e errado, ou seja, daquilo que está convencionalmente moralmente, fora disso, não há tratamento no currículo.

Quanto à “questão dos mecanismos hormonais responsáveis pelo seu desenvolvimento e manutenção” indagamos: desenvolvimento e manutenção de quê? Da vida? É sabido que o homem produz testosterona, hormônio de suma importância para o crescimento e virilização masculina, pois promove mudanças corporais como a distribuição de pelos na face, tórax e na região púbica, aumento da massa muscular e funções sexuais. Contudo, a mulher também pode produzir a testosterona, embora sabendo que tal hormônio é responsável por características humanas tipificadas e convencionadas como sendo masculinas. Essa questão biológica hormonal não impede que homens possam ter apreço e ou até se relacionar com outro homem, o que traz para o hormônio tido como masculino, características exclusivamente físicas, e não psíquicas ou morais. O mesmo acontece quanto ao hormônio feminino, o estrogênio, lembrando que os hormônios sexuais atuam para permitir o funcionamento adequado do ciclo reprodutivo. Essa abordagem clínico-biológica, apesar de importante, não permite que o currículo avance nas discussões voltadas à sexualidade nas relações humanas.

São visíveis, dentro do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, os seguintes conteúdos abordados que são considerados pela SEE-SP como sendo amplos e que envolvem toda a temática da Sexualidade:

Segundo a resposta do ofício, as atividades voltadas às questões acima elencadas são:

## **BIOLOGIA**

### **1º Série - 3º Bimestre – Currículo – Conteúdos.**

- Doenças infectocontagiosas, parasitárias, degenerativas, ocupacionais, carenciais, doenças sexualmente transmissíveis e por intoxicação ambiental.

- Gravidez na adolescência como risco à saúde.
- Medidas de promoção da saúde e prevenção de doenças.

Neste item há uma observação do Núcleo Pedagógico “embora essas temáticas estejam no 4º Bimestre” ocorreu uma reorganização e será desenvolvida no 3º Bimestre.

Por esse motivo, houve algumas alterações no currículo quanto à disposição dos conteúdos e atividades do caderno do professor e aluno.

Percebe-se, nesse caso, que a temática sexualidade, ao ser abordada, apresenta uma relação entre saúde e a sexualidade, como podemos perceber nas habilidades apresentadas e esperadas para essas situações de aprendizagem que segundo o Currículo são:

- Reconhecer a gravidez como um risco à saúde, a partir de estatísticas de saúde;
- Reconhecer o impacto de uma gravidez na adolescência nos projetos pessoais e profissionais dos envolvidos;
- Reconhecer práticas sexuais que envolvem riscos de gravidez;
- Identificar diferentes métodos contraceptivos e avaliar sua eficácia e acessibilidade;
- Reconhecer a gravidez na adolescência como um risco a saúde individual e como um problema de saúde pública;
- Reconhecer situações de risco de contrair AIDS, propondo estratégias para a redução desse risco;
- Identificar as diferentes formas de preconceito contra portadores do vírus da Imuno Deficiência Adquirida (HIV), propondo estratégias para minimizar essa situação;
- Reconhecer ambiguidade e imprecisão em textos explicativos sobre prevenção das DSTs/HIV;

Todas essas habilidades encontram-se no currículo materializado em “situações de aprendizagem”, assim chamadas as atividades do caderno do aluno. Vejamos os exemplos;

- Situação de Aprendizagem 2 caderno do aluno 3º Bimestre – Menina-mãe e menino-pai;
- Situação de Aprendizagem 3 caderno do aluno 3º Bimestre – A aids também é problema seu;
- Situação de Aprendizagem 4 caderno do aluno 3º Bimestre – camisinha é prevenção;

### **3º série – 2º Bimestre- Currículo- Conteúdos**

- Sexualidade

#### Habilidade

- Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino e masculino)

- Identificar o princípio básico de funcionamento dos métodos anticoncepcionais mais disseminados.

Situação de aprendizagem 5 – A reprodução angiosperma em humanos

Percebo que o Currículo para o Ensino Médio apresenta apenas cinco atividades relacionadas a dois dos temas desta pesquisa, no caso gravidez na adolescência e DST/HIV, ainda assim estes foram construídos pautados em habilidades voltadas a uma compreensão de ordem clínica e biológica. Evidencia-se também que tais temas estão ligados diretamente à disciplina de Biologia, mantendo a característica já perpetuada de que é a disciplina com as características necessárias para abordá-los. Contudo, outras categorias de estudo como gênero, não são tratadas de acordo.

Para Louro (2010, p. 43-44), “uma noção de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” essa noção é enfatizada quando ela afirma:

Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

A seleção dos objetivos e conteúdos, habilidades e competências que irão compor o currículo não são neutras, a composição desses elementos gera tensão entre os grupos e classes sociais. Nesse caso, o currículo pesquisado mostra-se dentro de uma vertente marcada pela ideia do culturalmente certo e errado. O que é certo e errado socialmente, nesse caso, tem raízes históricas, construídas pela religião ao longo do tempo. Portanto, se currículo é caminho, movimento, percurso, no caso da sexualidade, sua direção volta-se exclusivamente para a heteronormalização.

#### **1.4 A construção do currículo paulista**

A produção, implantação e implementação do Currículo do Ensino Médio na rede de ensino do Estado de São Paulo se deu em etapas. A primeira delas foi de discussão e construção, algo que não aconteceu de modo direto. Sua elaboração ocorreu nos gabinetes da SEE-SP, realizada por seus técnicos. A segunda etapa foi a análise da proposta e a discussão de como colocá-la em prática. E para que isso ocorresse, houve encontros de professores, por

disciplinas, na capital. Ocasões em que foram convidados alguns professores e professoras, a fim de colaborar com o processo de finalização. A primeira materialização da proposta ocorreu no 1º bimestre de 2008 e consistiu em um material didático com a estrutura de um jornal, nele continha todo o conteúdo que o professor deveria trabalhar. Sua finalidade seria preparar o professor e o aluno para a implantação do novo currículo. Cada aluno recebeu o seu “jornalzinho”. Os itens sexualidade, gravidez na adolescência e DST/HIV não foram contemplados nesse material didático.

É preciso enfatizar que os resultados dessa ação deveriam ser enviados à SEE-SP em forma de questionário online, num site específico, para que se observasse a viabilidade daquela proposta curricular tornar-se, ou não, o Currículo Oficial, fato que ocorreu no mesmo ano.

De acordo com a professora Maria Inês Fini, coordenadora geral da SEE-SP, de 2007 a 2010, o Currículo Oficial está estruturado levando em conta os seguintes parâmetros:

- Currículo é Cultura;
- Currículo referido às Competências;
- Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora;
- Currículo que articula as competências para aprender;
- Currículo contextualizado no mundo do trabalho. (SEE, 2008, p. 12.).

Nesse mesmo ano, a SEE-SP, em conjunto com seus técnicos, produziu um material destinado ao aluno denominado por eles de “caderno do aluno”, em substituição ao “jornalzinho”, no qual todas as disciplinas foram contempladas com esse material, uma espécie de materialização do currículo oficial, cujos conteúdos e as atividades didáticas encontram-se divididas nos quatro bimestres.

Porém, como materializar atividades didáticas quando se deseja abordar os temas transversais? Como materializam atividades envolvendo temas tão polêmicos como sexualidade, gravidez na adolescência, DST/HIV, sem cair no tecnicismo do tema? Como é possível abordar o tema sexualidade e suas vertentes em uma divisão bimestral? Como saber qual é o bimestre adequado para trabalhar tais temas?

A materialização dos temas transversais para um determinado bimestre torna-se ineficiente, assim como a discussão sobre temas ligados a gravidez na adolescência, DST/HIV, gênero e sexualidade. Sua ineficiência consiste em determinar a execução desses temas, muitas vezes, ancorados em datas comemorativas, daí o equívoco que aloca essas discussões em determinados bimestres. Não se pode depender de datas comemorativas, o

trabalho deve ser constante parte integrante dos conteúdos e áreas que compõe o currículo e levar em consideração, além de tudo as necessidades contextuais e momentâneas em sala de aula.

Lundgren (1981 apud SACRISTÁN, 2000, p. 16) afirma:

O currículo é o que tem atrás toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégia de ensino. Tratá-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutíveis. O relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva nestas afirmações.

Se o currículo é aquilo que esta atrás de toda a educação, deve-se considerar a escola como mais um lugar de formação, ou seja, privilegiada por alocar o conhecimento formal com profissionais reais, alunos reais e conflitos também reais, numa diversidade de gênero, raça, etnia e classe social. Dessa forma, o currículo passa pela realidade vivida, mas também pela realidade desejada como Fini (2008), já citada, evidencia e afirma: “o currículo é cultura”: Pergunto: mas, que cultura? Para quem é destinada essa tal cultura? Essa busca de articulação pretendida entre o currículo e o mundo do trabalho é capaz de nos oferecer uma amostra das diretrizes culturais ou “currículo e cultura”? Para Costa (2010, p. 138) a cultura é o lócus, pois:

É na cultura que se da à luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes.

Podemos citar como o exemplo os Estados Unidos onde:

[...] é adotado o chamado Curriculum Standard, no qual existe uma estrutura de conteúdos, que exigem a aplicação de testes padronizados por parte dos professores. Esse processo de avaliação muito se assemelha ao de produtividade do sistema capitalista, no qual as empresas devem dar conta das metas a serem atingidas, e no sistema educacional estas são justamente os índices a serem alcançadas, sob pena de perder financiamentos.” (SANTOS, 2005, p. 07).

A implantação desse tipo de currículo não implica apenas em sua aplicabilidade em sala de aula, observando-se a partir de uma ótica de organização, uma vez que esta está

dividida em conteúdos bimestrais. Salientando que o professor sabe, de antemão o que terá de ensinar, e os alunos, por sua vez, sabem com antecedência o que deverão aprender. Os alunos recebem o “caderninho” com o conteúdo programático para aquele bimestre, já articulado em textos e atividades, ora de compreensão, ora de interpretação.

O problema não consiste em saber quais serão os conteúdos que deverão ser trabalhados durante o bimestre ou mesmo durante o ano letivo. Isso já fica evidenciado no plano de ensino do docente feito a cada ano. Tal plano de ensino do docente instrumento balizador do currículo é flexível, diferente do material curricular produzido pela SEE-SP, que é rígido, imutável, não permitindo alterações na sua estrutura e ou sequência didática. Segundo Sacristán (2000, p.166) “[...] o ensino em geral e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática”. O que leva a perceber que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio se trata de um instrumento técnico, que se quer levar em consideração as dimensões geográficas do Estado, quando apresenta atividades comuns a todas as escolas, sem as adaptações necessárias que se faz a cada região. Ainda que se fizessem as adaptações regionais, para Sacristán (2000, p. 168) o professor não se tornaria um planejador do conteúdo, pois:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com as necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse da leitura com um grupo de alunos.

O respeito à prática adquirida, ao cotidiano de cada escola, e até mesmo à singularidade de cada sala de aula não faz de professor uma profissão autônoma, fazem-se necessárias diretrizes curriculares claras, norteadoras. Cada Estado, Município o Distrito Federal e a própria União precisam garantir um padrão mínimo a ser ensinado. A autonomia curricular se dá a partir do momento em que as diretrizes foram construídas em conjunto com toda a comunidade escolar. Para Silva e Catani (2011, p.148) “O currículo é, em suma, um território político”. Nesse aspecto, o currículo torna-se essencialmente aquilo que ele é, uma construção social. E a pergunta “quais conhecimentos são válidos?” desloca-se para “quais conhecimentos são verdadeiramente válidos?”. Somente a comunidade escolar interna e a externa poderão responder isso analisando sua própria realidade.

### **1.5 O papel das instituições intersetoriais na educação sexual como parceiras na elaboração e execução do currículo.**

Educação, saúde, cidadania, compõem a formação humana e aparecem de forma significativa nas relações sociais. A integração entre as questões biológicas, psíquicas e sociais compõem-se e se completam na formação do sujeito saudável, político e social. Nesse aspecto, uma única instituição social não seria capaz de promover todas as articulações que compõem o homem biopsicossocial. Sendo assim, ações intersetoriais contribuem na construção de políticas públicas que preenchem as lacunas que a escola sozinha não consegue preencher, criando, dessa forma, as condições necessárias para pensar, analisar e renovar os significados fundamentais da educação, da cidadania e da saúde para todo e qualquer cidadão.

Nesse contexto, a escola cada vez mais torna-se responsável por compreender e trabalhar uma gama de questões sociais. Trata-se de questões que sempre existiram, mas que somente no século XIX e XX começaram a exigir da escola um novo olhar. O negro, o indígena, o filho(a) de mãe solteira, o gay, a travesti, o/a transexual, a lésbica, a adolescente grávida, o portador do vírus do HIV, e tantos outros temas estão dentro das escolas, e associados a eles uma gama de preconceitos e rótulos são atribuídos a esses personagens reais, envolvidos em tramas sociais. Nesse universo escolar e social real, cabe questionar: Será que apenas ações interdisciplinares previstas ou realizadas na escola dão conta destas demandas? Segundo Fazenda (1994), ações interdisciplinares significam o trabalho coletivo das diversas disciplinas escolares e que integram professor-aluno, aluno-aluno e escola-família e que dotam os conteúdos de significados reais. Portanto, ao dotar os conteúdos de significação, permite compreender e até mesmo desfazer as marcas sociais acima citadas. Mas cabe questionar ainda: outros setores da sociedade civil, ou mesmo governamental, poderiam contribuir nesse trabalho? Nesse sentido o MEC, ao divulgar o projeto: *Saúde e Prevenção nas Escolas*, que foi instituído por meio de uma portaria interministerial do MEC com o Ministério da Saúde, no ano de 2008, apontam para as seguintes diretrizes:

A abrangência e complexidade dos desafios a serem enfrentados vêm mostrando um novo caminho: o da articulação de políticas para valorizar as contribuições setoriais possíveis e necessárias, assim como a participação da sociedade civil, de forma que esse amálgama de capacidades, recursos e responsabilidades possa produzir transformações mais efetivas nas condições geradoras de vulnerabilidade das populações jovens. (MEC, 2008, p.11)

Essa perspectiva de contribuição dos diversos setores da sociedade explicitada pelo MEC no referido projeto, *Saúde e Prevenção nas Escolas* não é uma fala isolada, válida somente neste caso específico. Trata-se de uma agenda do próprio Ministério para incentivar e propagar esse diálogo com os mais variados segmentos da sociedade. É possível perceber que setores governamentais ligados à saúde estiveram também ligados à educação, já que o próprio MEC foi criado com essa abrangência pelo presidente Getúlio Vargas, na década de 1930, e denominado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A descentralização dos segmentos, Educação e Saúde só ocorreu na década de 1950.

Até os dias de hoje a escola vê o tema sexualidade ou educação sexual, como algo ligado à área da saúde, ou disciplinas com essa finalidade, a exemplo a disciplina Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio. A educação sexual no currículo do Ensino Médio Paulista é vista como um elemento que deve ser tratado apenas de dois modos, ou seja, clínico-biológico e médico-higienista:

a) entenda-se por educação sexual clínico-biológica, a educação voltada para a compreensão da anatomia humana, aparelho reprodutor masculino, aparelho reprodutor feminino, suas fisiologias e finalidades, doenças;

b) médico-higienista é a educação voltada para a conscientização dos perigos que o sexo sem a devida proteção pode trazer tanto para o campo da individualidade, quanto para o campo da coletividade;

Ressalto que ambos os conceitos são necessários e compõem a educação sexual, mas não é o limite da sexualidade humana. No caso do Ensino Médio, os princípios norteadores são claros ao dizer que essa etapa se constitui no exercício da cidadania e preparo para o mundo do trabalho. Nessa situação o currículo em questão traz sua contribuição para a compreensão da educação sexual exclusivamente no modo clínico-biológico, pois como pode se verificar no rol de conteúdos no subitem anterior, o currículo não expressa a necessidade do debate a respeito da sexualidade, ou apresenta uma situação de aprendizagem específica para a abordagem do tema a partir das múltiplas sexualidades. O currículo do ensino médio, nesse caso, é incisivo ao abordá-la a partir da perspectiva biológica e aparelho reprodutor masculino e feminino.

A biologia consegue com maestria explicar o funcionamento do corpo humano, mas faz-se necessário tornar as pessoas cidadãs. Nesse aspecto, como já dito no início, há que se articular todos os elementos que compõem a vida humana. Oferecer todas as condições materiais e mentais para a permanência de crianças e jovens na escola e, para isso, a

sexualidade deve ultrapassar os aspectos clínico-biológico e médico-higienista e articular-se a uma educação sexual capaz também de compreender e aceitar o prazer, o desejo, o diferente.

Essa articulação exige a reconstrução ou ressignificação de uma série de conceitos estruturados na sociedade. Trata-se de enfrentar o preconceito e quebrar tabus, talvez uma das poucas áreas ainda resistentes a qualquer tipo de mudança de paradigma, pois envolve a educação sexual. A esse respeito podemos tomar como exemplo o termo homossexualismo. O mesmo foi retirado do rol de doenças pela Organização Mundial da Saúde - OMS na década de 1990, mas muito antes da OMC, o Conselho Federal de Medicina - CFM, e o Conselho Federal de Psicologia - CFP, juntamente com as principais Associações Científicas do Brasil e internacionais, já na década de 1980, não viam mais o homossexualismo como doença. Denominando então como homossexualidade.

Quanto a esse conceito existem alguns elementos que se faz necessário discutir. O movimento feminista contribuiu para a ressignificação do conceito de mulher, de esposa e até mesmo de sexo, e conseqüentemente, da sexualidade, mas é no seu seio que a questão se fortalece quando as mulheres lésbicas posicionam-se reorganizando todo o debate em torno da sexualidade. Essa discussão não fica apenas no âmbito das feministas, pois homens iniciam também a discussão sobre a sexualidade masculina. No ocidente esse processo ocorre com mais visibilidade, a partir da década de 1970, já no Brasil o movimento masculino ocorre de forma tímida, às vezes até mesmo na clandestinidade. Na década de 1980 nasce em Salvador, no estado da Bahia, o primeiro movimento gay, denominado de Grupo Gay da Bahia- o GGB, que se torna a primeira organização não governamental – ONG - dessa natureza no Brasil, um marco para as discussões sobre o tema, que logo inspirou outros movimentos que surgiram por todo o país. Nesse mesmo período, nos Estados Unidos e alguns países europeus a homossexualidade começa a aparecer em artigos isolados, em revistas, jornais, nas artes, nas publicidades. No transcorrer da década de 1970, e início da década de 1980, alguns setores da sociedade civil deixam de aceitar o termo homossexualismo, uma vez que ele remete a ideia de doença, e adotam outro conceito: o da homossexualidade. Levando toda essa discussão para o campo da identidade. Ideia que não se limita às condições sociais, étnicas, raciais, mas perpassa todas as fronteiras e cultura humana. Como nos afirma Louro (1997, p.32):

A afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras e implicava numa disputa quanto às formas de representa-la. Imagens homofóbicas e personagens estereotipados exibido na mídia e nos filmes são contrapostos por representações “positivas” de homossexuais. Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política.

A discussão sobre identidade de gênero está posta, e a década de 1980 torna-se um marco dentro do movimento gay mundial. O fato que faz dessa década o marco foi o surgimento da AIDS (sigla do inglês *acquired immuno deficiency syndrome*), síndrome da imunodeficiência adquirida, e é apresentada à sociedade como o “câncer gay” para Louro (2008, p.35) “[...] a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já existente por certos setores sociais.”.

Ainda segundo Louro (1997, p.35), a doença também teve um lado positivo, pois provocou uma rede de alianças e solidariedade entre diversos setores da sociedade e o fortalecimento das organizações não governamentais já existentes. Para ela, os resultados são:

[...] alianças não necessariamente baseada na identidade, mas sim num sentimento de afinidade que une tanto os sujeitos atingidos (muitos certamente não homossexuais) quanto seus familiares, amigos, trabalhadores e trabalhadoras da área da saúde, etc. As redes escapam, portanto dos contornos da comunidade homossexual tal como era definida até então.

Na prática, significou, pela primeira vez de modo comum, a unificação de vários setores governamentais e não governamentais acerca de um amplo debate envolvendo sexualidade, saúde e cidadania.

Antes da AIDS, o movimento gay encontrava nas instituições de ensino superior respaldo para a construção de um diálogo científico pautado na identidade, agora essas mesmas instituições, em parceria com os movimentos organizados das mais diversas áreas, como a saúde, justiça, economia, educação começam a criar uma grande rede intersetorial em que o tema central é a educação sexual. A vertente agora está em barrar a disseminação do vírus da AIDS e, para isso faz-se necessário esse diálogo com toda a sociedade.

O MEC, em seu boletim nº 12 de 2008, já trazia essa preocupação com o diálogo, como pode ser observado a seguir:

Como falar de saúde sem ser prescritivo, higienista ou arrogante? Ou desvinculado à feira de ciências semestral? A escola é um lugar das relações humanas, dos sonhos, e que consolida as aprendizagens trazidas do espaço externo, da vida. A importância de fazer da escola um espaço para falar sobre saúde é propor uma outra relação, além da hierarquia do conhecimento teórico. O diálogo entre diferentes conhecimentos permite um processo de interação com a história e a experiência do outro, o que facilita a construção de estratégias que realmente valorizem a aprendizagem e a integração. Integrar, nesse contexto, está além de reunir ou socializar, mas sugere a potencialidade de relacionar informações de saúde, educativas e sociais, com a própria informação das percepções das crianças, dos professores, da família e de toda a comunidade. (MEC, 2008, p.33-34)

O diálogo antes de ir pra escola foi construído nos movimentos sociais feministas ou não, nas organizações não governamentais, nas universidades, na legislação e acabou entrando nos setores governamentais. Não se trata mais de uma educação sexual heteronormalizante, mas também não se trata de uma educação sexual homonormalizante, mas sim, de um projeto maior: o da construção efetiva de cidadãos. E de cidadãos efetivamente compromissados com a cidadania, livres na sua diversidade, livres na sua singularidade, livre na sua multiplicidade.

Portanto, ações intersetoriais não compreendem medidas de áreas distintas do governo conversando entre si, e sim, trata-se de uma mobilização social entre os mais diversos setores da sociedade civil, organizada com o poder público, a fim de contribuir com efetivação de um currículo escolar capaz de promover a cidadania plena. Nessa lógica, as ações interdisciplinares da educação não darão conta de todas as demandas escolares, mas devem ser o princípio do diálogo constante com todos os setores, na busca da equidade e da alteridade.

## **CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

E imprescindível analisar com os alunos e alunas as atribuições e significados de gêneros e sexualidades dominantes e excludentes, e nomear os sentimentos e desejos de todos e todas, para que possam ser discutidos e debatidos no ambiente escolar (CAVALEIRO, 2009).

O termo sexualidade pode parecer algo novo ou recente na literatura, já expressões como sexo e prática sexual são mais populares. Porém, o conceito de sexualidade não é algo novo e não está relacionado exclusivamente ao ato sexual, nesse sentido, torna-se imprescindível, como mencionado por Cavaleiro (2009), discutí-lo e analisá-lo. Afinal sexualidade, ao se transformar em assunto dentro das escolas, ganha respaldo médico-científico, em uma abordagem anatômica e funcional, como nos aponta Michael Foucault (1997), cumprindo uma função “disciplinadora” dentro do currículo.

As abordagens clínico-biológica e médico-higienista devem compor a educação sexual, mas não devem ser a totalidade das concepções de sexualidade. A anatomia dos órgãos sexuais e sua funcionalidade, assim como a prevenção, compõem o vasto universo da sexualidade humana. Mais uma vez Foucault (1997), nos postula que a sexualidade é um dispositivo que se produziu ao longo da história e, que continua a se produzir diante dos acontecimentos tanto históricos, quanto culturais. A subjetividade, nesse caso, é algo inerente, compõe a linguagem e nossa prática. Esse conhecimento sobre a sexualidade circula nos mais diversos espaços e instâncias e se repete e se reproduz, mas não se trata tão somente de imitação, de repetição, tudo isso se dá de forma autônoma.

Portanto, sexualidade se constrói também pelas tensões e conflitos humanos, que tendem a gerenciar sempre novas interpretações. Com isso a construção do conhecimento sobre sexualidade:

[...] ganha novos significados quando esse percorre diversas outras posições e cenários que envolvem posições políticas, sociais, institucionais e pessoais, muitas vezes não exploradas quando se visualiza a construção do cotidiano e as possibilidades de desestabilizar identidades e discursos dominantes. (CARVALHO, 2002, p. 17)

Além disso, faz-se necessário afirmar que o conhecimento sobre sexualidade está constantemente sendo construído, reconstruído, cabendo nos questionar qual o papel da escola nessa construção. A sexualidade é uma construção histórica e cultural, todavia a escola vem tratando o tema, como já dito, de forma clínico-biológico e médico-higienista, apesar de já estarmos no século XXI. É assim que percebemos e analisamos os caminhos percorridos ao longo da história da educação brasileira.

## **2.1 Sexualidade no Brasil pré-colonial**

Provavelmente, muito antes dos portugueses e espanhóis desembarcarem em terras hoje conhecidas como América, havia outros povos habitando esse território. É preciso salientar que não se tratava do homem em seu estado de natureza, como o descrito por Rousseau (2008). Trata-se de povos organizados vivendo em agrupamentos, verdadeiras sociedades organizadas e estruturadas e em harmonia com a natureza.

O problema para os invasores europeus não consistiu exatamente em compreender a organização dessas sociedades, pois eles não as identificavam com nada parecido com o que entendiam como organização social. Para eles, era algo que deveria ser, no mínimo, combatido e/ou reorganizado. Convictos de que as coisas não eram tão simples e muito menos aceitáveis para os modelos europeus de comportamento, preferiram preocupar-se em explorar as terras comercialmente, uma vez que não vieram para observar e entender comportamentos sociais diferentes. E assim o fizeram não se intimidando com os resultados destrutivos que iriam infringir a natureza, a cultura e modos de vida dos grupos humanos e seus comportamentos sociais com reflexos até os dias de hoje.

Explorar essas terras exigiu dos europeus que viessem e se fixassem aqui, ou seja, colonizassem, pois não se tratava de terras de propriedade privada, mas de terras que foram declaradas propriedades dos monarcas, em especial dos regentes da Espanha e de Portugal.

Para tanto, ignoraram completamente os habitantes locais, uma vez que estes eram vistos como seres primitivos, e mesmo que oferecessem resistências, facilmente seriam combatidos. Vivendo em tempos de contrarreforma, mais que exterminar, era necessário converter seres primitivos em verdadeiros cristãos. Os primeiros europeus que vieram para essas terras já possuíam uma ideologia de sociedade e de religião concebida, fator que os levava a concluir que além de explorar, deveriam também impor aos nativos o que consideravam a ideia correta de sociedade, costumes e valores.

A notícia da descoberta de novas terras além-mar impactou a Europa inteira, mas as descrições sobre seus nativos em cartas, tanto de Américo Vespúcio, quanto de Pero Vaz de Caminha, causaram estranheza maior, uma vez que eles descreviam cenas cotidianas sobre o viés de uma sexualidade imoral, corrupta e amaldiçoada. Nesse percurso, é importante salientar que há dois equívocos muito difundidos em relação aos índios brasileiros que serão analisados a seguir:

a) No princípio da colonização, Portugal e Espanha assinaram um tratado delimitando suas terras, denominado Tratado de Tordesilhas, no qual os limites portugueses tinham ao norte o rio Tocantins e o rio Parnaíba e São Vicente, ao sul do país, o que, na prática, excluía uma série de nações indígenas do processo inicial de formação do Brasil, como analisa Siqueira (2008, p. 08):

Os índios do rio Amazonas, na época considerado território espanhol, pouco contribuíram para a formação da imagem indígena do Brasil, que foi constituída basicamente pelos grupos de línguas tupi e guarani.

b) O segundo equívoco foi considerar que os povos indígenas não tinham a instância familiar definida. Os povos nativos, geralmente, não faziam de suas genitálias o seu comportamento social, mas ter uma companheira ou um companheiro não era exclusividade europeia, a maioria dos silvícolas viviam em monogamia e quase todas as nações indígenas tinham seus rituais de passagem para a vida adulta que os tornavam aptos para se unirem. Esses rituais de passagem, ora estavam atrelados a demonstrações de força física, ora ligados aos ritos religiosos, contudo, o ato sexual não era um elemento a mais, fruto da perversão de homens e mulheres que andavam nus, desmistificando qualquer imagem de promiscuidade relatada pelos europeus em suas cartas.

Segundo Siqueira (2008) existem elementos que distinguem as cartas de Colombo e Caminha quanto à sexualidade dos nativos. Para o autor, Colombo ajuda a construir no ideário europeu não apenas a visão de um povo canibal, mas também a visão de promiscuidade sexual, o que podemos constatar no trecho de sua carta quando afirma que:

[...] há entre eles outros costumes, excessivamente monstruosos e aberrantes da mais requintada crueldade humana. E vem a ser que, de libidinosas, fazem as mulheres intumescer o membro genital dos maridos, de maneira tão desmensurada, que vem a parecer hediondo e repelente: e conseguem elas isto com algum ardid de sua parte e com mordeduras de animais venenosos... Casam-se quantas vezes querem. E copula o filho com a mãe, o irmão com a irmã, o primo com a prima, e qualquer com a

primeira mulher que encontre. E também quantas vezes o desejam, desfazem os casamentos, nos quais nenhuma formalidade o observam. (SIQUEIRA, 2008, p.22)

Para Vainfas (2010), Caminha mostra um comportamento indígena quase inocente quanto à sexualidade, como se esta fosse um universo sem malícias e sem pecados. Isso lhe causava estranheza, uma vez que todo esse cenário não se harmonizava com sua cultura judaico-cristã. Todavia, sem dúvida, esses primeiros relatos das terras além-mar descritos por Colombo, Vespúcio e Caminha nos trazem um relato de uma sexualidade anormal, pernicioso, imoral, ou seja, motivo de estranheza e combate por parte dos considerados “civilizados” europeus. São esses mesmos europeus que construíram as bases da educação e sociedade, de forma eurocêntrica, desprezando as demais culturas como a indígena e negra, nas quais a sexualidade é vista como algo imoral, pecaminoso. As culturas indígena e negra não possuíam a dimensão judaico-cristã, o que, na prática, significou um verdadeiro martírio para elas, uma vez que seus componentes foram sufocados pela cultura europeia introduzida no Brasil, principalmente, no concernente à dimensão da sexualidade.

Os rituais religiosos trazidos por diversas etnias africanas, em especial o Candomblé, que tinham na dança parte de sua prática, o simples dançar para homenagear seus deuses, provocam nos europeus e na Igreja Católica a ira. Segundo Siqueira (2008, p. 50), “[...] o corpo é um território livre com movimentos rítmicos que exaltavam o que ocorriam da cintura pra baixo.”. Na prática esses rituais religiosos africanos passam a ser eróticos na visão da cultura judaico-cristã europeia desvirtuando toda a dimensão cultural religiosa presente nas danças. A visão erótica, ou erotizada, nessa situação das danças africanas compõe a ideia religiosa de que o corpo é templo e morada da tentação.

## **2.2 Sexualidade e colonização: abrazeirando hábitos**

Quando Dom João III resolveu colonizar o Brasil, escreveu a Tomé de Souza revelando que seu primeiro motivo em querer povoar tais terras era a de promover a conversão desses ditos selvagens à fé católica, ideia coincidente a uma ampla reforma católica chamada de Concílio de Trento, pois a Igreja, a partir desse concílio, preparava a Contrarreforma Católica em toda a Europa. A própria história nos mostra que esse não foi o único nem o maior motivo que levou Portugal a colonizar o Brasil, todavia, coincidentemente ou não, esses eventos, no universo interno da Igreja Católica Romana, aconteceram e impeliu

o envio ao Brasil, não apenas de homens leigos, mas também um grande número de religiosos ordenados. Dessa forma, a colonização se dá concomitante com a vinda do clero, em especial a ordem denominada Companhia de Jesus, com seus padres conhecidos como Jesuítas, por volta do ano de 1549, coincidindo com o início da colonização em terras brasileiras.

Apesar do espaço gigantesco na história - que vai desde a colonização efetiva por volta do ano de 1531, quando o rei Dom Emanuel I envia Martim Afonso para fundar a primeira vila no Brasil denominada Vila de São Vicente, localizado no litoral do Estado de São Paulo, hoje cidade de São Vicente - é possível saber mais sobre a sexualidade indígena local e sobre a mistura desta com a sexualidade europeia graças aos relatos da Inquisição presente no Brasil e às cartas oficiais destinadas ao monarca português. Vários autores buscaram analisar esses documentos históricos, os quais nos ajudam a compreender a construção, a princípio, de uma sexualidade luso-brasileira. Dentre esses trabalhos acadêmicos, é pertinente citar a dissertação de doutorado de Gagliotto (2009), o trabalho de Ribeiro & Reis (2003), Vainfas (1997, 2010), Vidal (1998), Siqueira (2008), Freyre (1978), Mott (1988), Groppa (1997), Foucault (1997, 1999a, 1999b), que contribuem para a compressão dessa construção histórica e social da nossa sexualidade.

A fim de iniciar uma análise dessa vertente de forma eficaz, é necessário considerar a sexualidade como um produto social feito a partir de elementos culturais presentes na sociedade em que o indivíduo esteja inserido. Fruto desse processo de construção e aceitação dessas condições, que definem a sexualidade nas suas mais abrangentes situações. Enfatizando que essas normas sociais são pautadas em princípios religiosos, em algum momento adquirida pelo indivíduo e retransmitidas pelos adultos para as crianças, no seio da família e depois no interior de seu grupo social de forma contínua, por meio do discurso. Dentro dessa perspectiva, é correto afirmar que a sexualidade é ensinada, não é pura e simplesmente uma revelação divina, não sendo procedente a visão equivocada de que a extinção das nações indígenas nas terras americanas se deu por intervenção sobrenatural, “castigo”, resultante de uma conduta sexual divergente daquelas consideradas normais na cultura europeia. Há que se dizer que, se assim o fosse, o mesmo aconteceria como nos relatos da literatura religiosa do velho mundo, que retrata a extinção de duas cidades, Sodoma e Gomorra, vista como pecaminosos palcos de perversões. Por isso, é preciso ressaltar que a sexualidade indígena brasileira não passou a existir com a chegada dos portugueses, mas há indícios de sua existência séculos antes da descoberta. É possível perceber que existe uma educação sexual, fruto de uma época e de um contexto histórico, e que, pode sim, ser construída, reconstruída ou destruída de acordo com contexto social.

Engels (1991 apud GAGLIOTTO, 2009, p.30) em sua obra *Dialética da Natureza*, ensina que:

[...] o homem e a natureza são dimensões intrínsecas de uma mesma realidade; de forma que, a natureza não existe sem o homem e o homem não existe sem a natureza. Toda a natureza é resultado de transformações decorrentes da ação dos homens, portanto, uma natureza humanizada. Dessa forma, a sexualidade, vista como síntese de múltiplas determinações sociais, políticas, culturais, econômicas, entre outras disposições da vida humana historicamente construída e modificada, terá na sociedade moderna uma vinculação estreita com o sistema econômico de base capitalista.

Esse processo de estudos da sexualidade no Brasil só ocorreu, de fato, a partir do século XIX e meados do século XX, de forma sistematizada e com cunho científico. O levantamento dessas questões, primeiramente, levou a medicina a questionar tais elementos, e só depois, os estudiosos abraçaram essas pesquisas, ora impulsionados pelo objetivo de indagar a ordem vigente, ora impelidos pelo desejo de exatamente justificar a ordem vigente, não apenas à luz da religião, mas com o auxílio da ciência. Foi a partir desses estudos que se começou, de fato, amparados pela ciência, a elucidar a compreensão da sexualidade, em especial a brasileira.

De acordo com Gagliotto (2009, p. 34):

A condição humanista do sexo e da sexualidade esteve marginalizada entre os séculos XIX e XX, momento em que o discurso médico-científico manteve-se hegemônico. Somente na contemporaneidade é que a sexualidade volta a ser objeto das Ciências Humanas, marcadamente da psicologia, filosofia, política, ética, sociologia e pedagogia, que a retomaram como dimensão humana, especialmente, a partir dos trabalhos de Engels (1820-1895), de Marcuse (1898-1979), de Freud (1856-1939), estudos sobre a psique humana e suas características apontadas pela psicologia de base psicanalítica, e de Foucault (1926-1984).

A partir disso, um dos pontos que vem amplamente sendo discutido é: em princípio existiria uma sexualidade brasileira nos dias atuais? Responder essa pergunta talvez não seja tão simples sem antes fazer algumas considerações a respeito das ações europeias, ora moralizadoras, ora normatizadoras, que foram introduzidas nas nações indígenas que aqui viviam, e em outras nações não europeias que foram forçadas a vir para cá. Nesse contexto, é correto afirmar que já tínhamos três culturas coabitando o mesmo espaço geográfico sob o jugo de uma ideologia monarquista, repressora, judaico-cristã, e que enxergava pecado em tudo. Não consta que os primeiros colonizadores trouxeram para cá suas famílias já

constituídas. Ao contrário, esse cenário de colonização se dá em princípio, exclusivamente, por pessoas do sexo masculino, pois os casados deixaram suas esposas e filhos em Portugal, e aqui se aventuraram. Essa circunstância não justifica nenhuma possível violência causada pelos portugueses contra as mulheres indígenas no Brasil, mas foi inevitável a aproximação entre nativos e estrangeiros.

Essa dinâmica, nem sempre ocorreu de forma cordial, uma vez que os primeiros escravos foram os nativos e, portanto, o colono português visualizava na mulher indígena sua propriedade, pois além de escrava doméstica deveria ser sua escrava sexual. A nudez em princípio assustou os colonos, uma vez que sempre ouviam que o corpo é templo do pecado, morada do demônio e, por isso, deveriam sempre estar coberto para afastar qualquer possibilidade de cometer o pecado carnal antes do casamento. Se a nudez assustava os colonos, os padres então se viam em desespero, numa luta constante a fim de reprimir os desejos da prática da fornicção. A visão da mulher indígena sobre a nudez e prática sexual não coincidia com a visão moralista das mulheres portuguesas, e esse fator representava um estímulo aos portugueses. Isso não atesta que as mulheres indígenas eram inocentes em relação a esses assuntos, apenas não possuíam os mesmos valores portugueses, na prática esse aspecto evidencia que as mulheres indígenas não tinham preocupação com casamento religioso católico e praticavam sexo sem precisar passar por esse ritual. Esse comportamento causou grande estranhamento nos padres, que denunciavam tais práticas, uma vez que deviam zelar pelo casamento monogâmico, e proclamar que o sexo serviria apenas para a procriação. Todavia, eram constantemente ignorados, pois os colonos alegavam a falta de mulheres europeias na colônia como justificativa para as relações que constituíam com as indígenas.

[...] em relação aos primeiros colonos quase todos não satisfeitos em fazer suas escravas de mancebas, lançavam-se às livres, pedindo-as aos índios por mulheres. E se os padres ousassem admoestá-los para que se casasse com uma só índia, como Deus mandava, eram ofendidos, ameaçados e até perseguidos pelos escandalosos colonos (VAINFAS, 1997, p. 232-233).

Essa prática fez com que a Igreja Católica Romana enviasse para o Brasil, por diversas vezes, ainda no período inicial da colonização, padres representantes da Santa Inquisição que vinham a público solicitar dos moradores locais que denunciasses todas as práticas consideradas pecaminosas por sua instituição religiosa. Causou-se, nesse ponto, uma dualidade no cotidiano dos primeiros colonizadores, que rapidamente perceberam as mulheres indígenas como sinônimos de objetos sexuais sem culpas, e de outro lado, a presença ferrenha

da ideologia católica propagada pelos jesuítas. Para Freyre (1978 apud SIQUEIRA, 2008, p.59) “as mulheres eram as primeiras a se entregar aos brancos, supondo serem deuses”, mas nesse processo inicial não há inocentes, o que há de fato são duas formas de pensar amplamente opostas sobre corpo e a sexualidade.

O que hoje entendemos por sexualidade se diferencia profundamente daquilo que as demais sociedades compreendiam, cada uma com parâmetros simbólicos e prescrições morais comportamentais diversas entre si, próprios de seus momentos históricos e conformações sociais. Esta consideração nos remete a assumir como premissa, o fato de que a condição humana encerra essencialmente uma condição sexual, da qual não podemos prescindir, nem deixar de considerar que, em cada momento histórico, haverá uma determinada visão dominante para a apropriação social do que se entende por sexualidade. (NUNES, 2006, p. 9-10 apud GAGLIOTTO, 2009, p. 36).

Um novo fator dentro desse processo de colonização é implantado pela coroa portuguesa que deveras contribuiu, significativamente, para a consolidação e perpetuação de práticas sexuais antagônicas à moral católica, ou seja, a vinda de escravos negros trazidos dos mais diferentes pontos da África, que ao desembarcarem no Brasil, trouxeram toda uma cultura sobre sexo e sobre sexualidade. Contudo, isso não significou uma aceitação dessa cultura em relação à sexualidade, ao contrário, a única concepção sobre sexo ou sobre sexualidade permitida foi a já perpetrada pelos brancos europeus, nem que para isso se fizesse uso do açoite como forma de subjugação.

Segundo relatos da Igreja Católica os colonizadores alegavam a falta de mulheres brancas para tomarem como esposa, e esse fator justificavam seus atos. Siqueira (2008) afirma que, por diversas vezes, os jesuítas chamaram órfãs e moças para vir ao Brasil, mas a coroa não fez esforço algum para atendê-los nesse aspecto. Com a chegada de negros e negros escravizados, os jesuítas começaram a enxergar nas tradições africanas algo também de pecaminoso e vil no tocante à moralidade sexual. Esse aspecto representou mais um problema a ser resolvido, além de vários fatores que contribuíram para que essa missão sexual moralizante fracassasse, conforme afirma Siqueira (2008, p. 42).

Apesar do empenho da Igreja em moralizar o trópico lusitano, a miscigenação racial e cultural, a necessidade de ceder em diversas situações e a falta de apoio da Coroa Portuguesa fizeram que a missão fracassasse no Brasil colônia. Os interesses mercantis da colonização pelo escravismo e hibridismo cultural, que a colônia possuía por vocação, frustraram os interesses dos agentes eclesiásticos. Sexo pluriétnicos, escravidão, e concubinato, formaram o tripé das relações sexuais na colônia.

Essa tríade não representa apenas a vertente sexual na colônia, mas compõe a construção do que viria ser a futura nação brasileira. Ou seja, índio, negro e europeu que, à primeira vista, consideram-se representantes de apenas três culturas diferentes na formação brasileira, mas analisando sociologicamente veremos que fazem parte de várias nações indígenas espalhadas desde o imenso litoral brasileiro até os rincões que compunham o Brasil colônia; os negros e as negras escravizados não pertenciam a uma única nação africana, mas de várias etnias localizadas nas mais diversas regiões do continente africano. Quanto aos portugueses, estes conquistaram a hegemonia do território por eles descoberto, todavia outras nações europeias também desembarcaram por aqui e se instalaram, tais como os franceses, holandeses e espanhóis. O Brasil colônia tornou-se um ponto de encontro das mais diversas culturas. Dentro dessa conjuntura, o que deve ser ressaltado é que durante esse período das grandes navegações e colonização da América a atividade marítima era exclusividade masculina, fator que faz das mulheres nativas e negras objeto de desejo sexual, desejo esse saciado na maioria das vezes pela força. Reduzir a miscigenação brasileira a uma única etnia indígena, africana e europeia é negar a diversidade dentro da igualdade, ou seja, somos miscigenação de diversos povos indígenas, diversas nações africanas e europeias.

É preciso ainda ressaltar que o Brasil, na época, era uma colônia portuguesa e que possuía como religião oficial, o catolicismo, e este exercia, por essa razão, forte influência nas decisões de Estado e por transferência, essa influência também chegava aqui, e aos poucos a moral cristã foi imposta a todos. Além disso, as visitas das missões inquisitórias contribuíram para a implantação da moral cristã.

Ao Santo Ofício interessavam os erros de doutrina passíveis de serem captados não apenas em afirmações ou ideias contestatórias à verdade oficial e divina, mas em atitudes ou comportamentos que, por sua obstinação desafiadora àquela verdade, implicavam suspeita de heresia, presunção de que o indivíduo pecava e insistia em fazê-lo, recusando-se a qualquer emenda e urdindo maneiras de burlar a disciplina normalizadora da Igreja. Interessavam-lhe, enfim, ainda que no campo das moralidades e do erotismo, os indivíduos que, por livre arbítrio – e não por eventual tentação demoníaca – escolhiam doutrinas ou modos de viver francamente hostis aos preceitos do catolicismo (VAINFAS, 1997, p. 199).

O sexo, em si, era objeto do pecado, sua prática fora dos preceitos religiosos, mais que pecado, significava algo abominável aos olhos divinos, motivo de condenação. E muitos foram os crimes encontrados e descritos pela Inquisição: traição masculina, traição feminina, sexo anal, concubinato, sexo oral, masturbação, gemidos e expressões durante o ato, dentre outros. Essa lista continha uma grande infinidade de coisas e sua gravidade frente aos olhos

de Deus e a punição pelo delito poderia ir desde uma reprimenda pública até a morte na fogueira. Esses delitos partiam de bulas papais, do regimento da Companhia de Jesus e do próprio regimento do Santo Ofício que ainda descreviam o que seria e como seria a catequese sobre esse tema, e por isso, nossos índios foram logo submetidos a esse juízo de valor, em especial nos denominados curumins, ou seja, crianças indígenas. Esses regimentos e bulas da Igreja Católica Romana explicitavam as proibições e as práticas liberadas no tocante ao corpo, em especial relacionadas ao ato sexual e a normatização de como se deveria ensiná-las durante as catequeses. Tal aspecto demonstra uma preocupação religiosa quanto à sexualidade que leva a crer que tais manuais e ordenamentos foram, de fato, a primeira tentativa de criar uma educação sexual no Brasil. Essa tentativa de educação sexual na colônia abarcou todos os habitantes, sendo nativo ou não, e a época da repressão sexual se instaurou definitivamente na colônia. Para Gagliotto (2009) o elemento central desse processo é o temor da violência eclesiástica que faz do sexo e da sexualidade, no Brasil, uma prática pecaminosa e imoral. A violência física praticada pela Igreja Católica encontra-se hoje, superada, mas a ideia defendida e propagada sobre sexo e sexualidade ainda permanece forte no ideário brasileiro.

Quando a Igreja entra no cenário, com suas visitas inquisitoriais, a sexualidade confunde-se com o casamento, legitimando-se nele. O sexo era tolerado somente para procriação. A inquisição, com sua vigilância e violência, transformou os colonos brasileiros em “animais confessantes”. O temor instaurado fazia com que nunca se estivesse só no leito conjugal ou no ato amoroso; confessavam-se até os pensamentos (GAGLIOTTO, 2009, p. 47).

Toda essa ideologia sexual imposta pela Igreja Católica Romana no Brasil e em outras colônias, além de vários outros países da Europa, não significou o fim das práticas sexuais com nativas indígenas ou africanas escravas, pelo contrário, o que se viu foi uma ideologia repressora sendo construída e alicerçada na mentalidade da colônia brasileira, e tal atitude permanece enquanto ideia, pois, na prática, o concubinato, a exploração de escravas, ora negras, ora indígenas, permaneceu nas “casas-grandes”. Tudo isso amparado pela ideia de que o homem é o chefe da família, portanto, a ele cabe o poder e a decisão neste universo familiar patriarcal.

O predomínio da “família patriarcal” na sociedade brasileira, desde o século XVI até pelo menos o fim do século XIX, tem sido alvo dos mais privilegiados por parte de nossa moderna crítica historiográfica. Dirigindo-se especialmente a Gilberto Freyre, mas também a chamada “Historiografia tradicional”, diversos estudiosos recentemente dedicados à pesquisa ou a reflexão sobre a família no Brasil tem ressaltado a obsolescência do modelo patriarcal como elemento de compreensão de nosso “passado familiar”. Objeto essencial dessa crítica é o suposto estereótipo da

família número composta não só do núcleo conjugal e de seus filhos, mas da vasta gama de criados, parentes, agregados e escravos, submetidos todos ao poder quase absoluto do chefe da casa a um só tempo, marido, pai e patriarca, verdadeiro *dominus* da casa-grande (VAINFAS, 2010, p. 149).

Se o casamento é uma obrigação religiosa, todas as pessoas que se agregam a esse matrimônio também passam a ser aceitas como agregadas, inclui-se aí o escravo, seja ele índio ou negro. No caso do escravo mesmo estando agregado ao poder patriarcal, não pertence à família por laços consanguíneos. Entretanto, esse pertencimento é idealizado como objeto de posse, e uma vez propriedade deste, faz-se o que quiser, inclusive utiliza-se para práticas sexuais.

Nesse cenário de Brasil colônia impregnada de moralidade e repressão, do sexo proibido, da inquisição, da escravidão, e tantos outros elementos, o Brasil se distanciava de movimentos que estavam florescendo na Europa, em especial na Inglaterra e França como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, que trazem outros elementos para a sexualidade.

A Revolução Francesa abre o debate sobre o papel da mulher, em especial Olympia Gouges, que elaborou a versão dos Direitos da Mulher e Cidadã, explicitamente feminista. Suas ideias certamente não foram aceitas, uma vez que, mesmo estando num momento de revolução social, a mulher, o sexo e a sexualidade ainda ocupavam lugares dentro da moralidade cristã muito bem definidos e, certamente, não era o de cidadã. O código napoleônico, promulgado neste período, afirma que o papel da mulher é viver sob o jugo de seus maridos, reafirmando um costume dos portugueses e por eles introduzidos no Brasil – o do poder patriarcal. Olympia Gouges é foi julgada e condenada, mas outras “Olímpias” surgiram, buscando redesenhar não só o papel da mulher na sociedade, mas também o papel da sexualidade em si.

Friedrick Engels, em 1884, publica sua obra intitulada: “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” traduzida por Konder, em 1982, na qual coloca que o homem e a natureza são elementos intrínsecos numa mesma realidade e, sendo assim, o homem não existe sem a natureza e a natureza não existe sem o homem. Com isso, afirma que a natureza é resultado das transformações decorrentes dos homens e isso ele chamou de natureza humanizada, na qual a sexualidade passa a ser vista como síntese de várias determinações sociais e políticas, assim como outras ações e valores construídos e modificados na história da humanidade.

A família ganha destaque dentro da Igreja cada vez mais, e o que se vê, em especial no Brasil, é a prática do concubinato aumentando, e, portanto, essa prática deveria ser combatida. A quantidade de filhos ilegítimos e crianças abandonadas e aliadas ao concubinato traduzem um forte desrespeito às normas e valores cristãos. Com isso a Igreja propõe uma grande campanha no século XVIII, de visitar os interiores do Brasil com o intuito de levar a moralização. A ida constate ao interior tinha como prática a bisbilhotagem da vida dos fiéis, a fim de levá-los ao ideal correto do casamento, a partir dos preceitos da Igreja Católica. Essa campanha não deu os frutos esperados de imediato, mas imprimiu no pensamento do brasileiro como deveria ser de fato, o matrimônio, construindo de vez o que é lícito e o que é ilícito aos olhos da moral cristã católica.

A rigorosidade sobre a sexualidade implantada e praticada pela Igreja transformava em crime os atos sexuais que não compunham os preceitos cristãos e que não estivessem relacionados, exclusivamente, para a procriação. Essas “proibições estão inscritas no mais severo código de repressão sexual já inventado pelo ocidente” (VAINFAS, 1992, p. 5). Ainda no entendimento de Vainfas (1992, p.11) “[...] a mulher foi a maior vítima dessa crueldade imposta sobre o argumento da moral e dos bons costumes [...]”, pois, toda a intolerância voltava-se para ela, ficando o homem mais livre para transgredir.

Homem, heterossexual, branco, católico, progenitor, monogâmico, esse sempre foi o estereótipo masculino de sexualidade aceito e predominante. Assim como no universo feminino, a mulher branca, católica, mãe dedicada e esposa fiel significavam o ideal e, qualquer alteração nesse padrão, levava a considerar-se a sexualidade como pecaminosa e errada, sendo algo que deveria ser fortemente combatido com os rigores da lei. Todavia, com o passar dos séculos os tribunais eclesiásticos foram perdendo força e espaço nessa nova sociedade pós-revolução industrial e burguesa que surgia. A sociedade burguesa capitalista não descartou tais estereótipos advindos dos tempos da Inquisição, a diferença então consistia nas novas ideias que foram e ainda são agregadas aos adjetivos já existentes.

Enquanto, na Idade Média o sexo era visto como fonte de pecado; na Idade Moderna, o casamento configura-se numa instituição na qual a mulher é vista a partir de sua condição proletária (produzir filhos para o trabalho) e o sexo é canalizado para as forças produtivas. Podemos inferir que, nessa primeira fase do capitalismo, houve uma puritanização do sexo que reprimiu a sexualidade, condenando-a ao sexo produtivo. É possível afirmar, então, que a Modernidade produziu uma nova síntese da sexualidade, tendo como concepção predominante à perspectiva médico-higienista que se preocupou sobremaneira com a descrição e constituição anatômica e fisiológica dos órgãos sexuais, suas funções procriativas e doenças sexualmente transmissíveis (GAGLIOTTO, 2009, p. 32).

Os discursos médicos do final do século XVIII, e do século XIX, possuem o papel de desmistificar toda uma rede de ideias acerca do sexo inculcadas pela religião, no entanto, não se trata aqui de se superar preconceitos ou de buscar entender a sexualidade nas suas mais amplas manifestações. Os discursos médicos se pautaram na perspectiva heterossexual, pois se almejava uma sociedade urbana capitalista.

Essa nova ideologia nascente passou a ganhar força a partir de discursos científicos sobre o controle e eficácia dos corpos. Sendo esses corpos, preparados para a procriação e o trabalho fabril. Essa prática, necessariamente, segundo discursos da época adotados tanto por médicos quanto por pedagogos e psicólogos, pautou-se pelo princípio da Eugenia<sup>1</sup>. Foucault (1997, p.112) coloca que:

[...] Na mesma época, a análise da hereditariedade colocava o sexo (as relações sexuais, as doenças venéreas, as alianças matrimoniais, as perversões) em posição de “responsabilidade biológica” com relação a espécie; não somente o sexo podia ser afetado por suas próprias doenças ou criá-las para as gerações futuras; ele aparecia assim, na origem de todo um capital patológico da espécie

Durante o final do século XVIII, e início do século XIX, a eugenia foi considerada uma técnica científica para justificar o poder de uma raça sobre a outra, por intermédio de conceitos e situações atribuídas às questões genéticas. Tinha como base permitir o aprimoramento ou melhoramento de um determinado povo, em detrimento de outro, e o controle sexual, nesse caso, tornou-se mais que princípio religioso. Na concepção da eugenia, era necessário o controle do processo biológico e as relações sexuais deveriam ser feitas entre pessoas brancas, heterossexuais, e sem defeitos físicos ou psíquicos.

Nesse aspecto, a sexualidade passa a ser mais que um problema moral, torna-se também um problema biológico que deveria ser combatido com a castração dos ditos anormais ou geneticamente defeituosos. Portanto, qualquer prática sexual com essas pessoas consideradas inferiores deveriam ser combatidas. Os adeptos da eugenia acreditavam na inferioridade genética e isso produziu a marginalização e exclusão de milhares de pessoas. Mas não foi somente isso, ela reforçou a exclusão de uma série de povos que já estavam à margem devido a suas condições étnicas, raciais e sociais. A exemplo disso podemos citar os africanos e judeus.

---

<sup>1</sup>De acordo com Cashmore (2000, p. 203) o termo eugenia parte de um Movimento Social originado por Francis Galton (1822-1911). O termo é correntemente definido como uma ciência voltada para o melhoramento das potencialidades genéticas da espécie humana

No Brasil, como já dito, desde a época da atuação dos jesuítas, a questão do sexo e da sexualidade sempre foi motivo de ensinamento, dentro de uma perspectiva da ideologia católica, repressora e moralista. Em outra vertente, a eugenia, mais que moralizadora, baseia-se num discurso de inferioridade de determinadas raças e na crença de que o sexo com essas raças poderia produzir humanos impuros, inferiores. É sabido que a culminância dessa ideologia ocorreu com a segunda guerra mundial. Diversos países adotaram essa ideia, a Alemanha eliminou milhões de judeus, os Estados Unidos da América adotaram a castração, a África do Sul proibiu o casamento interracial, além da Austrália tutelar os filhos dos aborígenes com brancos. Vários outros países adotaram alguma medida eugênica.

Nesse cenário eugenista, algumas práticas e comportamentos sexuais não eram considerados próprios da natureza biológica humana, por isso não se enquadravam nas pesquisas biológicas.

O combate a essas práticas, então, ganha apoio das ideias religiosas e são também consideradas, pela medicina, como comportamentos de desvio moral, situando dentre estas, a masturbação masculina e feminina, além da homossexualidade.

A criança masturbadora, o louco, a ninfomaníaca, o homossexual, o mestiço e o artista neurastênico formam alguns dos ramos da árvore genealógica das anormalidades criadas pela psiquiatria no século XIX. Eram poucos personagens a serem incorporados por toda a população, alguns papéis estabelecidos para cada forma de inadaptação social (MISKOLCI, 2003, p.122).

A sexualidade, a partir da revolução francesa, torna-se tema da burguesia, que pretende normalizar condutas não apenas por preceitos religiosos, mas a fim de conferir à família um novo modelo de hierarquia social que ascendia. Temas envolvendo a sexualidade deveriam conferir outro valor. A família passa a ser vista não apenas como instituição de negócio, e sim como elemento de ordem social. A escola, agora ganha o status de ascensão social individual e familiar, sendo lugar ideal para os filhos dessa burguesia.

Para Sayão (1997), a educação sexual começou a preocupar os educadores franceses, do final do século XVIII, sendo essa a primeira vez que o tema sexualidade foi discutido pelas escolas, mas culminou com a repressão sexual infantil dentro no ambiente escolar. “Nesse momento, portanto, o objetivo maior era o combate à masturbação [...]” (Sayão, 1997, p.10), lembrando que se tratava de escolas para meninos, uma vez que a mulher ainda não tinha acesso à educação, porque mesmo na França pós-revolução sua presença era vedada nos bancos escolares.

Todo esse contexto europeu refletiu também no Brasil no tocante a esses temas e dois fatores merecem ser apontados novamente no universo brasileiro quanto à sexualidade. Trata-se de uma terra de encontro de culturas e de línguas, por isso não podemos falar que o Brasil era habitado por índios, mas sim por povos indígenas, já que não se trata de meros detalhes entre uma tribo ou outra. Nesse mesmo território, hoje denominado Brasil, havia centenas de culturas, rituais, crenças e línguas completamente diferentes uma das outras. A importância que cada povo dava para o sexo, sexualidade, família, seguia a cultura de cada etnia. Da mesma forma aconteceu com os africanos que eram oriundos de diferentes tribos, povos, ou etnias, trazendo suas concepções e práticas próprias sobre esses temas. A Coroa Portuguesa, em parceria com a Igreja Católica Apostólica Romana, nessas terras, ignorou esses conceitos dos povos indígenas e africanos que aqui viviam. Nesse sentido, a Igreja empreendeu todos os meios necessários para construir o pensamento do perigo e do pecado que rondavam a sexualidade e o sexo. Porém, essa ideologia não é exclusividade do Brasil e, como vimos anteriormente, toda a Europa é dominada por esse tipo de pensamento. Entretanto, essa mesma Europa, ao longo dos últimos séculos, e com os adventos das revoluções, começou a questionar toda essa repressão, martírio e até a morte que envolveu o sexo e a sexualidade.

Elementos que se criam ou se recriam, como a escola e a formação em nível superior, ganham status e se começa a incluir uma série de discursos sobre os mais variados elementos, dentre estes a sexualidade e o sexo. A medicina, agora com mais técnicas e status para falar sobre o assunto, traz um novo discurso. No entanto, este é pautado nos interesses exclusivamente da burguesia que ascende.

Nesse contexto de contradições e todas as promessas da ciência e da razão instrumental, a medicina apropria-se do controle simbólico e institucional da sexualidade, anteriormente exercido pela religião, e impõe outras formas de dominação, controle e discriminação social. O pecado e a culpa, perturbadores da consciência medieval, transformam-se em mercado e trabalho na consciência da sociedade capitalista, de maneira que a ordem social apenas substituiu as formas de opressão sobre os indivíduos sem alterar profundamente sua organização. (GAGLIOTTO, 2009, p. 50)

Tudo que envolveu o tema sexo e sexualidade, nos últimos quatro séculos na Europa, repercutiu também no Brasil, ora de forma lenta, ora de forma concomitante. Contudo, há um momento na história em que tivemos que parar e pensar na nossa própria sexualidade construída a partir de uma grande miscigenação. Um país de negros, brancos, indígenas e

amarelos que aqui aportaram e contribuíram para a construção da nossa típica e exclusiva sexualidade brasileira.

A ideia que temos uma típica sexualidade brasileira está revestida por diversos aspectos culturais já citados acima e remonta à época da descoberta e que, depois, se torna mito. Indígenas nus, negras em rituais religiosos dançando para seus orixás, seminuas, contribuíram para a criação desse mito de que este é um país sexualmente liberal. No século XX, com a venda da imagem para o turismo de belas mulatas seminuas, ou nuas, no carnaval, este mito consolida-se. E mais recentemente para fins também turísticos, o mito de que o Brasil é um paraíso gay, livre de preconceitos e um ambiente acolhedor. Entretanto, somos um país de formação católica, o que na prática significa que ainda somos conservadores e preconceituosos quanto ao sexo, gênero e sexualidade.

### **2.3 Educação sexual no Estado de São Paulo: como tudo começou**

A história da educação sexual no Brasil é recente, do ponto de vista da produção acadêmica, ou enquanto elemento do currículo escolar. Foi no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX que pensadores, médicos, sacerdotes, pedagogos, professores e o movimento feminista demonstraram maior interesse em discutir a educação sexual, ainda sob forte influência médico-higienista, na qual temas como masturbação masculina e doenças sexualmente transmissíveis eram debatidos e combatidos enquanto prática. Percebe-se que, por mais avançado que fosse discutir masturbação, por exemplo, o tema estava ligado apenas ao universo masculino e poucos havia registros sobre a discussão da masturbação feminina. Nesse ponto, é importante citar Vainfas (2010) quando discute a sodomia<sup>2</sup> feminina, triunfo da misoginia<sup>3</sup>, sendo este um dos poucos momentos na literatura atual a falar de fato da sexualidade e do sexo feminino.

Outro tema recorrente nas primeiras discussões é a preparação da mulher para o ofício de esposa e mãe, função das escolas para meninas, objeto de uma vasta literatura, em especial na área da história da educação brasileira, quando discute escolas para meninas e também escola para meninos. Nesse aspecto, a questão da sexualidade esteve associada ao papel de

---

<sup>2</sup>De acordo com Vainfas (2010, p. 194) o termo sodomia designa se um ato ou conjunto de atos pecaminosos, ofensivos a Deus e a lei, portanto, um desvio moral.

<sup>3</sup>De acordo com Japiassu (2006, p.189) misoginia é atitude ou comportamento de antipatia, aversão ou ódio em relação às mulheres.

esposa e mãe, ainda que no currículo não apareça a educação sexual. Entretanto, as disciplinas ligadas ideologicamente a afazeres femininos nos demonstram uma educação sexual ligada ao campo, exclusivamente do comportamento feminino. Ensinar como uma mulher deve se comportar enquanto esposa e mãe e a ter as habilidades domésticas necessárias a um bom casamento, sem dúvidas se configura como educação sexual, embora valores nesse aspecto imbuídos não correspondam aos anseios e dúvidas quanto ao sexo, ao prazer e à sexualidade na sua mais ampla concepção. Configura-se, nesse cenário, uma sexualidade esperada, aquela considerada normal e aceita, que não quebra os preceitos da moralidade religiosa e nem a médico-higienista.

Gagliotto (2009, p. 54) ainda ressalta outras literaturas escritas no início do século XX que tratam da mesma temática, como vemos a seguir.

Encontramos registros de autores como Irajá (1930 a; 1930 b; 1933 a; 1933 b; 1947), Silva (1934), Brandão da Silva (1938), Moreira (1937), Mariz (1940) e Negromonte (1958) que elaboraram uma vasta produção literária sobre educação sexual. Entre esses autores, destacam-se os escritos do médico José de Albuquerque, por sua produção literária e pelas iniciativas em divulgar a educação sexual nos diversos setores sociais. Albuquerque (1930), em sua obra *Moral Sexual*, identificava o espaço escolar destituído de educação sexual, pois, para o autor, os professores limitavam-se ao ensino de história natural e higiene, não abordando a sexualidade por julgarem-na vinculada a assuntos imorais.

Bruschinie Barros (1986, p.28 apud SILVA, 2000, p.25), em sua tese de Doutorado, afirma que a primeira obra com uma abordagem voltada para a educação sexual no Brasil foi publicada em 1915, no Rio de Janeiro. Configurava-se na tese de Francisco Vasconcelos e estava ligada à educação da mulher, com o nome de “Educação Sexual da Mulher.” Para ela trata se de:

[...] uma obra de orientação médica, com forte acento moral, que infundia cuidados sobre a saúde da Mulher e a prevenção a doenças venéreas, bem como, ao combate da masturbação e enfatizava a recomendação para a preparação da mulher ao desempenho tradicional de seu papel de mãe e esposa.

Assim constituía-se a linha principal de discussões das literaturas tanto acadêmica como literária da época em relação ao tema. Nada mais propício para os valores éticos e morais daquele período, mas não significava que educação sexual limitava-se a isso. Outros movimentos erguiam-se e, segundo Sayão (1997), Berta Lutz, já na década de 1920, lutava junto a outras feministas pela educação sexual, porém o intuito maior era o de proteção à

infância e a maternidade. Já para Nunes (1996) a historiadora francesa Susan Besse mencionava, em sua tese de doutorado, que nas rodas de conversas que ela presenciou no Rio de Janeiro, o assunto sexualidade era amplamente deslocado dos discursos oficiais, tendo esse tema dois universos paralelos, um real percebido e discutido pela sociedade de forma informal, e o oficial, discutido e propagado pelos órgãos oficiais enquanto conduta correta e digna.

Ainda na década de 1920, segundo Sayão (1997, p. 108), mais especificamente em 1928, durante um congresso nacional de educadores no Rio de Janeiro, foi aprovada pela primeira vez, uma proposta de educação sexual em escolas. Vale ressaltar que se tratava ineditamente de um congresso de educadores, ou seja, essa proposta saiu do bojo de quem estava convivendo com a realidade educacional da época. Sendo assim, na prática, isso significou que educadores pensaram, pela primeira vez, de forma organizada, a questão da sexualidade e conseguiram enxergar na educação uma alternativa para desenvolver as condições necessárias para o desenvolvimento desse tema, uma vez que no congresso concluiu-se que as famílias ainda não tinham os elementos necessários para abordá-lo. Definiu-se ainda nesse congresso, que a idade mínima para a introdução do tema deveria ser a partir dos onze anos. Ora, se pensarmos que ainda somos um país agrário, pouco escolarizado, de ideologia católica, tratou-se de um avanço gigantesco para a época.

Para Silva (2002, p. 28-29) a falta de fontes do início do século XIX revela “[...] a dificuldade de periodização da Educação Sexual no Brasil, dado que não há iniciativas oficiais nem uma homogeneidade na demanda por estudos dessa natureza”, porém temos ainda alguns elementos que nos auxiliam a entender e compreender a questão da sexualidade brasileira. Sayão (1997), nos conta que em 1930, dois anos após a aprovação da proposta de educação sexual pelo congresso de educadores já citado, o jornal *Diário da Noite* organizou uma pesquisa sobre o tema e a conclusão desta apontou o apoio da maioria para a inserção da educação sexual no currículo escolar, a partir dos onze anos. No entanto, constatou-se que a divergência estava no conteúdo e na estratégia de ensino.

Nesse ponto, existem dois elementos que merecem ser analisados. No primeiro, a sociedade começa a perceber que a escola deve e pode sim, ser também uma instituição de ensino das coisas ligadas à sexualidade. No segundo, o apoio ao tema não significa abertura do mesmo, na sua amplitude. Nesse ano, a mulher ganhou o direito ao voto e a ser votada. Todavia, como ainda estávamos num período da moralidade normatizante e família patriarcal, assuntos como homossexualidade, virgindade, lesbianismo e outros, considerados tabus, não compõem diretamente a educação sexual abordada pela escola.

Há que se lembrar do exemplo do professor Victor Stawarski, que lecionava no Colégio Batista do Rio de Janeiro na época, e foi responsável por incluir no currículo o conteúdo sobre a evolução das espécies e educação sexual. Por conta disso, foi demitido por acharem que o tema contrariava as escrituras sagradas, além de ser considerado pornográfico. Algum tempo depois, José de Albuquerque, médico, fundou em 1933 o Círculo Brasileiro de Estudos Sexuais (CBES) <sup>4</sup>.

Para Silva (2002, p. 29) Albuquerque contribuiu com a educação sexual brasileira ao dirigir e redigir o Boletim, considerado um órgão de divulgação das ideias do Círculo, que foi editado até 1939 com tiragens de 50 mil exemplares e que:

Pretendia difundir uma cultura sexual científica com bases educacionais, de modo a trabalhar a formação da professora primária que deveria aprender a lidar com as questões da sexualidade infantil. Em 1934 há relatos da Semana de Educação Sexual promovida pelo Círculo neste mesmo ano. O Círculo dispôs do rádio para divulgar as propostas de uma educação sexual inovadora e alcançou notável sucesso com palestras radiofônicas de 15 minutos semanais. Trata-se de um estudo novo que aponta para novas possibilidades de investigação sobre a História da Educação Sexual no Brasil.

No início do século XIX, fatores como os já relatados em especial a pressão e repressão religiosa, impediam as discussões sobre educação sexual. Apesar da hegemonia do catolicismo no Brasil, a repressão também vinha de grupos ligados ao protestantismo nascente no país. Na década de 1960, o padre Charboneau começou, ainda que de forma discreta, uma nova discussão sobre o tema sexualidade, dessa vez voltada à paternidade, incluindo nesse estudo a juventude.

Em 1968, a deputada federal Julia Steimbruck propôs um projeto de lei criando a obrigatoriedade da educação sexual no estado da Guanabara, como uma proposta que deveria irradiar para o resto do país as diretrizes quanto ao tema. O que motivou esse tema a ser tratado enquanto projeto de lei, foram, sem dúvida, as experiências vivenciadas nos anos

---

<sup>4</sup>Segundo Reis (2009) em sua dissertação de mestrado os estudos de Vidal (1998) mostram que, em 1933, foi fundado o Círculo Brasileiro de Educação Sexual (C.B.E.S.) no Rio de Janeiro presidido pelo médico José de Albuquerque que propunha que a educação sexual se investisse de um caráter sanitário e que fosse levada às camadas populares. Nesse sentido, a escola deveria oferecer a educação sexual para criar hábitos higiênicos e desenvolver uma moral sexual (bons hábitos e comportamentos) nos escolares. Em seu primeiro ano de atividade o Círculo promoveu o Curso Popular de Sexologia, composto por palestras mensais proferidas pelo Dr José de Albuquerque no Lyceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, e publicou a primeira das 47 edições do “Boletim de Educação Sexual”, cujo redator-chefe era o próprio fundador presidente do Círculo. O boletim era distribuído gratuitamente à população e circulou de setembro de 1933 a outubro de 1939

anteriores nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, tanto de escolas públicas, quanto escolas particulares, interrompidas pelo golpe militar de 1964.

Um exemplo foi o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que era referência de escola secundária no país. Os programas curriculares estavam voltados para uma concepção médico-higienista de educação sexual, com ênfase no conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo, em especial dos órgãos genitais masculinos e femininos e funções glandulares (GAGLIOTTO, 2009, p. 57).

Em alguns casos, nesse período que abrange a década de 1960, a educação sexual fora tratada de forma reflexiva e sociológica, mas isso não foi bem visto pela comunidade. Para ilustrar tal fato, Guimarães (1995, p. 108 apud Sayão, 1997, p. 35) relata que, no colégio Orlando Rouças [...], “o final foi trágico: uma crise na escola, relacionada ao clima de liberdade produzido pelo trabalho, resultou na exoneração da diretoria, suspensão de professores, e expulsão de alunos” ficando claro que, mesmo inovadora e produzindo frutos na comunidade interna escolar, o mesmo não se refletiu na comunidade externa escolar, demonstrando que o tolerável está exclusivamente na educação sexual médico-higienista já adotada antes nas décadas anteriores.

O estado de São Paulo também foi pioneiro nessas iniciativas. Contudo, a diretriz governamental sobre esse tema foi, na verdade, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Saúde, quando a educação sexual foi introduzida na rede pública paulista via Serviço de Saúde Pública com o Departamento de Assistência ao Escolar, isso durante o período compreendido entre 1954 até 1970. Na prática curricular isso transcorria com a orientação das mudanças do corpo físico no início da puberdade para meninas da quarta série primária e para meninos também da quarta série primária, o que corresponde, hoje, ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essas ações eram, ora feitas por professores treinados pelo Serviço de Saúde Pública, ora por Educadores Sanitários.

Percebe-se nesse contexto, que a utilização de educadores sanitários ocorre porque a proposta é muito clara quanto ao tema, ou seja, Educação Sexual médico-higienista. Esse trabalho foi interrompido na década de 1970 pela Secretaria de Estado da Educação que alegou ser de responsabilidade exclusiva da família o ensino sobre o assunto. Outros colégios também públicos no Estado de São Paulo, mas não ligados diretamente a Secretaria de Estado da Educação, introduziram em seu currículo a Educação Sexual. Um exemplo foi o Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, da Universidade de São Paulo-USP, ligado à faculdade de Filosofia, além de outros Colégios vocacionais espalhados por todo o Estado de São Paulo.

Os relatos existentes dos trabalhos desenvolvidos nos Ginásios Vocacionais e Pluricurriculares, bem como, os do Colégio de Aplicação, revelam que além das informações, a formação de valores e conceitos se incluía nos programas adotados. Os próprios alunos sugeriam os temas de discussão e, abertamente, debatiam o tabu da virgindade, o amor livre, as pílulas anticoncepcionais, e outras temáticas da época. Orientadores educacionais e professores eram responsáveis pelas sessões de grupo e pela integração do conteúdo de educação sexual as matérias tradicionais. (SAYÃO, 1997, p. 109)

Isso tudo não significou, de fato, a consolidação da educação sexual no currículo escolar, uma vez que a ditadura militar implantou um clima de medo e terror na população, aliado a um sentimento de moralismo cristão e cívico, nunca antes visto. Tudo isso, com amplo apoio dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, incluindo-se aí a Igreja Católica Apostólica Romana.

Portanto, durante anos, o tema Educação Sexual era reprimido e combatido nas escolas, mas isso não significava a proibição legal, e sim a proibição vinculada à moral religiosa impregnada no pensamento da sociedade brasileira. Há que se dizer, que mesmo com toda essa repressão moral, já havia se iniciado nos anos de 1960 toda uma mudança no comportamento dos jovens, resultado dos debates introduzidos pela música, pelo próprio contexto mundial, e isso tudo iria se refletir nas décadas posteriores, forçando o debate sobre a introdução do tema Educação Sexual nas escolas.

No início da década de 1980, iniciativas começaram a ser implantadas na rede municipal e estadual paulista, além de várias outras escolas particulares por todo o estado de São Paulo. Tais iniciativas não ficaram apenas na esfera paulista, mas pipocaram por todos os Estados e em todas as instâncias da educação nacional. As universidades voltaram a debater e produzir, com mais intensidade, obras sobre o tema.

#### **2.4 Aspectos legais do Currículo Escolar Paulista a partir de 2008 - Ensino Médio**

O currículo escolar do Estado de São Paulo foi construído com base nos dispositivos constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96. Esta lei prevê que cada Estado, Distrito Federal e os Municípios organizem seus próprios currículos escolares. Esse aspecto, na prática, poderia dar margem, no país, a uma grande lacuna curricular, por esse motivo o Ministério da Educação-MEC, logo após a publicação da LDBEN Nº. 9394/96, por intermédio da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, elabora e publica o Parecer nº 2, de Abril de 1998, instituindo as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e em junho do mesmo ano publica o Parecer nº 3, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Com isso, o MEC tenta consolidar uma diretriz curricular nacional a partir das disciplinas que compõem o núcleo comum nacional, além de introduzir, em todo o território brasileiro, temas que chamou de transversais, além de incentivar os estudos das peculiaridades regionais.

É importante salientar que essa ação não esteve pautada apenas nos pareceres do CEB/CNE/MEC, as diretrizes necessárias foram instituídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados num primeiro momento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, depois de 5ª a 8ª, também do ensino fundamental. Logo em seguida, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, e por fim, o Referencial Nacional para o Ensino Médio. Essas ações consolidaram um currículo nacional para a educação básica pós LDBEN. Não se pode considerá-las inovadoras no sentido de terem propiciado um currículo nacional, há muito tempo, o governo federal já o fazia. A novidade estava exatamente nos PCNS, RCNEI, e RCNEM, que nada mais são do que a materialização da legislação vigente em um guia de conteúdos disciplinares, dentro de cada disciplina escolar que compõem o núcleo comum a serem ensinadas pelos professores.

A LDBEN N°9394/96, que institui o currículo nacional, permite e determina que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem os seus próprios currículos. Essa determinação só é possível de realizar porque os PCNs, RCNEI, RCNEM, tornam-se o currículo mínimo, que serve de base aos outros. Sendo assim, a partir do mínimo, é possível construir um currículo no âmbito da própria escola, do município e estado, de acordo com a realidade local com o amparo da legislação vigente.

O estado de São Paulo sempre pautou seus currículos escolares nas diretrizes oficiais ao longo das últimas décadas, em todas as áreas da educação básica, balizando assim o processo ensino-aprendizagem de toda a rede estadual de educação.

A partir do ano de 2007, com a eleição de José Serra para governador do Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE-SP - começou a se articular para a elaboração de um novo currículo escolar, tudo isso parte de um projeto maior denominado “São Paulo faz escola”, que elenca uma série de metas que o governo pretende alcançar visando, segundo o projeto, à melhoria da educação pública paulista. Salientando que dentro das dez metas que compunham o projeto estava a elaboração de um currículo para as escolas da rede estadual.

No transcorrer do ano de 2007, a SEE-SP, juntamente com seus técnicos, iniciou a construção da Proposta Curricular, que entrou em vigor a partir do ano de 2008, com a resolução nº 76, de 7-11-2008, que encontra-se anexa e trata dos seguintes aspectos:

[...] Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino. Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Observa-se que a resolução pauta-se legalmente no princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº9394/96, no inciso IX do artigo 3º, que trata exatamente de como o ensino deve ser ministrado, ficando evidenciado que a SEE-SP entende que a proposta curricular garante o padrão de qualidade exigido pelo inciso e artigo acima.

Russo e Carvalho (2009 apud, SANFELICE, 2010, p. 151) esclarecem:

Os autores citados comentam criticamente que a nova proposta curricular do Estado de São Paulo é de tal maneira conflitante com a legislação superior que é possível concluir pela sua ilegalidade. A proposta estaria ferindo o Artigo 206 da Constituição Federal quanto ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como em relação à gestão democrática do ensino público. O mesmo acontece em relação à LDB 9.394/96 em seus Artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º que versam sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, a participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas; a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e assegurando às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Dessa forma, o currículo escolar passa a pautar-se nos pareceres nº15, de 01/06/1998, e o nº 04, de 29/01/1998, aprovados pelo CNE/CEB/MEC, que tratam das diretrizes curriculares, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio. A SEE-SP, ao implantar no Estado a proposta curricular em 2008, partiu dessas diretrizes e foi além, pois reorganizou a quantidade de aulas que cada disciplina do núcleo comum deverá ofertar semanalmente nas séries e anos que compõem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para isso, SEE-SP publica a resolução Nº 98 de 2008, que se encontra anexa.

Outro elemento que a SEE-SP utilizou na implantação e consolidação desse novo modelo de Currículo foi a utilização de resolução N°76/2008, que obriga cada unidade escolar a readaptar seus projetos políticos pedagógicos.

Para Sanfelice (2010, p 152) fazem-se necessárias algumas considerações como:

Embora se considere legítimo que o governo de um Estado tenha propostas no campo da educação, é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições.

A resolução N° 76/2008 fere veemente todos os princípios democráticos da legislação educacional vigentes no país, uma vez que ao obrigar as unidades escolares a acatar um único modelo de currículo nas suas mais de cinco mil instituições escolares estaduais retira a autonomia didática pedagógica. O governo do Estado de São Paulo utiliza-se de todo esse aparato supostamente legal para a organização, implantação e implementação de um currículo que norteie a aprendizagem na rede estadual de São Paulo. Contudo, LDBEN n° 9394/96, preconiza que esse processo deve acontecer de forma democrática, participativa, para que se chegue a um currículo sólido, mas que para isso deve ser construído pela sociedade civil organizada e seus agentes executores.

## CAPÍTULO III - CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: O CONTEXTO DO OBJETO

### 3.1 Caminhos teóricos: obstáculos e horizontes

Para desenvolver o trabalho que apresento, sobre educação sexual e currículo escolar, optei por uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo etnográfica, pois como afirma Minayo (2010, p. 26) “[...] o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo”, e considero que essa é a abordagem que melhor me auxilia na compreensão desse fenômeno social. É sabido que é possível quantificar as unidades escolares, os alunos, os professores, e até mesmo os livros didáticos presentes na rede estadual, todavia, a abordagem ideológica presente no dia a dia das escolas passa por relações humanas e estas produzem fenômenos que exigem mais que quantificá-los.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os aspectos históricos e sociais que permeiam o currículo para o ensino médio do estado de São Paulo, no que se refere à sexualidade, além de perceber e visualizar as dificuldades dos professores e professoras desta modalidade de ensino em trabalhar com essa temática. Diante dos objetivos expostos, justifica-se para esta pesquisa a abordagem qualitativa com uso dados quantitativos.

Para Chizzotti (2010, p. 79) é preciso entender que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Ao me deparar com os conteúdos sobre sexualidade, enquanto objeto de conhecimento dentro do Currículo Oficial do Estado de São Paulo em especial no Ensino Médio, pareceu-me num primeiro momento, algo natural à “dinâmica entre o mundo real, e o sujeito estava lá contemplado” na aula de biologia. Mas logo comecei a questionar “por que” somente nas aulas de biologia se fala das questões da sexualidade.

Sexualidade não envolve diretamente apenas os aspectos fisiológicos, mas outros elementos compõem-na, por exemplo: a homossexualidade masculina, a feminina, o bissexualismo, o sujeito assexuado. Não seriam esses elementos objetos de conhecimento? A sexualidade humana só é fisiológica? A sexualidade fora da fisiologia só pode ser abordada se for num contexto preventivo? A sexualidade humana não é só fisiológica. Isso exige

principalmente de nós educadores conhecimento científico sobre o assunto e um olhar, desprovido de preconceito e capaz de alcançar horizontes dantes nunca vislumbrados, pintados com os matizes da diversidade.

Essas e outras questões começaram a incomodar, uma vez que, segundo Chizzotti (2010, p.79) “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”, portanto, a sexualidade não é uma “coisa estática” ou um simples binômio masculino-feminino.

É importante salientar que a delimitação do problema não resultou de uma vivência prévia, ou de uma afirmação individual em que se pretendia apenas recolher os dados para comprovar uma possível conclusão empírica. O problema tornou-se um obstáculo e, diante disso, pressupôs entendê-lo nas suas mais recônditas circunstâncias, que estavam condicionando-o tanto no passado quanto no presente. Enquanto homossexual, professor, fez-se necessário efetivar uma compreensão equilibrada a fim de não cair nos discursos conservadores que envolvem a temática. Neste sentido, Chizzotti (2010, p.11) esclarece que:

[...] a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o observador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Para melhor entender a perspectiva colocada por Chizzotti, na citação acima, recorri à fenomenologia que me auxiliou nesse contexto, uma vez que esta permite recusar qualquer tipo de neutralidade, de mito e até mesmo de subjetividade, levando-me a rever e compreender os valores presentes que, segundo Masini (1982 p. 46 apud Coltro, 2000 p.13) “obriga o pesquisador a assumir plenamente a vontade e a intencionalidade de rever os próprios valores e atitudes que contribuem para a manutenção do *status quo* atual.”.

Mesmo em tempos modernos, viver a sexualidade ainda parece ser algo apenas para os adultos, após o casamento e com o sexo oposto. Tal prerrogativa não deve ser, de forma alguma, a única a estar dentro da escola, pois, nesse caso tal tema só fará parte do universo escolar caso sua abordagem seja biológico-reprodutora. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - DCNEM sugerem algumas questões que se tornam pertinentes aqui analisar: O que podemos observar quanto à sexualidade? O que legalmente é objeto de aprendizagem? O currículo nos permite trabalhar a partir de um enfoque biológico-histórico-social? Na tentativa de responder a essas e outras indagações que nasceram do contexto e do objeto de

pesquisa, a orientação fenomenológica se mostrou a mais adequada, pois me permitiu fazer análises sobre sexualidade, currículo e educação sexual, bem como as relações que derivam, dentro de uma perspectiva humana, de sujeito para sujeito.

A fenomenologia possui como seu iniciador Franz Brentano<sup>5</sup>, mas foi Husserl (1913) quem escreveu e delimitou os princípios básicos. Logo depois, vieram outros pensadores como Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean Paul Sartre, Maurice Merleau Ponty e tantos outros. A fenomenologia permite um retorno ao ponto de partida de todo conhecimento, um retorno às coisas em si, ou seja, à essência do fenômeno. Para Merleau-Ponty (1976, p. 01) a fenomenologia, “[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo.”. Nesse aspecto, a fenomenologia permite ter o objeto de pesquisa como um ponto de partida e, ao mesmo tempo, permite intuir sobre sua essência. Como nos aponta Gamboa (1997, p. 100-101) ao argumentar que:

Os fenômenos objetos da pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação (hermenêutica). A hermenêutica é entendida como dos pressupostos, das modalidades e dos princípios da interpretação e da compreensão [...] A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto.

Partindo desse panorama fenomenológico, qualitativo de pesquisa, utilizamos os recursos da etnografia que segundo Gil (2010, p.41) “como ela é realizada no próprio local em que ocorre o fenômeno seus resultados costumam ser mais fidedignos” Pois ainda segundo Gil (2010), o pesquisador participa do processo, isso pode resultar num grau de confiabilidade das respostas dos sujeitos da pesquisa, uma vez que o pesquisador não é estranho, frio, mero observador.

Ainda segundo Gil (2010 p.40-41):

---

<sup>5</sup> Franz Brentano foi um filósofo e psicólogo que, em seu país, na mesma época William James nos Estados Unidos reagiu vigorosamente contra a análise dos “conteúdos de consciência”. Para ele, a percepção, a imaginação, o juízo e o desejo são atos orientados por objetos. Há uma intencionalidade nos atos da consciência. Essa tese influenciou bastante a fenomenologia de Husserl.

As pesquisas etnográficas contemporâneas não se voltam para o estudo da cultura como um todo nem são desenvolvidas necessariamente por pesquisadores estranhos a comunidade em que o estudo é realizado. Embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas como estudos de comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como empresas, hospitais, clubes e parques.

Dessa forma, para construir essa dissertação, apoiei-me em um amplo levantamento bibliográfico e em dados coletados com o questionário aplicado aos professores e professoras das quatro escolas estaduais da cidade de Andradina – SP. No entanto, em uma das escolas nenhum docente devolveu o questionário preenchido, reduzindo o universo de quatro para três escolas. Durante todo o processo que envolveu a entrega dos questionários e seu recolhimento o elo maior entre mim (pesquisador), e os entrevistados (professores), foi o coordenador pedagógico de cada unidade escolar, estive por diversas vezes reunido com eles para esclarecer todos os aspectos que envolviam a pesquisa e o próprio questionário. Neste sentido as reais causas para a não devolutiva dos questionários da escola mencionada acima podem ser por muitos motivos: excesso de trabalho, não permitir que respondessem durante a Aula de Trabalho Coletivo- ATPC, como já havia sido combinado com professor coordenador, ou por não ver a necessidade pedagógica dessa temática no currículo escolar. Todos esses motivos já citados são possíveis causas, sendo-me alheio o real motivo da não devolutiva.

Ao me deparar com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, pude perceber que os temas estudados vêm embutidos, porem com uma “aura” de algo ainda a ser esclarecido, pois ora se mostram dinâmicos, ora se revelam acudados, como se passassem por uma transitoriedade, talvez moral ou ideológica. Para tentar desvelar essas percepções, senti a necessidade de conhecer um pouco mais o contexto social do município no qual as escolas pesquisadas estão inseridas. Esse olhar histórico geográfico social e econômico do município de Andradina foi fundamental para compreender alguns fatos que aconteceram durante a coleta de dados das escolas, como a não entrega dos questionários por todos os professores e professoras em uma delas.

### **3.2 Do município de Andradina**

Para abordar o currículo escolar da rede pública estadual de São Paulo com mais propriedade, faz-se necessário pensar um pouco sobre o mais rico Estado da federação, pois sua grandiosidade não está relacionada ao seu tamanho, mas sim à diversidade econômica, cultural, e estrutural que o compõe. O Estado de São Paulo localiza-se na região sudeste do

Brasil e foi em seu território que os portugueses fundaram o primeiro povoado no país, a vila de São Vicente, fundada por Martin Afonso de Souza, no ano de 1532.

O Estado de São Paulo, seguindo dados até 2014, possui 645 cidades e, aproximadamente, quarenta e três milhões de habitantes, distribuídos em quinze regiões administrativas e quarenta e cinco regiões de governo, todas criadas por lei estadual. Segundo o Censo-IBGE -2010 58,6 % da população paulista vive nas regiões metropolitanas.

O município *lócus* desta pesquisa -Andradina-SP- é uma cidade do interior paulista, terra de personalidades da literatura brasileira, do esporte e considerada metrópole de uma microrregião. Localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, foi fundada por Antônio Joaquim de Moura Andrade, em 1937. Algumas décadas anteriormente, o governo federal, com o intuito de incentivar o comércio com a Bolívia e o Paraguai, propiciara e impulsionara a construção da Estrada de Ferro da Noroeste Paulista, obra que teve início em 1905 e foi concluída em 1910, ligando a cidade paulista de Bauru à capital do então Estado do Mato Grosso, Cuiabá.

A construção desta ferrovia em solo paulista, em especial nessa região onde hoje se localiza a cidade de Andradina-SP, não se deu de forma pacífica, já que a região era povoada por índios Kaingang, que foram completamente exterminados. Para Santos (2005, p. 84) tal processo “[...] muito contribuiu para o extermínio dos Kaingang, que foi a última fase de retirada dos indígenas”.

Essa não foi a primeira vez que uma incursão governamental se fez presente nessas terras, pois em 1858, a região foi usada estrategicamente pelos militares que implantaram uma colônia militar, denominada de Itapura, e que serviu de base à guerra do Brasil com o Paraguai, tornando-se mais tarde a cidade de Itapura - SP, e conservando até hoje o prédio construído para abrigar os militares brasileiros.

Segundo Hespanhol (1996, p.86 apud SANTOS, 2005, p. 81), sempre houve, por parte dos governos, intenção de colonizar essa região “com o intuito de facilitar a comunicação com a província do Mato Grosso e proteger os extremos do território.”. Para isso, o governo paulista vendeu para Antônio Joaquim de Moura Andrade mais de 60 mil hectares ao sul do rio Tietê, região noroeste do Estado. A Sociedade Colonizadora do Brasil (BRATEC) também comprou do governo do Estado mais de 100 mil hectares ao norte do rio Tietê.

A divisão dessas terras em glebas, por Antônio Joaquim de Moura Andrade e pela BRATEC, além da venda delas junto com a construção da Estrada de Ferro Noroeste Paulista impulsionaram a tão sonhada colonização do interior paulista.

Andradina é fruto desse circuito de colonização do interior paulista, nascida da obra dessa ferrovia, foi fundada em 11 de julho de 1937, por Antônio Joaquim de Moura Andrade. Em novembro do mesmo ano é declarada Vila de Andradina pela lei estadual nº 126. No dia 30 dezembro do ano seguinte é constituído como município de Andradina pelo decreto de lei nº 9.775, e durante muitas décadas foi foco de progresso devido suas atividades agrícolas, dentre elas a expansão da cafeicultura, bovinocultura e a própria extração de madeira da floresta.

Imigrantes vindos de todas as partes, e pioneiros, da estatura de [...] Moura Andrade, criador de Andradina, (1935), mobilizaram-se, sucedendo-se ou disputando-se a primazia, no ataque às florestas, na abertura de caminhos, na produção de propriedades agrícolas e na fundação de vilas e cidades. Os cafezais, que se formaram por toda a parte, invadiram as regiões conquistadas aos índios e a mataria. (HESPANHOL, 1996.p.105 apud SANTOS, 2005, p. 85).

Graças à equipe do fundador da cidade que auxiliou os trabalhadores da Estrada de Ferro a desbravar essa região, os engenheiros resolveram homenageá-lo nomeando a estação ferroviária daquele local com o nome de Andrada, porém perceberam que já havia uma cidade no estado de Minas Gerais com esse nome, mudando o nome em seguida para Andradina. A ocupação plena da região se deu por volta da década de 1930 e 1940, tornando-se um polo nacional da bovinocultura, rendendo ao fundador o título de Rei do Gado, imortalizado pela música com a mesma denominação, escrita por Teddy Vieira e famosa nacionalmente pela interpretação da dupla sertaneja Tião Carreiro e Pardinho.

Outras culturas agrícolas prosperaram na região de Andradina, fator que atraiu a imigração, em especial dos nordestinos, que vislumbraram aqui uma oportunidade de prosperar e vieram cada vez mais em maior número. Mas também tivemos a vinda de imigrantes japoneses e sírios.

No decorrer das décadas seguintes, Andradina e região se firmaram enquanto região agrícola e pecuarista, porém nas décadas de 1960, 1970 e 1980 o país passou por um processo de modernização de sua pecuária e agricultura e a região não acompanhou esse processo, perdendo pouco a pouco sua competitividade e êxito, em comparação com as décadas anteriores no cenário nacional.

A modernização não se restringia apenas à agricultura e pecuária brasileira, mas aos mais diversos setores da sociedade, e esse processo todo exigia do país mais fontes enérgicas. A fim de impulsionar o progresso econômico, o governo do estado de São Paulo, em conjunto com o governo federal, percebeu na região noroeste do estado, já região de Andradina,

potencial hídrico para construção de usinas hidrelétricas, com capacidade para alavancar de vez todo esse processo de modernização que o país vinha passando.

Esse período foi considerado o segundo grande ciclo regional que Andradina passou, pois a região agora abrigaria a construção de três grandes usinas hidrelétricas. Formando um complexo energético pelas usinas de Três Irmãos, Jupia e Ilha Solteira, sendo a última delas a segunda maior do país e a terceira maior do mundo, até então.

A região recebeu o maior número de imigrantes já registrados na sua história nesse período que durou, aproximadamente trinta anos dentre as décadas de 1960 a 1980, incentivada pela Companhia Energética de São Paulo (CESP). O comércio e outros setores, como o industrial, se fortaleceram para dar conta de tantos imigrantes trabalhadores. A construção das três usinas hidrelétricas, formando o complexo Hidrelétrico de Urubupungá, contribuiu expressivamente para a emancipação de novos municípios, conforme salienta Santos (2005, p. 90)

Andradina, como sede de polo-regional, assistiu ao surgimento e emancipação de novos municípios, desencadeados, de uma forma ou de outra, pelo chamado ciclo energético. A única exceção é o município de Itapura, pois centenário que é, apenas teve oficializada sua elevação de distrito a município.

Cronologicamente, a emancipação dos municípios que acabou por constituir a região de Andradina, deu-se na seguinte ordem:

- Década de 30 – Andradina e Pereira Barreto;
- Década de 40 – Mirandópolis e Guaraçaí;
- Década de 50 – Castilho e Murutinga do Sul;
- Década de 60 – Itapura, Nova Independência e Sud Menucci;
- Década de 90 – Ilha Solteira e Suzanápolis.

Dentro desse contexto, aquelas que eram as mais ricas e promissoras terras para as mais diversas lavouras, em pouco mais de cinquenta anos tornaram-se uma importante região no abastecimento de energia para o país, além de reduto de produção da bovinocultura. E, mais recentemente, a região abriga importantes usinas de álcool do país, sendo importante frisar que, mesmo com a presença de importantes indústrias na região, e em especial na cidade de Andradina, elas são todas ligadas ao agronegócio.

Atualmente, Andradina pertence à região político-administrativa de Araçatuba. Segundo informações do último Censo IBGE, realizado em 2010, possui 55.334 habitantes, sua economia é pautada na agropecuária, indústria e serviços, com predominância dos

serviços. Faz-se necessário salientar que aquela que no passado foi a mais próspera cidade do noroeste paulista, hoje, encontra-se à procura de sua vocação. Distante mais de 600 km da capital paulista e dos grandes centros do estado de São Paulo, Andradina lentamente começa a se consolidar novamente no cenário nacional graças às suas indústrias, mas sem incentivo nenhum para seus habitantes no que tange a educação superior.

Nesse período de fundação e consolidação da cidade de Andradina e região não se fez necessariamente uma cidade para os estudos superiores, sua distancia da capital, somada a própria distância que existia entre os povoados, que hoje formam as cidades, não permitiam facilmente o acesso da população à escola primária, quiçá aos outros níveis do ensino.

### **3.3 Escolas pesquisadas**

Dois anos após sua fundação, é criada a primeira escola primária na cidade, pelo governo do estado, em 1939, mais especificamente no dia 18 de Abril, e instalada no dia 25 de Abril. O governo seguiu implantando outras, devido à política de implantação de escolas por todo o interior paulista.

A escola recebeu o nome de Dr. Álvaro Guião, em janeiro de 1940, em homenagem ao Secretario da Educação e Saúde Pública da época, que faleceu em um desastre de avião no mesmo ano. A instalação do colégio Dr. Álvaro Guião foi uma importante conquista para a cidade que acabara de nascer e a cada dia via sua população aumentar significativamente.

Em pouco tempo, a recém-escola não mais comportava a quantidade de alunos e fez se necessário a abertura de uma nova escola. No dia 3 de novembro do ano de 1943, o professor João Brembatti Calvoso iniciou um movimento para a construção de outra escola, e no ano seguinte, tendo êxito seu movimento, inicia-se a construção da primeira escola particular chamada de Ginásio Municipal de Andradina. Ainda com o prédio inacabado, foram matriculados 34 alunos, até o ano de 1948. Foi estatizada, passando a chamar Colégio Estadual de Andradina, porém só no ano de 1950 é que o estado assume de fato a gestão e manutenção da instituição e introduz, além da modalidade existente, também o ensino científico. E, no ano de 1953, mais uma modalidade, o curso Normal.

Assim, Andradina, nesse período, além de contar com o ensino primário e o ginásio, também recebeu um curso Normal. No ano de 1945, o governo do estado criou sua segunda escola na cidade o “Grupo Escolar Francisco Teodoro de Andrade”, especificamente no dia 04 de julho, com seis classes e denominado o 2º Grupo Escolar. No ano de 1964, moradores do bairro chamado “Baixada Preta” e adjacências solicitavam, junto ao prefeito municipal, a

construção de uma escola na localidade, visto que as crianças deveriam atravessar a cidade para frequentar o Colégio Dr Álvaro Guião, e assim poderem ser alfabetizadas, e esta escola não dava conta mais da alta demanda de alunos oriundos dos mais diversos bairros. A construção da escola, atualmente denominada E.E. Dr. Augusto Mariani, foi uma vitória para a população dessa periferia, uma vez que relatos no projeto político-pedagógico da escola mencionam a falta de interesse por parte da classe política da época em construir uma escola num bairro quase que exclusivo de negros, tendo tido vários os abaixo-assinados, e manifestações em prol dessa causa. Por isso, no ano de 1965, um decreto de lei, o 9053/65, autoriza a construção de uma segunda unidade do então “Ginásio Estadual de Andradina”. A própria população local dispôs-se a construir o colégio em forma de serviço voluntário, além de doar tijolos para a construção. Dessa forma, no ano de 1966, mais especificamente no dia 21 de março, é que a escola começa a funcionar de fato. No ano seguinte, com a morte inesperada do então prefeito municipal, o senhor Augusto Mariani, a comunidade local resolveu homenageá-lo, dando seu nome à escola recém-inaugurada.

Até o ano de 1996, a cidade contava com quase 20 escolas estaduais, sendo todo o Ensino Fundamental e Médio responsabilidade do Estado, porém no ano de 1995, o governo do estado de São Paulo iniciou as discussões com os municípios para pôr em prática o projeto de municipalização do Ensino Fundamental em todo seu território. Dessa forma, o governo promoveu uma reorganização, transformando as escolas em três modalidades de ensino: algumas escolas exclusivamente para o Ensino Fundamental das séries iniciais, escolas que atenderiam exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental e escolas de Ensino Médio. Até aquele ano as séries iniciais do Ensino Fundamental eram compostas de quatro séries e as finais também compostas de quatro séries. O desmembramento do Ensino Fundamental em duas etapas se deu por conta da legislação que prevê e permite que seja dividido em ciclos, ato realizado pelo governo do Estado.

Realizada essa reorganização, o Estado intensifica sua proposta junto aos municípios de que deveriam municipalizar as escolas de Ensino Fundamental, ou seja, ciclo um.

Era preciso assegurar os preceitos constitucionais definidos na Constituição Federal de 1988 que no seu artigo 211 define a obrigatoriedade dos Municípios atuarem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (artigo 211 parágrafo 2º), situação esta que no Estado de São Paulo deveria desconcentrar a SEE/SP que respondia por 87,5% do Ensino Fundamental, sendo que em 1994 dos 645 Municípios apenas 64 atendiam uma pequena parcela do Ensino Fundamental, mesmo Municípios ricos com muitos recursos não cumpriam o dever constitucional. ([www.municipalizacao.edunet.sp.gov.br](http://www.municipalizacao.edunet.sp.gov.br) acesso em 15 de julho de 2013)

O município de Andradina aderiu a esse novo modelo, e no ano de 1998 municipalizou duas escolas, e até o ano de 2000 mais sete outras escolas.

Esta pesquisa se desenvolveu exclusivamente nas escolas estaduais de Ensino Médio, que atualmente possuem em sua grade curricular doze disciplinas obrigatórias, compondo o núcleo nacional comum. Para aplicar o questionário dirigido a cada um desses professores que compõe as disciplinas obrigatórias, solicitei autorização prévia da Direção de cada uma delas, ficando acordado que entregaria os questionários para os coordenadores escolares e estes aos professores e, quando os mesmos respondessem me devolveriam. Foi entregue um total de quarenta e oito questionários, mas apenas 26 professores, oriundos de três escolas, fizeram a devolutiva.

### **3.4 A Coleta de dados e seus percalços**

O questionário em anexo, é composto por 24 (vinte e quatro) questões objetivas e subjetivas, divididas em três partes, sendo: I- Dados pessoais; II- Dados profissionais; III- Da proposta curricular do estado de São Paulo para a rede de ensino. As questões presentes se alternam entre questões objetivas e questões subjetivas, constando em anexo.

Os questionários foram aplicados no início do mês de dezembro de 2013 da forma descrita a seguir. Primeiro, estive em todas as escolas que compõem o objeto de pesquisa, conversei com os coordenadores pedagógicos do ensino médio, considerando que as quatro escolas contam com tal profissional, exclusivamente para essa modalidade de ensino. Ficou acertado que os coordenadores cederiam um momento das Aulas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos - ATPCs - para essa finalidade. Essas ATPCs são momentos semanais em que os professores reúnem-se para discutir, estudar e conversar sobre sua prática, ressaltando que esse momento compõe a carga horária semanal do professor. Portanto, momento propício para que os docentes pudessem responder e devolver os questionários à coordenação, sem que tivessem que levá-los para casa e tivessem com isso que utilizar de seu momento de descanso.

A intenção era que esses questionários fossem aplicados no final do mês de outubro e início do mês de novembro do ano de 2013, momento em que retomei o diálogo com os coordenadores responsáveis pelo ensino médio de cada escola, mas o argumento utilizado por todos foi quanto à urgência da preparação desses profissionais para o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. Essa avaliação acontece todos os

anos no final do mês de novembro, em toda a rede estadual e em todas as séries de final de ciclo e na 3ª série do ensino médio.

Constatado esse fato, a aplicação dos questionários ficou apenas para o final de novembro, início de dezembro. Por se tratar de final de bimestre, momento em que todos os professores e professoras se sentem extremamente atarefados, devido à grande quantidade de provas para corrigir, entrega da nota bimestral, além da entrega do quinto conceito, o que na prática seria a aprovação ou reprovação dos alunos, antes da decisão final do conselho. Entretanto, as coordenadoras entregaram os questionários para que fossem respondidos e entregues num momento oportuno, ou seja, depois e não naquele momento das ATPCs conforme combinado comigo, comprometendo a devolução.

O Ensino Médio é composto por 12 (doze) disciplinas que são assim denominadas: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Inglesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia. Logo, totalizou a entrega de quarenta e oito questionários, contudo, é importante mencionar que o município *lócus* da pesquisa traz algumas peculiaridades, por ser de pequeno porte vários professores não conseguem ter sua carga completa numa única escola, levando-os a buscar aulas em outras unidades, portanto, em algumas disciplinas são os mesmos professores em mais de uma escola. Ocorreu a devolução de apenas vinte e seis questionários, sendo que, em uma das escolas objeto da pesquisa, não consegui nenhum retorno, além de ter detectado uma extrema dificuldade em dialogar com os professores e coordenador. Os motivos não me são claros, uma vez que sempre me dispus em ir à escola, tirar dúvidas.

Os dados coletados foram tabulados e analisados de acordo com o aporte teórico escolhido, e constituem o próximo capítulo deste trabalho, no qual discuto as percepções e práticas pedagógicas dos professores e professoras em relação à sexualidade e a educação sexual enquanto elemento do currículo do ensino médio, na rede pública do Estado de São Paulo.

## **CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO SEXUAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IDAS E VINDAS**

Nas duas últimas décadas do século XX, veio à tona uma série de elementos que deveriam compor a pauta escolar, a exemplo a educação inclusiva, educação sexual, retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia, dentre outros temas. Talvez a que mais encontra resistência, nesse processo, seja a educação sexual, por se tratar de um tema ainda arraigado na visão ora religiosa do pecado carnal, ora do sexo como fonte de doenças infectocontagiosas.

Com toda essa gama de elementos e instituições, em especial a religiosa, trabalhando contrário à ideia de uma educação sexual nas escolas, surgiu um movimento que rejeitou toda essa contrariedade. Esse movimento trouxe para o seio das discussões uma pauta pedagógica crítica que busca o reconhecimento do sujeito histórico e social capaz de lidar com a formação da educação para a cidadania, com o objetivo de criar uma equidade social.

Para Cavaleiro (2009, p.153) trata se um movimento de direito, sendo que:

Esse movimento é aquele que convoca para a escola na disputa de direitos, dizendo que seus sujeitos têm “direito a ter direitos” e que, para tal objetivo, ali se educa para a cidadania.

Educar para a cidadania, com foco na equidade, não é algo simples, segundo Aurélio (2001, p.273) trata-se da “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”. Isso traz um novo sentido para educação. Consiste em perceber a presença de novos indivíduos, mas que, na realidade, sempre compuseram a sala de aula e que por uma série de circunstâncias, eram ora negados, ora rejeitados, ora invisíveis, neste contexto.

Não se trata de dizer que um determinado indivíduo ou grupo social tem mais direito ou menos direito, ou meio direito. Estamos falando de construções sociais, de lutas, tensões e conflitos entre aqueles que não detêm direito algum, com aqueles que os detêm. A escola não pode ser o templo de uns em detrimento de outros, não se trata de estar a favor desta bandeira de lutas ou contra aquela. Ao contrário, é no seu interior que todas as chamadas bandeiras sociais devem encontrar espaço. O desafio está em incluir as diferenças de forma que elas se tornem elementos que ultrapassem os muros escolares, tornando-os motivo de convivência mútua em todas as esferas da vida social.

Para Cavaleiro (2009, p. 154) “trata-se de um movimento que está contido no conceito de diversidade”. Ainda segundo, ela trata-se de um conceito recente em educação, que diz que a escola torna-se um espaço importante para a reflexão e ações contra o preconceito e a discriminação. Pois, sabe-se que a diversidade, no campo da sexualidade, torna-se palco dos mais assombrosos atos de violação dos direitos humanos. Adolescentes e jovens, que não se enquadram na heteronormalidade, vigente tornam-se presas fáceis de piadas, ironias, humilhações, menosprezos e até agressões físicas por parte da sociedade e o mais grave de pessoas que compõem a comunidade escolar, revelando com isso um espaço de não aceitação do outro, do diferente, da diversidade sexual, que estruturam a espécie humana além de outras formas de agressões simbólicas e explícitas que grassam o ambiente nas questões de raça, etnia e gênero, essa última parte inerente da construção da identidade e orientação sexual.

Gênero masculino e gênero feminino são construções sociais que se fizeram a partir da anatomia humana, do discurso, diferenciando dois elementos da mesma espécie. Essa construção social não se limita em dar nome aos elementos, mas sim em dar a eles comportamentos sociais. Na prática, significa diferenciar ambos, socialmente, pela anatomia. Instala-se nesse processo a diferença, o poder, ou seja, cria-se a ideia de superioridade para o masculino e inferioridade para o feminino. Ao estudarmos a história da humanidade é possível perceber nitidamente essa construção, e notarmos um gênero se autointitulado superior ao outro, no caso o masculino.

Nesse processo Cavaleiro (2009, p. 159), afirma que:

O gênero é, portanto uma noção importante para pensarmos como se estrutura as relações sociais, pois estas envolvem rituais bastante definidos de aprendizagens e sociabilidade e, principalmente uma domesticação dos corpos em função daquilo que é considerado masculino ou feminino, num determinado contexto cultural, a cada época. Significa dizer que é ao longo da vida, através das mais diversas instituições e praticas social - dentre estas também estão as praticas escolares – que nos constitui-os como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico, tampouco unívoco e que também nunca esta finalizado..

Portanto, a questão está posta. Fica evidente que a escola também é uma das instituições que corrobora para nos constituir homens e mulheres partindo do gênero, e nela se emprega todos os elementos sociais que possam contribuir para essa prática. Contudo, existe uma série de formas em que as pessoas enxergam-se e apresentam-se enquanto homem ou enquanto mulher, e nem sempre tendo relações direitas com a construção social do sexo anatômico. Essa não aceitação dos quadros simbólicos perpetuados quanto ao gênero não se trata de sua recusa, mas de reconstruí-los afirmando novas necessidades para o masculino ou

para o feminino. Temos então a identidade de gênero sendo organizada. É necessário para isso sentir-se homem ou sentir-se mulher. Expressar a identidade de gênero não pode ser confundido com erotização, imoralidade. A identidade de gênero, em suma, compõe um vasto campo da sexualidade humana presente no cotidiano. A escola é, em determinado período o cotidiano de milhões de crianças, adolescentes e jovens. Cotidiano que pode ser agradável para uns e doloroso para outros, quando a questão é a sexualidade. Isso tudo pode ser facilmente percebido quando, segundo Reis (2009, p.100):

A sexualidade se faz presente na escola em gestos, olhares, risos, nas conversas pelos corredores, nos grafites dos banheiros, nos silêncios diante de algumas perguntas e em várias outras situações do cotidiano escolar.

Para Cavaleiro (2009, p.162) trata-se de um território movediço, o espaço escolar, uma vez que a nossa sociedade considera algumas práticas normais em detrimento de outras, criando o pressuposto do certo, do aceitável, do normal. Na escola:

Esse pressuposto denominado “heteronormatividade” muito pouco se discute, o que leva a crer que a heterossexualidade é “o ar que se respira” no ambiente escolar. Desse “desconhecimento” alimenta se e se promove grande parte dos rituais de rechaço, humilhação, e violência. É preciso notar que há uma espécie de “silêncio deliberado”, quando se trata dos homossexuais, pois neste caso “quem cala não consente”. Omissão e negligência aliadas reforçam e validam as práticas homofóbicas.

Intencionalmente ou não, a escola interfere na construção da sexualidade de cada aluno e aluna, por isso ela se torna palco privilegiado para fomentar o debate que queremos e propomos, porém ausente das políticas curriculares que analisei nesta pesquisa. Consiste em um debate de intencionalidades bem definidas e direcionadas, de um currículo capaz de ir além das questões anatômicas e fisiológicas, além dos problemas de saúde pública que envolve as DST/HIV, que ela seja capaz de refletir na forma que vem abordando esses temas e os faça de forma reflexiva, percebendo que o outro ao se identificar sexualmente possa sentir se feliz e seguro para vivenciar sua identidade sexual. Não se trata de um embate de valor, família versus escola, ao contrário como aponta Sayão (1997, p.113):

Se por um lado, os pais exercem legitimamente seu papel ao transmitirem seus valores particulares aos filhos, por outro lado, o papel da escola é o ampliar esse conhecimento em direção á diversidade de valores existentes na sociedade, para que o aluno possa, ao discuti-lo, opinar sobre o que lhe foi ou é apresentado. Por meio da reflexão poderá, então, encontrar um ponto de auto referência, o que possibilitara o

desenvolvimento de atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus.

Desse modo, acredito que, somente a compreensão e a reflexão conjuntas poderão encontrar o equilíbrio entre valores como respeito, solidariedade, fraternidade e equidade, consideradas condições humanas, e não pertencentes apenas a alguns humanos. Portanto, nessa perspectiva, a educação sexual na escola ganha o âmbito do coletivo, contudo não poderá ter caráter de aconselhamento individual ou psicológico-terapêutico.

#### **4.1 Perfil dos professores e professoras do Ensino Médio da cidade de Andradina-SP, sobre Sexualidade no currículo oficial**

Os dados aqui apresentados e estudados com embasamento dos teóricos selecionados para a discussão sobre currículo, sexualidade e educação sexual, foram colhidos junto aos Professores e Professoras da Rede Pública Estadual do município de Andradina- SP, que ministraram aulas em 2013 no Ensino Médio nas três Escolas Estaduais: Dr. Augusto Mariani, Dr. Álvaro Guião, João Brembatti Calvoso e Francisco Teodoro de Andrade, salientando que da escola Francisco Teodoro de Andrade não houve nenhuma devolutiva de questionário. Foram distribuídos quarenta e oito questionários dos quais vinte e seis retornaram preenchidos. Para melhor visualização dos resultados, os dados que integram os itens: I - dados pessoais e II – dados profissionais do questionário estão descritos de forma percentual e em tabela.

De acordo com as respostas obtidas apresento de forma geral as informações pessoais e profissionais classificadas por escolas. Dos 26 questionários que recebi 12 são da escola 1; 08 são da escola 2 e 06 da escola 3.

**QUADRO 1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

| Item                  |                         | Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 | Escola 4 | Total |
|-----------------------|-------------------------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Idade                 | 18 a 25 anos            | 2        | 1        | 0        | 0        | 3     |
|                       | 26 a 45 anos            | 2        | 5        | 0        | 0        | 7     |
|                       | 46 a 60 anos            | 8        | 2        | 6        | 0        | 16    |
| Sexo                  | Feminino                | 10       | 6        | 6        | 0        | 22    |
|                       | Masculino               | 2        | 2        | 0        | 0        | 4     |
| Identidade de gênero  | Heterossexual           | 10       | 8        | 6        | 0        | 24    |
|                       | Homossexual             | 1        | 0        | 0        | 0        | 1     |
|                       | Transexual              | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
|                       | Outros                  | 1        | 0        | 0        | 0        | 1     |
| Estado Civil          | Solteiro/a              | 2        | 3        | 1        | 0        | 6     |
|                       | Casado/a                | 5        | 4        | 2        | 0        | 11    |
|                       | Convivente              | 3        | 0        | 0        | 0        | 3     |
|                       | Separado                | 1        | 0        | 3        | 0        | 4     |
|                       | Divorciado/a            | 1        | 1        | 0        | 0        | 2     |
|                       | Viúvo/a                 | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
| Raça                  | Negra                   | 2        | 2        | 0        | 0        | 4     |
|                       | Branca                  | 10       | 6        | 6        | 0        | 22    |
|                       | Indígena                | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
|                       | Amarela                 | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
| Cor                   | Preta                   | 1        | 1        | 1        | 0        | 3     |
|                       | Parda                   | 2        | 1        | 1        | 0        | 4     |
|                       | Branca                  | 9        | 6        | 4        | 0        | 19    |
|                       | Amarela                 | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
| Filhos                | Tem / nº                | 8        | 6        | 4        | 0        | 18    |
|                       | Não tem                 | 4        | 2        | 2        | 0        | 8     |
| Formação Acadêmica    | Graduação completa      | 12       | 8        | 6        | 0        | 26    |
|                       | Graduação incompleta    | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
|                       | Especialização completa | 6        | 4        | 3        | 0        | 13    |
|                       | Mestrado completo       | 2        | 1        | 0        |          | 3     |
|                       | Mestrado incompleto     | 1        | 1        | 1        | 0        | 3     |
|                       | Doutorado completo      | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
|                       | Doutorado incompleto    | 0        | 0        | 0        | 0        | 0     |
| Carga Horária         | 20a 40 aulas            | 10       | 4        | 4        | 0        | 18    |
|                       | Acima de 40             | 2        | 4        | 2        | 0        | 8     |
| Quantidade de Escolas | Apenas 01 escola        | 4        | 2        | 4        | 0        | 10    |
|                       | Duas escolas            | 6        | 4        | 1        | 0        | 11    |
|                       | Mais de duas escolas    | 2        | 2        | 1        | 0        | 5     |

**Fonte:** elaborado pelo autor

Com base na tabela anteriormente colocada, constata-se que dos 26 (vinte e seis) respondentes temos:

- 80,8% são do sexo feminino e, 19,3 % do sexo masculino;
- 88,6 % se autodeclaram heterossexual; 3,8% homossexual; 3,8% se autodeclaram “outros” e 3,8 % não declarou nada;
- 84,8 % está na faixa etária entre 46 a 60 anos;
- 38,5 % são casados e os demais se distribuem nas demais opções;
- 84,6 % se autodeclaram como raça branca e 15,4 % como raça negra;
- 73,1 % se autodeclaram de cor branca e 11,4 % da cor preta;
- 50% possui especialização *Lato Sensu* completa;
- 11,5 % está cursando mestrado;
- 11,5% possui mestrado concluído;
- Ninguém tem doutorado;
- 42,3% trabalham em apenas uma escola;
- 34,6 % trabalham em duas escolas;
- 23,1 % trabalham em mais de duas escolas;

Esse primeiro panorama nos mostra dados bastante relevantes, se juntarmos a porcentagem de professores e professoras que tem especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* concluída, obtém-se um total de 61,53% desses profissionais que optaram por aperfeiçoarem na carreira do magistério. Ao cruzar os dados detectei que a quase totalidade dos profissionais que possuem especialização é do sexo feminino, o que demonstra ainda que de forma empírica que nessa tensão política dos gêneros, o sexo feminino é o que mais busca aperfeiçoamento em se tratando dos professores e professoras pesquisados.

Em relação à declaração relativa à identidade de gênero, 88,6% declarou-se heterossexual enquanto um docente se declarou homossexual. Portanto, esse entrevistado não se declara homossexual na escola, e não tenho conhecimento se este tem essa iniciativa em outros ambientes. Entre os demais, alguém se declarou “outro”. Seria bissexual? Esta opção não existia no questionário. Além disso, um ou uma docente não marcou nenhuma opção e ninguém se declarou transexual. Será que os 88,6% declarados heterossexuais, realmente vivenciam apenas essa orientação sexual? Será que algum destes não vivencia a homossexualidade ou a bissexualidade, mas não têm a coragem de assumir essa identidade, ou seja, assumir todos os ônus que essa decisão pode ocasionar, principalmente, no ambiente

escolar? Para Figueiró (2007, p.32), a autorrepressão, pode trazer sofrimentos psíquicos terríveis, pois:

Algumas pessoas homossexuais esforçam-se por não viver sua orientação sexual, às vezes, envolvendo-se num relacionamento heterossexual, chegando, comumente, ao casamento; porém, se de fato forem homossexuais, não conseguirão envolver-se, satisfatoriamente, com uma pessoa do outro sexo, pois o desejo pelo mesmo sexo é forte, faz parte da sua identidade pessoal e não desaparece.

Ao aparecer assinalado na opção para a definição quanto ao sexo “outros”, permitiu que interpretasse como sendo uma possível bissexualidade, como já dito no parágrafo acima, e neste caso Figueiró (2007, p.32), salienta que:

Apenas o bissexual, ou seja, aquela pessoa que sente atração tanto pelo mesmo sexo quanto por alguém do outro sexo, pode conseguir um envolvimento satisfatório com alguém do outro sexo; mesmo assim, seu desejo por um igual não desaparece. (p.32)

Uma pessoa que se autorreprime será capaz de promover uma discussão séria sobre o campo relativo à sexualidade? Será capaz de balizar as discussões em sala de aula de modo a não impor seu modo de vida como a única correta? Penso que o respeito à individualidade seja um elemento importantíssimo nesse processo, porém o modo que cada pessoa escolheu para autodeclarar sua sexualidade não deva ser encarado como a única correta.

#### **4.2 A percepção dos professores diante da proposta curricular**

As questões que compõem a parte III do questionário tratam das formas de apropriação do Currículo do Estado de São Paulo. Nessa etapa, as análises se darão de acordo com cada escola pesquisada, cada unidade escolar denominada, neste momento, de escola 1, escola 2, escola 3, e escola 4.

As análises seguirão uma ordem decrescente de devolutivas dos questionários, enfatizando-se que, para todas as escolas, foram entregues doze questionários e o retorno se deu da seguinte forma: escola 1, com doze devolutivas; escola 2, oito devolutivas; escola 3, seis devolutivas e escola 4, nenhuma devolutiva.

Ao questioná-los se conheciam o Currículo Oficial, todos os professores das escolas 1, 2, e 3 disseram que sim, totalizando 100%. Quando questionados de que forma tomaram conhecimento da proposta, as respostas variam de seguinte maneira:

- Site da Secretaria ou órgãos vinculados, dois professores;
- ATPCS, vinte e seis professores;
- Diário oficial, cinco professores;
- Estudo para concurso, três professores;
- Na escola, um professor;
- No planejamento anual, vinte e seis professores;
- Livro específico (proposta impressa) vinte e seis professores.

Nesse quesito, foi possível perceber que, quanto ao conhecimento do novo currículo implantado pelo Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação se utilizou de diversas estratégias, porém, há três momentos pontuais específicos para essa apropriação, sendo eles: a ATPC, o planejamento anual e a proposta impressa entregue para cada professor. Nesses momentos pontuais, a apresentação do currículo se deu quanto aos objetivos e finalidades gerais, ficando cada componente específico do currículo, sua apresentação e discussão, limitados aos seus pares.

A partir das respostas sobre a forma como se deu o conhecimento do currículo oficial, foi possível obter também outras informações quanto à temática deste trabalho, pois na questão número 3.3 ao perguntar para os docentes se o tema sexualidade está presente no currículo, dos quais 20 (vinte) responderam **Sim**, o que corresponde a 76,92 % dos entrevistados, dos quais 10 são da escola 1, 05 da escola 2 e 05 da escola 3. Dos 03 (três) que responderam **Não**, o que corresponde a 11,53 % dos entrevistados, 02 são da escola 1 e 01 da escola 2 e, dos 03 (três) que não responderam, que corresponde a 11,53% dos entrevistados, 0 (ZERO) são da escola 1, 02 pertence a escola 2 e 1 pertence a escola 3.

Foi possível observar, nesse caso, que as escolas 1 e 2 acima seguem o mesmo padrão de porcentagem do panorama geral, girando em torno de 76,92 % de respostas positivas. O destaque fica por conta da escola 3, na qual 100% dos professores dizem que o tema Sexualidade compõem o currículo oficial.

Em relação à exigência de desenvolvimento do tema Sexualidade, DST/HIV, gravidez na adolescência na sua disciplina, na pergunta nº 3.4, as respostas mostram que:

53,85% dos professores e professoras das três escolas que devolveram os questionários afirmam que não e 46,15%, sim. Porém há contradição quanto ao quesito contemplação, pois a maioria acredita que contemplam os temas no currículo. A contradição permite entender

que, mesmo contemplada no currículo, a temática da Sexualidade não abrange todas as disciplinas deste. Nesse caso, há que se lembrar de que mesmo havendo a exigência do tema, a responsabilidade por abordá-lo, no imaginário dos professores, compete apenas aos professores das disciplinas de Ciências e Biologia, justificando essa relação entre exigência do desenvolvimento do tema e contemplação.

Na pergunta nº 3.6, ao indagar os professores se sexualidade é um tema que deve ser abordado em todas as disciplinas e séries, 84,61% acreditam que deve ser tratado por todas as disciplinas; enquanto 15,35% acham que deve ser tratado por disciplina específica. As justificativas dos 84,61% dos professores das três escolas foram elencadas abaixo:

- Porque é vivência e faz parte do cotidiano;
- Porque faz parte da natureza, o ser humano e todos os seres terão iniciação sexual, por isso é necessária orientação desde cedo;
- O aluno deve conhecer seu corpo e suas funções;
- Confundem-se sexualidade e sexo, tanto estudantes quanto muitos educadores, a sexualidade, isto é o despertar das mudanças corporais, psicológicas e sexuais devem ser trabalhados espontaneamente nas aulas já que lidamos com crianças e jovens. Um é o espelho do outro;
- Não podemos ignorar que a sexualidade faz parte do desenvolvimento dos adolescentes e jovens;
- Orientação sexual como tema transversal nos currículos;
- A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um;
- É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outro aspecto da vida;
- Os professores precisam assumir uma postura de diálogo com os alunos para ser seguida, na possibilidade de permitir a eles que reflitam sobre as perguntas sobre a sexualidade esse tema tratado com respeito;
- O adolescente é carente de conhecimento e informações, como também tem dificuldades em abordar o tema;
- Prevenção é primordial;

Neste aspecto dos questionários por se tratar de uma questão fechada com justificativas, as respostas acima permitiram compreender que a maioria dos professores e professoras, sendo 84,61%, veem a educação sexual como uma necessidade, o que não significa que ela seja abordada de forma reflexiva. As justificativas acima apontam para uma

necessidade de educação sexual voltada para a reflexão do ato sexual, palavras como diversidade, tolerância, diferente, homossexualidade não aparecem o que pode ser indícios de uma educação sexual conservadora.

Já os 15,35% que acreditam que a Sexualidade não deve ser trabalhada em todas as séries e disciplinas justificaram suas respostas da seguinte maneira:

- Há áreas mais preparadas para abordar o tema;
- Não necessariamente, mas deve, ou pode, ser inserido de acordo com o momento, oportunidade ou necessidade da turma e domínio do professor;
- Nem todo professor tem a devida capacidade para trabalhar o tema como também fica difícil relacionar tal tema;
- Tem que começar a abordar esse assunto na 5<sup>o</sup> série, após a sexualidade estar a florada;

A posição dos 15,35% dos professores e professoras é bem clara, pois não creem na educação sexual enquanto elemento constitutivo do ser humano. Fica evidente que se caso houver a necessidade de abordar temas que envolvem a sexualidade este devera ser feito de forma pontual e biológica conceitos como, “áreas mais preparadas”, “de acordo com o momento”, “sexualidade a florada”, demonstram essa percepção.

Na questão número 3.7 perguntei se já trabalharam ou não os temas citados na pergunta anterior, 61,53% afirmam que já trabalharam por intermédio de textos, cartazes e documentários e que a motivação foi à curiosidade dos alunos, ou por fazer parte do conteúdo, ou ainda para atender alguma campanha de prevenção. A utilização dos materiais citados pelos professores como cartazes, textos ou documentários revela um importante dado, uma vez que se pode disponibilizar não apenas materiais de cunho biológico ou preventivo, mas também trazer para as escolas, e conseqüentemente, para as aulas de qualquer disciplina produções acadêmicas, cartazes e documentários a respeito do tema levando-se em conta as múltiplas sexualidades. Isso é educação sexual presente no currículo.

Ainda em relação à questão acima, 38,47% dos entrevistados afirmaram que não trabalharam os temas ligados a sexualidade pelos seguintes motivos: não se sentirem preparadas e devido ao fato do conteúdo da sua disciplina ser muito extenso, não dando espaço para outros.

Apesar de ser a minoria que declara não ter trabalhado questões envolvendo a sexualidade, DST/HIV, gravidez na adolescência no ensino médio, não deixa de ser um dado relevante, pois um dos motivos apoia-se no fato de não sentirem-se preparadas (os), levando-

se em conta a possibilidade de que entre os que trabalharam a temática existe uma parcela não preparada e que tem como base, como já dito anteriormente, questões apenas que envolvam prevenção, datas comemorativas, etc. Portanto, fazem-se necessárias capacitações e palestras oficinas e outras formas de informação e formação continuada a respeito do tema aos professores e professoras em exercício. Somente assim, romperemos com o círculo vicioso do não faço porque não recebi formação.

Quanto ao questionamento sobre quem deve trabalhar o tema sexualidade, questão número 3.8, se é a escola ou a família, dos 26 professores e professoras que responderam 100% acredita que ambas têm responsabilidade, mas que a escola tem o papel “técnico”, pois está mais bem preparada para informar, completando o trabalho da família. Diagnóstico percebido nas seguintes justificativas:

- Através da família e pela escola, uma vez que os alunos passam muito tempo entre professores e colegas.
- Deve ser trabalhado pela escola e pela família. A interação família-escola torna-se fundamental para que a sexualidade não se torne alvo da duplicidade de discursos e de atitudes.
- Deve ser trabalhado tanto pela escola quanto pela família, pois a família é importante para a criança e devem ser respeitadas as devidas posições em relação a valores e costumes de cada um. O tema deve ser trabalhado, sim, pela escola, pois somos educadores, devemos levar não apenas o conteúdo, mas sim a realidade atual da nova geração.
- Escola e família juntas, ambas devem trabalhar em equipe para diminuir as doenças sexualmente transmissíveis (DST) e diminuir o índice de gravidez na adolescência.
- Ambas têm que trabalhar com este tema, porque é de extrema importância.
- Pela família em primeiro lugar e depois pela escola. Cada família tem seus costumes e seus juízos de valores que devem ser transmitidos aos adolescentes. O papel da escola é informar e contribuir para uma formação sem preconceitos.

Temas envolvendo a sexualidade não é tarefa fácil de ser abordado seja pela escola ou família, uma vez que vivemos cercados por inúmeros tabus, preconceitos. Nesse sentido Maistro (2009, p. 52) argumenta que:

Os pais e os professores também podem ter dificuldades em falar sobre a sexualidade, em geral, ou sobre algum tema, em particular, relacionados à sexualidade. Para evitar que isto interfira ou dificulte o diálogo, é necessário que se preparem para essa possibilidade.

Ainda nesta perspectiva Figueiró (2007, p.27) propõe que:

Mas é, ainda assim, função da escola, sempre educar sexualmente, porque ela é responsável pela formação integral do escolar, e isto inclui não apenas sua formação intelectual, mas, também, sua formação moral e afetiva.

Nesse quesito fica evidente que os professores veem a sexualidade não apenas como um conteúdo escolar, mas mais do que isso, há todo um juízo de valor que é de responsabilidade familiar e esse deve ser abordado exclusivamente pelas famílias, deixando para a escola apenas a responsabilidade preventiva. Negligenciando sua responsabilidade moral e afetiva como já citado acima.

Toda essa ideia preventiva fica clara ao analisarmos a questão 3.9 e 3.9.1 em que solicita críticas e sugestões.

Escola 1;

Críticas:

- O tema deve ser abordado de uma forma mais simples para que possa haver maior esclarecimento do assunto;
- Não me sinto madura (o) o suficiente para realizar críticas e/ou sugestões do currículo do Estado de São Paulo;
- Deveria ser apontado em todas as disciplinas;
- O assunto é incômodo, complexo e não faz parte do conteúdo obrigatório, por isso raramente é discutido pelos professores;
- Há erros conceituais que estão presentes nos cadernos digitados aos professores e alunos, o que tem acarretado na emissão de erratas;
- Desrespeito a valores familiares construídos socialmente;
- Ausência de material subsidiário a professores de áreas não afins do tema diretamente;
- A sexualidade deve ser respeitada desde que saibamos realmente o que se quer respeitar seu próprio corpo e a da família;

- Quando o professor não está preparado para discutir sobre o tema ou ele é cheio de preconceitos, o jovem corre um grande risco de ser tocado na sua moral ou no seu psicológico;

- Escolas não trabalham com afinco o tema;
- Professores despreparados seguem para o caminho do preconceito e da discriminação;

Escola 2:

- O tema esta sendo esquecido cada vez mais.
- O tema não deveria ser trabalhado apenas com palestras.
- Mais palestras a respeito do assunto devem ser feitas pela secretaria da saúde.
- Aparece apenas como tema transversal.
- O tema não faz parte da grade curricular.
- No currículo pouco se trabalha com o tema.

Escola 3:

- Falta tempo.
- Por não ter conhecimento dos cadernos de todas as disciplinas, não posso criticar seus conteúdos, mas os da área de linguagem e suas tecnologias crêm que há a apresentação de temas sobre o assunto.

- Ações como projetos pontuais e palestras de profissionais que não têm vínculos com os alunos tem surtido pouco efeito.

- Na maioria das vezes esses temas são apenas abordados em momentos pontuais como carnaval, dia internacional de combate a AIDS e outros.

- Mesmo com todo o trabalho dos professores e professoras ainda é grande o número de adolescentes grávidas e preconceito quanto aos homossexuais, muitas vezes em forma de *bullying*, isso por que a sociedade não evolui em conhecimento e os valores passados pelas famílias são cada vez menos consistentes.

Sugestões apresentadas pelos professores que responderam o questionário:

Escola 1:

- Trabalhar o tema da sexualidade em uma idade que os alunos tenham mais maturidade;

- O tema deveria ser abordado em forma de palestras, documentários e textos.
- Capacitações para professores;
- Videoconferências de capacitação para professores,
- Respeito aos valores estabelecidos em nome da moral e da família

- Estudo sistemático e orientado por especialistas no assunto;
- A sexualidade deve ser afluída com naturalidade respeitando os valores estabelecidos pela família;
- Os órgãos competentes devem agregar essa temática sexualidade dentro de um viés educacional;
- Deveria ser mais prazeroso a forma de abordar este conteúdo, com aulas dinâmicas;
- Preparar professores para trabalhar com o tema;

#### Escola 2:

- Que se discuta mais abertamente o tema e oferecer capacitação e formação sobre ao assunto para os professores;
- O tema deveria ser trabalhado desde as séries iniciais, com ponderação, haja vista a precocidade observada em alunos até de 1º ano;
- Palestras de profissionais especializados;
- Mais capacitações para os professores com participação em formações, curso, palestra;
- Deveria ter professores bem preparados para trabalhar esse tema, sendo necessário aumentar o número de professores e não a carga dos poucos profissionais da rede;
- Proporcionar situações para que professores de todas as disciplinas trabalhem com o tema;

#### Escola 3:

- Mais tempo e recursos;
- Colocar uma disciplina específica com professores especialistas para lidar com as diferentes situações apresentadas pelos alunos e alunas;
- Os professores deveriam ser mais bem preparados por meio de formação continuada para tratar sobre o tema;
- Maior interação entre professores para desenvolver o tema com os alunos e alunas;
- Mais capacitações para professores com participação em formações, curso, palestra;

Tanto as críticas, quanto as sugestões dos professores seguem a ideia da necessidade da abordagem do tema Sexualidade, porém dentro do viés médico-higienista e clínico-biológico. Falas como “moral familiar”, “respeitar seu próprio corpo e o costume da família”, “o assunto é incômodo e complexo”, “palestras e videoconferências” nos mostram o quanto ainda temos que caminhar na perspectiva de uma abordagem que vá além da preventiva, ou seja, uma abordagem libertadora.

Todavia, é importante ressaltar que nas respostas dos professores das três escolas aparece a necessidade de mais capacitações quanto ao tema, informação que demonstra dois aspectos importantes: primeiro, os professores não se sentem preparados para tal demanda, e segundo, se “capacitação” aparece nas três escolas como sugestão, pode-se entender que não está havendo ou que se há não é de forma contínua e suficiente para preparar o corpo docente para fazer os enfrentamentos necessários que o tema exige.

Há um fator político-partidário extremamente sério e que precisa ser levado em consideração quanto à falta de capacitação em relação à temática desta dissertação. Todas as ações quanto a capacitações, palestras e cursos realizados com a iniciativa da esfera federal não tem adesão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. E as poucas iniciativas realizadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nessa área, são destinadas aos diretores e coordenadores escolares, justificando a fala dos professores e professoras quanto à necessidade de capacitações, palestras e cursos. Silva (2001, p. 270) ressalta a formação em educação sexual que:

É inegável o reconhecimento de que já houve um avanço no tocante ao desenvolvimento da educação sexual no Brasil, tanto na formação de professores, quanto na questão pedagógica para alunos. Com relação aos desafios da realidade educacional do país e a histórica deseducação sexual, estas iniciativas são ainda insuficientes.

Portanto, pode-se concluir a partir da análise das respostas dos questionários direcionados aos professores e professoras do Ensino Médio das escolas estaduais de Andradina, que ainda há um longo caminho a percorrer quanto à temática em estudo, uma vez que se admite a necessidade do tema ser abordado nas escolas, todavia, a inclusão no currículo não significa sua aplicação, de fato, nas aulas, por isso mais que estar no currículo é necessário sua materialidade enquanto tema que compõe a vida e não apenas a reprodução da espécie.

Portanto, pode se concluir que a partir das respostas dadas aos questionários pelos professores e professoras do Ensino Médio das escolas estaduais de Andradina, ainda existe um longo caminho a percorrer quanto à visibilização da temática sexualidade no currículo escolar, uma vez que veem a necessidade de trabalhar o tema nas escolas e a inclusão no currículo, entretanto, verifica-se que isso não significa sua aplicação de fato nas aulas. Por isso, mais que estar inserida no currículo, é necessária sua materialidade como educação sexual, já que sexualidade compõe a vida e não apenas a reprodução da espécie.

### **4.3 Educação sexual: professores e professoras: regendo sem formação**

Conforme aponte nos capítulos anteriores, vários foram os professores que ousaram introduzir a educação sexual no currículo, em determinados períodos da história da educação brasileira. A grande maioria sofreu consequências nefastas nas suas carreiras por este fato. Ao trazer essa discussão para o século XXI, percebe-se que a repressão sobre esse tema continua tão visível quanto as já relatadas. Toda essa repressão se deve a uma série de elementos culturais que normatizam as condutas sociais, tendo como princípio de aceitação a heterossexualidade. Desviar do padrão heteronormalizante tem consequências danosas dentro e fora da escola, mas essa atitude não pode ser contada apenas com o olhar no aluno. Professores, diretores e demais membros da comunidade escolar, que também se arriscam nessa seara, são alvos de críticas por parte de colegas, superiores e pais dos alunos.

Há que se ressaltar a importância dos PCNs para o Ensino Fundamental ao trazer a orientação sexual como tema importante e constituinte dessa etapa da vida escolar de todas as crianças e adolescentes. Sua explicitação e orientação, enquanto tema do ensino fundamental por parte desse documento, produzido e difundido pelo Ministério da Educação, vai além de uma diretriz a ser cumprida. Sua recomendação neste tipo de documento oficial dá ao professor a liberdade necessária para trazê-lo para dentro da escola sem o medo do proibido, não recomendado, por isso passível de punição. Outro caminho que tal conquista pode trazer à educação sexual é encará-la como necessária, sem que parta exclusivamente do cunho médico-higienista ou clínico-biológico. Novamente, faz-se necessário ressaltar que a educação sexual também percorre os caminhos da anatomia, do seu funcionamento, das prevenções e alterações biológicas produzidas pelo corpo, mas seu limite não é esse. Ao limitarmos esses temas como conteúdos de uma educação sexual, impreterivelmente, limitamos os agentes difusores desses conceitos. Não se trata de algo hipotético, ao contrário, o que vemos, frequentemente, nas escolas brasileiras é a delimitação desses temas aos professores de Ciências ou Biologia.

Outra prática comum é buscar em ambientes exteriores, que não sejam as escolas, profissionais para abordar esses temas. Essa prática, por mais bem intencionada que esteja, tende a acarretar dois problemas, primeiramente a descontinuidade, pois ao trazer médicos, psicólogos, terapeutas para ministrar palestras, há que se lembrar de que se trata de profissionais cujo ambiente de trabalho não é a escola. Em segundo lugar, a falta de conhecimento do contexto da instituição implica palestras com temas previamente definidos,

ou seja, a intencionalidade seria a resolução de problemas pontuais, ou para atender datas específicas do calendário escolar.

Mas, afinal, exige-se um professor especialista para essa temática? Sayão(1997, p.115) aponta que:

O trabalho em orientação sexual deve ser iniciado com o profissional que se sentir disponível para tal, requisito necessário, mas não suficiente. Não há a necessidade de habilitação desse profissional na área biológica, uma vez que o fundamental é a postura do professor, sua capacidade de reconhecer como legítimas as questões dos alunos, acolhendo-as com respeito. É claro que serão necessários conhecimentos de anatomia do corpo humano, mas nada tão profundo e detalhado que não possa ser assimilado por um professor de outra área por meio de estudo e ou pesquisa.

Ainda segundo Sayão (1997, p.115), os professores e demais membros adultos da própria escola são os “que se constituem interlocutores confiáveis para a questão da sexualidade”, nesse sentido, a prática de palestras faz-se necessária, mas é nas relações cotidianas, entre professor e aluno, que se estreita a confiança necessária para abordar temas que envolvem a sexualidade.

Lembrando, como já mencionado acima, que a educação sexual não consiste em uma ação individual, envolve aprendizagem, e isso significa que todos que pertencem à escola, dela deve se apropriar dessa função. Não devemos nos esquecer de que os caminhos que essa apropriação irá percorrer passarão por uma reorganização ou reestruturação dos conceitos que o professor tem ou deveria ter a respeito do tema. Quando Sayão (1997) reafirma a legitimidade das famílias em transmitir seus valores para os filhos, não podemos esquecer que o mesmo fenômeno ocorreu na educação dos professores por parte de seus pais, e estes também legitimamente, transferem para seus filhos. Muitas vezes esses valores são na verdade tabus disfarçados, pois o que se tem na prática é o não comentar sobre determinados assuntos por constituir-se algo imoral, tornando-o então algo vergonhoso, difícil e desnecessário de se falar, gravitando, portanto, na órbita do não aceito. Esse não falar transmitido como valor pelos pais e assimilado pelos filhos, frutos de uma educação sexual cristã repressora, irá compor as ações pedagógicas dos professores, pois:

O professor, pela lacuna que existe em sua formação em relação à reflexão sobre sexualidade, muitas vezes, sente-se inseguro a respeito do que, quando e quanto falar ao ser questionado pelos jovens sobre o assunto (FIGUEIRÓ, 2009, p. 45).

Essas lacunas a que se refere Figueiró (2009) não se trata apenas de sua formação familiar, essa referência denuncia a formação acadêmica, muitas vezes deficitária quanto à educação sexual. Nesse ponto o próprio PCN reconhece a necessidade de formação continuada para esses profissionais da educação, quanto à temática.

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com as crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas da sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores no trabalho de Orientação Sexual (BRASIL, 1999, p. 84).

A formação durante a graduação, as capacitações em serviço, a formação continuada sobre o tema é a batuta necessária para reger uma educação sexual de fato.

O professor, quando simplesmente se cala diante das temáticas que envolvem a sexualidade, seja por falta de conhecimento ou por achar que não é a hora e o local apropriados, inevitavelmente, está transmitindo um juízo de valor. O silêncio, nessas situações, é encarrado como um valor: o do proibido, do errado. Não é essa batuta que deve conduzir a educação sexual. Como já foi colocado, qualquer professor, independente de sua disciplina, pode conduzi-la. A responsabilidade não deve, em hipótese alguma, recair apenas em uma determinada área do conhecimento ou disciplina, ela deve perpassar todas, e com todos os envolvidos nesse processo, tendo como batuta a reflexão, a leitura o contato com as produções científicas, a fim de produzir um cotidiano escolar e extraescolar menos doloroso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desta pesquisa foi o de abordar, academicamente, o tema educação sexual e currículo, em especial as questões que envolvem sexualidade dentro do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio. E, logo de início, sabia que havia entrado numa seara difícil, espinhosa e ao mesmo tempo instigante.

Busco, portanto, uma série de aportes teóricos para compreender num primeiro momento o tema proposto. A abordagem pedagógica assim fundamentada permitiu aumentar a compreensão sobre sexualidade e, para tanto, dois grandes pensadores foram fundamentais para discorrer teoricamente sobre sexualidade, Freud (1973, 1990, 1996) e Foucault (1997, 1999a, 1999b), além de outros autores que embasaram esta pesquisa no campo do currículo, e da metodologia que seria utilizada para uma compreensão mais aprofundada dessa temática.

Ao buscar apoio em Freud não houve a intenção de se trazer as abordagens clínico-psicanalíticas sobre a sexualidade, e sim, a partir de sua teoria, compreender a educação sexual. Nesse sentido Silva (2001, p.262) apregoa:

[...] distinguir, portanto, o referencial teórico-conceitual explicativo da “*psique*” humana, da prática clínica do tratamento de neuroses, ou ainda quaisquer das demais implicações terapêuticas próprias desta ciência ou técnica psíquica. Nosso objeto social é a Educação Sexual.

A contribuição de Freud (1969, 1973, 1976, 1996) sobre educação sexual é de suma importância, pois nos permite compreender que, além do dito (consciência), ela nos fornece elementos para compreender o não dito (inconsciente) e suas consequências, deveras danosas. Nessa perspectiva, analisar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, quanto à sexualidade, requer compreensão do não dito, conscientemente, como já mencionado neste estudo. Faz-se necessário abordar questões relativas à biologia humana quanto a gênero, mas sem perder de vista uma abordagem maior, a da sexualidade, que segundo Freud (1973), reside na dimensão humana.

Ao falar do dito e não dito, ou melhor, do que está escrito de forma clara no Currículo Escolar Paulista para o Ensino Médio, fez-se relevante buscar nos estudos de Foucault (1997, 1999a, 1999b) como se dão esses discursos, portanto, buscar qual a relação entre sexualidade, discurso e poder.

A sexualidade enquanto dimensão humana, assim concebida por Freud (1973), ao longo dos últimos séculos, perdeu a condição de natural, pois segundo Foucault (1997) houve a necessidade do controle, criando o discurso do certo e do errado. Alicerçando a ideia do sexo, do gênero, apenas ao campo social, restringindo, assim, o propósito do sexo propriamente dito.

Essas relações, segundo Foucault (1997), ocorrem no campo dos discursos produzidos dentro e fora das instituições socializadoras e a escola é uma delas, e se sobressai por deter a verdade científica. Nesse sentido, o currículo torna-se o discurso oficial da verdade sobre sexo, gênero e sexualidade. No caso específico desta dissertação, o Currículo Oficial Paulista para o Ensino Médio reproduz o discurso da *Scientia Sexualis*, ou seja, a ciência da sexualidade.

Podemos perceber essa relação entre o saber, o discurso e poder, quando percebemos que apenas duas disciplinas dentro do Currículo Oficial Paulista para o Ensino Médio pode abordar o tema sexualidade enquanto conteúdo escolar. A SEE/SP, ao produzir um currículo para o Ensino Médio em que sexualidade ganha apenas a versão biológica, perde a oportunidade de levar para dentro das escolas uma educação sexual pautada na tolerância e no respeito às múltiplas sexualidades enquanto dimensão humana.

No capítulo dois em que foi traçado um pouco da história da educação sexual no Brasil, e em especial no Estado de São Paulo, foi possível constatar que não é a primeira vez que essa perspectiva social conservadora compõe o currículo educacional das escolas paulistas, uma vez que as primeiras iniciativas dessa temática foram implantadas numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. O fator que levou essa ação a se configurar como educação sexual, nesse momento, foi a presença de um profissional da área da saúde, responsável pela educação sexual nas escolas paulistas, treinado pela Secretaria de Estado da Saúde. Nesse sentido Sacristan (2000, p.171) enfatiza que:

A emancipação progressiva do trabalho dos docentes é um objetivo histórico, condição para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. É uma consequência de conceber o ensino como uma atividade moral que requer considerar os fins aos quais se dirigem suas práticas e as consequências de utilizar determinados meios com as pessoas.

Tendo em vista essa emancipação progressiva do trabalho docente enquanto objetivo histórico, como cita Sacristan (2000), o questionário aplicado aos professores e professoras da Rede Estadual Paulista que atuam no Ensino Médio, na cidade de Andradina – SP, revelou

uma série de dados de extrema relevância quanto ao tema sexualidade e currículo no que tange à sua possível execução.

Nesse caso, o termo contemplação não tem o efeito de obrigatoriedade, a resposta dos professores e professoras demonstra isso. Está contemplado por fazer parte de uma temática transversal, mas não significa que é conteúdo obrigatório. Apesar da maioria dos professores e professoras enxergarem a necessidade da abordagem da educação sexual nas escolas ainda há um longo caminho a se percorrer.

Dessa forma, o primeiro caminho é o reconhecimento do Estado de que um currículo que considere a educação sexual como objeto de estudo caminha na direção da emancipação humana, pois segundo Gagliotto (2009, p. 220):

A perspectiva de uma Educação Sexual Emancipatória apresenta-se contraditória devido aos determinantes políticos, econômicos e estruturais que, numa sociedade de classes como a nossa, impõem como tarefa a reprodução dos padrões sexuais hegemônicos.

O atual Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio reproduz veementemente todas as estruturas sociais e históricas vigentes como o apontado por Gagliotto (2009) no que tange aos padrões sexuais. Nesse sentido ela ainda afirma que:

Para que uma educação sexual emancipatória seja possível, é necessário partirmos da explicitação e nunca da negação das contradições e das consequências advindas da realidade existente (Gagliotto, 2009, p.271).

A realidade deste atual Currículo tem raízes históricas, como se pode observar no capítulo dois. Desde a nossa colonização já enfrentamos uma educação sexual repressora, moralista e sexista. Sem dúvidas que houve avanços, todavia há que se dizer que esses avanços não são frutos de uma educação sexual escolar emancipadora, são consequências de movimentos sociais, em especial dos feministas, além de estudos acadêmicos. É preciso, agora, que se levem para dentro das escolas essas contribuições na área da sexualidade, indo além do biologismo do tema.

O segundo caminho é a necessidade de um currículo construído por seus protagonistas, professores e professoras, alunos e alunos, além de toda a comunidade escolar, não apenas por técnicos e especialistas sem vínculo efetivo com a realidade escolar. Os questionários respondidos por professores e professoras das escolas pesquisadas demonstram

que, segundo a opinião predominante, a educação sexual deve compor o currículo, mas sua abordagem deve ser técnica, relegando à família o viés moral.

Nesse aspecto, caem-se novamente no quesito cursos, palestras e capacitações, pois segundo Silva (2001, p.271) é preciso considerar-se o seguinte aspecto:

Por mais nobres que sejam as intenções dos professores, por mais inovadoras que sejam suas metodologias, sua dinâmica pedagógica, seu material didático, não havendo domínio teórico profundo, não há como transformar a prática do trabalho e consequentemente as práticas sociais.

O conhecimento sobre sexualidade deve ir além dos mecanismos biológicos. Deve entrar na dimensão humana, como afirma Freud (1973), por isso a escola deve ser um espaço emancipatório. Trabalhar, dentro do currículo, a educação sexual nas escolas significa assumir uma concepção científica, crítica, prazerosa e não condicionada ao errado e certo, mas sim ao respeito à diferença. Não se trata de fazermos uma educação sexual irresponsável, ao contrário, a busca do equilíbrio entre gênero e sexo nos leva a crer na sexualidade humana, enquanto produto de felicidade, paz, tolerância e harmonia.

Ao fim desse processo investigativo, tenho a certeza de que uma pequena etapa foi concluída. Reconheço os limites desta dissertação no sentido de que ela não esgotou todas as problemáticas que envolvem sexualidade e currículo, em especial o Currículo Oficial para o Ensino Médio da Rede Pública Paulista. Porém, um degrau importante foi galgado: a iniciativa em fomentar discussões com os professores, com a firme convicção de ser esse o primeiro passo para a tão almejada e sonhada educação sexual emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília DF: UNESCO Brasil, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**. Porto Alegre, RS; Portugal: Editora do Porto, 1996.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; FERRARI, Ussami Yoshie (Org.). **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. São Paulo SP: Editora Líber Livros, 2008.
- ARANHA, M. L. Arruda; PIRES, H. Maria. **Filosofando**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 1993.
- AURÉLIO: O minidicionário da língua portuguesa. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 6a impressão. Rio de Janeiro, RJ: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 15 CEB/CNE de julho de 1998 Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer nº 3 CEB/CNE de julho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Media e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. SEMTEC: Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância: **Saúde e Educação**. tv escola/ salto para o futuro; Ano XVIII boletim 12 - Agosto de 2008. Brasília 2008
- \_\_\_\_\_. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 22 Maio de 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer nº 2 CEB/CNE de Abril de 1998 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 4 da CEB/CNE/MEC**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf)>. Acesso em
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008. 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)
- CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Retorno do Discurso Regulativo da Tylerização na Educação Pública. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.380-394, Mar./Set. 2010.
- CARDOSO, Teresa Fachada Levy. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos. In: SIMÕES, Regina Silva; CORREIA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇAS, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **Historia da profissão docente no Brasil**. Vitoria: EDUFES, 2011. p.15-36

- CARVALHO, F. A. **Outros... Com textos e passagens** - Traços biológicos em obras de Monteiro Lobato. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, 2002.
- CASHMORE, Ellis et. al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
- CAVALEIRO, Maria Cristina. Escola e sexualidade: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COLTRO, Alex. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de pesquisa em Administração**, FEA-USP, São Paulo, v.1, nº11, 1º Trim., 2000.
- COSTA, Mariza Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo e debates contemporâneos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2)
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade: História teoria e pesquisa**. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Historia da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Tereza de Albuquerque, J.A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- FREUD, S. (1856-1939). **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Tradução de Jayme Salomão**. Rio de Janeiro: Imago, 1973. v. 5
- FREUD, S. (1856-1939). **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: duas histórias clínicas: O pequeno Hans e o homem dos ratos (1909)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 10.
- FREUD, S. (1907). **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: o esclarecimento sexual das crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.11 .
- FREUD, S. (1916). **Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. p. 325-348.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

GAMBOA, Silvia Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, Roza, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROPPIA, Júlio Aquino (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

HESPANHOL, A. N. **Dinâmica agro-industrial, intervenção estatal e a questão do desenvolvimento da Região de Andradina**. 1996. Tese (Doutorado) - UNESP, Rio Claro, 1996.

JAPIASSÚ, Hilton; Marcondes, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) **Corpo, Gênero, e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Maria Cristina. Estado e política da educação no império brasileiro. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011. p.153-186.

MAINARDI, Ronaldo. **A outra face de Andradina**. Histórico e complemento dos fatos narrados na outra obra "TUA VIDA ANDRADINA". Andradina. SP: L&C ARTES GRAFICAS, 2002.

MAISTRO, Virgínia. Desafios de um projeto de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA, Carlos Roberto. Escola normal da corte (1876-1889): contribuições para o estudo das instituições de formação de professores no Império. **Anais...** II Congresso Brasileiro de História da Educação (História e Memória da Educação Brasileira). 03 a 06 de novembro de 2002. Natal RN

- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. **Estudo sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MISKOLCI, Richard; Reflexões sobre a normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia,** Araraquara-SP, v.7, n.13/14, 2003.
- MOTT, Luiz. **O sexo proibido:** virgens, gays e lésbicas nas garras da Inquisição. Campinas: Papirus, 1988.
- NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados – HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999. p. 162 – 177.
- PIMENTA, S.G. Gheddim (Org.). **Professores reflexivos no Brasil:** gêneses e crítica de um conceito. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PONTY, Maurice Merleau. **Conversas-1948.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Freitas Bastos, 1976.
- REIS, Eliana de Fátima de Almeida. **Escola e Sexualidades:** diferentes concepções / muitos desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2009.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; REIS, Giselle Volpato dos. José de Albuquerque e a educação sexual nas primeiras décadas do século XX: um estudo bibliográfico. In: **Anais...** 26ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 2003. (CDRom).
- ROUSSEAU, J. J. Da servidão a liberdade. In: WEFFORT, F.C. **Os clássicos da política.** São Paulo: Ática, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação:** Rev. Fac. Educ. UFG, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.
- SANFELICE, J. Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **Formação contínua em serviço:** construção de um conceito a partir de um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente SP, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo/ Linguagens, Códigos e suas tecnologias** São Paulo: São Paulo: Coordenação Maria Inês Fini, coordenação de área Alice Vieira São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução 81 de 16 de dezembro de 2011 **Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.** São Paulo 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 76, de 7-11-2008 **Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da Rede Estadual.** São Paulo 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo/ Ciências Humanas e suas tecnologias** São Paulo: São Paulo: Coordenação Maria Inês Fini, coordenação de área Paulo Miceli São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo/ Ciências da Natureza e suas tecnologias** São Paulo: São Paulo: Coordenação Maria Inês Fini, coordenação de área Luís Carlos Meneses São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo/ Matemática e suas tecnologias** São Paulo: São Paulo: Coordenação Maria Inês Fini, coordenação de área Nilson José Machado São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos dos professores no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan/abril 2009.

SAYÃO, Yara. Orientação Sexual na Escola: Os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Sexualidade na escola:** alternativas teórico-práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SILVA, C. R. R. **Noroeste Paulista:** Andradina, uma esperança de vida para nordestinos nas décadas de 30 a 50. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização) Três Lagoas – MS: UFMS, 2000.

SILVA, Edna Aparecida da. **Filosofia, Educação e Educação Sexual :** matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. 2001. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

SILVA, Ricardo de Castro. **Orientação sexual:** possibilidade de mudança na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Vivian Batista da; CATANI, Denise Barbara. Cultura profissional dos professores: construção da excelência docente (1870-1970). In: SIMÕES, Regina Helena Silva et. al. (Org.). **Historia da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 197-228.

SIQUEIRA, Fabio, R, Ramos. **Historia da Sexualidade Brasileira**. São Paulo: Leituras Medicas, 2008.

TANURI, Leonor Maria. Historia da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14 maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins et. al. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010.

VAINFAS, Ronaldo. Moralidades brasílicas. In: NOVAIS, F. A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. v. I, p. 221 – 273

VAINFAS, Ronaldo. **Trópicos dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2010.

VAINFAS, R. **Casamento, amor e desejo no ocidente Cristão**. São Paulo-SP: Ática, 1992.

VIDAL, Diana G. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 30. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (Org.) **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

VILLELA, Heloisa de O. S. Meio século de formação de professores; um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no Brasil do século XIX. In: SIMÕES, Regina Helena Silva et. al. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p.165-295.

**APÊNDICE A** – Questionários utilizado para a coleta de dados da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário dirigido aos Professores e Professoras da Rede Pública Estadual do município de Andradina- SP que ministraram aulas em 2013 no Ensino Médio.

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

**I. DADOS PESSOAIS**

1.1. Idade: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: Masc. ( ) Fem. ( )

1.3. Identidade de gênero: ( ) heterossexual ( ) homossexual ( ) transexual ( ) outros

1.4. Estado civil: Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) Convivente ( ) Separado/a ( ) Divorciado/a ( )  
 Viúvo/a ( )

1.5. Em relação à raça você se autodeclara: Branco ( ) Negro ( ) Indígena ( ) Amarelo ( )

1.6. Em relação à cor você se autodeclara: Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Amarelo ( )

1.7. Tem filhos/as: Sim ( ) Não ( )

**II – DADOS PROFISSIONAIS**

2.1. Formação Acadêmica:

Graduação: ( ) completo ( ) incompleto

Curso: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação:

( ) Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: ( ) completo ( ) incompleto

Curso: \_\_\_\_\_

Doutorado: ( ) completo ( ) incompleto

Curso:

\_\_\_\_\_

2.2. Quantas horas aulas você ministra por semana? \_\_\_\_\_

2.3. Em quantas escolas? \_\_\_\_\_

### III – DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO

Desde 2008 o governo do Estado de São Paulo implantou um novo Currículo Escolar para a Educação Básica e de acordo com Maria Inês Fini, o Currículo Oficial está estruturado levando em conta os seguintes parâmetros:

- Currículo é Cultura;
- Currículo referido às Competências;
- Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora;
- Currículo que articula as competências para aprender;
- Currículo contextualizado no mundo do trabalho. (SEE, 2008).

Nesse mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação, em conjunto com seus técnicos, produziu um material destinado ao aluno denominado por eles de “caderninho”, nas quais todas as disciplinas foram contempladas com esse material, como uma espécie de materialização do currículo oficial, cujas atividades didáticas encontram-se divididas nos quatro bimestres.

Porém, como materializar as atividades didáticas quando se deseja abordar os temas transversais? Materializar atividades envolvendo temas tão polêmicos como sexualidade, gravidez na adolescência, DST/HIV, sem cair no tecnicismo do tema? Quais pontos nos levam a refletir sobre as questões estratégicas de cada currículo, uma vez que existem atividades que são comuns a todas as disciplinas. É dentro desse contexto que se situa esta pesquisa.

3.1. Você conhece a proposta curricular que está em implantação na rede pública estadual de São Paulo? ( ) sim ( ) não

3.2. Descreva de que forma tomou conhecimento da proposta:

3.3. O tema Sexualidade compõe o currículo escolar do Estado de São Paulo? ( ) sim ( ) não

3.4. Há exigência do desenvolvimento dos temas sexualidade, gravidez na adolescência e DST/AIDS em sua disciplina? ( ) sim ( ) não

3.5. Você sabe se o currículo contempla esses temas nas disciplinas e séries?

( ) sim ( ) não

3.6. Para você, enquanto professor ou professora, a sexualidade é um tema que deve ser abordado em todas as disciplinas e séries? ( ) sim ( ) não. Justifique sua resposta.

---

---

---

---

3.7. Você já trabalhou o tema sexualidade em suas aulas? ( ) sim ( ) não. Se a resposta for sim, explique de que forma desenvolveu as suas aulas. Porém, se a resposta for não, explique os motivos.

---

---

---

---

3.8. Você acredita que o tema sexualidade deve ser trabalhado pela escola ou deve ser trabalhado apenas pelas famílias? Por quê?

---

---

---

3.9. Analisando o currículo e a sua temática da sexualidade, realize uma crítica e aponte sugestões.

3.9.1. Críticas:

---

---

---

3.9.2. Sugestões:

---

## APÊNDICE B

### TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa **SEXUALIDADE E CURRÍCULO: A educação sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio**. No caso de concordância em participar da pesquisa, favor assinar este documento ao final.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores (as) responsáveis, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

#### ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **SEXUALIDADE E CURRÍCULO:**

A educação sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio

Pesquisador Responsável: Orientando: Emerson André de Godoy.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Instituição a que pertence os Pesquisadores Responsáveis: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação

Local da Pesquisa: Escolas Estaduais no Município de Andradina – SP

E.E. Dr. Augusto Mariani

E.E. Álvaro Guião

E.E. Francisco Teodoro de Andrade

E.E. João Brembatti Calvoso

Nós, Emerson André de Godoy e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, responsáveis pela pesquisa Sexualidade e currículo: contexto histórico e social, estamos convidando você a participar, voluntariamente, deste estudo.

Esta pesquisa pretende identificar os aspectos explícito e implícito quanto ao tema Sexualidade e Currículo, em especial o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, perceber e identificar quais aspectos históricos e sociais compõem a estruturação do currículo dentro desses aspectos já apresentados. A importância desta funda-se no diálogo com os professores, coordenadores, professores coordenadores de oficinas pedagógicas, supervisores de ensino no sentido de compreensão e apontamento de caminhos para o aperfeiçoamento das práticas até então desenvolvidas. Para a realização desta pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos e questionários, nos quais os participantes da pesquisa forneceram informações sobre formação educacional, posicionamento a respeito do currículo escolar oficial da rede pública paulista que serão analisadas no transcorrer da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você terá o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores. A principal investigadora é a Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Dourados - UEMS, curso de Pedagogia, telefone (67) 3902-2681 e (67) 9628 7180, além do docente Emerson André de Godoy que pode ser encontrado no endereço Rua Jesuíno Pereira do Amaral, 285, Conjunto Habitacional Belmiro Brunello, município de Andradina, estado de São Paulo.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

## APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste termo e ter tido a oportunidade de conversar com os pesquisadores responsáveis, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Local e Data

\_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável

\_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste/a participante (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

- Testemunha 01 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome:

\_\_\_\_\_

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

- Testemunha 02 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome:

\_\_\_\_\_

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

Andradina SP \_\_\_\_ Dezembro de \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável:

## APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: SEXUALIDADE E CURRÍCULO:

A educação sexual no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio

Pesquisadores: Emerson André de Godoy

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Pós-Graduação em Educação

Local da Pesquisa: E.E. Drº Augusto Mariani

E.E. Álvaro Guião

E.E. Francisco Teodoro de Andrade

E.E. Joao Brembatti Calvoso

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a manter a confidencialidade de todas as informações dos professores e professoras pesquisados e pesquisadas na Rede Estadual de Ensino no município de Andradina – SP, cujos dados serão obtidos por meio da aplicação de questionário. Ressaltando, igualmente, que todas as informações serão utilizadas unicamente para a execução da presente pesquisa, podendo as mesmas ser divulgadas somente anonimamente. As informações serão mantidas em arquivo pessoal, por período de aproximadamente 2 (dois) anos e, ultrapassado tal período, os dados serão destruídos.

Andradina – SP,.....de .....de 2013.

---

Emerson André de Godoy

CPF: 200.733.588.35

Pesquisador

---

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

CPF: 271.909.601-63.

Pesquisadora

**ANEXO A – Ofício encaminhado a Diretoria de Ensino de Andradina – SP****Solicitação:**

Ilma Senhora Dirigente Regional de Ensino:  
Selênia Sílvia Witter de Melo

Venho através deste solicitar da oficina Pedagógica esclarecimentos sobre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio quanto aos seguintes temas:

- 1º Sexualidade
- 2ª Heterossexualidade e Homossexualidade
- 3º Gravidez na adolescência
- 4º DST/HIV

Esses temas encontram -se formalmente em alguma disciplina do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, ou sua formalidade encontra-se apenas nos temas transversais?

Em que momento e em quais disciplinas do ensino médio esses temas aparecem?  
Esses temas estão materializados em em qual caderno do aluno ? Em qual bimestre ?  
Em qual ou quais disciplinas do ensino médio?

Desde já agradeço .

  
Emerson André de Godoy

Andradina 12 de março de 2013

|                     |          |
|---------------------|----------|
| DIRETORIA DE ENSINO |          |
| REGIÃO DE ANDRADINA |          |
| PROTOCOLO           |          |
| Nº.º:               | 994      |
| Data:               | 12.03.13 |
| Hora:               | 10:10    |

## ANEXO B - Resposta do Ofício encaminhado a Diretoria de Ensino de Andradina – SP

**Em Atendimento ao Ofício: P/ Professor Emerson André.**

### **1- TEMÁTICA SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:**

(Observação: A temática é ampla e pode ser estudada por diversos aspectos. No que tange aos componentes curriculares acima descritos esta foca o sistema reprodutor humano e a comparação com outras espécies, os mecanismos hormonais responsáveis pelo seu desenvolvimento e manutenção, a gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e adolescência).

### **CIÊNCIAS ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **8º Ano/7ª Série – 2º BIMESTRE - Currículo – CONTEÚDOS**

Vida e ambiente – Manutenção das espécies.

Tipos de reprodução.

- Estratégias reprodutivas – corte e acasalamento.
- Reprodução sexuada e assexuada.
- Fertilização externa e interna.
- Desenvolvimento de ovíparos e vivíparos.

Sexualidade, reprodução humana e saúde reprodutiva.

- Puberdade – mudanças físicas, emocionais e hormonais no amadurecimento sexual de adolescentes.
- Anatomia interna e externa do sistema reprodutor humano.
- Ciclo menstrual.
- Doenças sexualmente transmissíveis – prevenção e tratamento.
- Métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência.

#### **8º Ano/7ª Série – 2º BIMESTRE - Currículo – HABILIDADES**

- Identificar, em textos e ilustrações, exemplos de reprodução sexuada e de reprodução assexuada.
- Identificar e explicar as principais diferenças entre as reproduções sexuada e assexuada.
- Reconhecer a principal diferença entre os tipos de fertilização, identificando as circunstâncias em que cada tipo ocorre preferencialmente.
- Reconhecer e nomear, em ilustrações ou modelos anatômicos, as partes do sistema reprodutor feminino e masculino.
- Identificar e explicar as funções dos órgãos principais do sistema reprodutor masculino e feminino.
- Reconhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a puberdade, com base em textos ou ilustrações.
- Reconhecer as principais características da adolescência, com base em texto.
- Identificar e explicar os efeitos dos principais hormônios sexuais.
- Identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual, correlacionando-os com os hormônios neles envolvidos.

- Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra doenças sexualmentetransmissíveis (DSTs).
- Reconhecer vantagens e desvantagens dos diferentes métodos contraceptivos
- Identificar e explicar meios de contágio e de prevenção da síndrome da imunodeficiênciaadquirida (aids) e das DSTs.

**8º Ano/7ª Série – VOLUME 2 - Caderno do Aluno/Professor- Ciências Ensino Fundamental**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 - TIPOS DE REPRODUÇÃO E DE DESENVOLVIMENTODOS SERES VIVOS.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 - REPRODUÇÃO HUMANA: CORPO E ÓRGÃOS.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 - PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 - CICLO MENSTRUAL.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 - AIDS E O USO DE PRESERVATIVOS: SEXO SEGURO.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS.

**9º Ano/8ª Série – 2º BIMESTRE - Currículo – CONTEÚDOS.**

- Hormônios sexuais e puberdade.

**9º Ano/8ª Série – 2º BIMESTRE - Currículo – HABILIDADES.**

- Identificar e explicar as principais ocorrências hormonais da puberdade e o seu impacto no organismo humano.

**9º Ano/8ª Série – VOLUME 2 - Caderno do Aluno/Professor- Ciências Ensino Fundamental**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 - SISTEMA ENDÓCRINO: HORMÔNIOS E O CONTROLEDAS FUNÇÕES DO CORPO.

Atividade 2 - Leitura e Análise de Texto - Controlando as funções do corpo.

Atividade 3 – Hormônios sexuais e as transformações na puberdade.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 - O PERIGO DAS DROGAS – Parte III.

Leitura e Análise de Texto - Púberes e musculosos.

Leitura e Análise de Texto - Borboletas no estômago.

### **BIOLOGIA ENSINO MÉDIO**

**1ª Série – 3º BIMESTRE - Currículo – CONTEÚDOS** (Observação: Embora estes temática esteja descrita no 4º Bimestre, ocorreu uma reorganização e será desenvolvida no 3º Bimestre).

- Doenças infectocontagiosas, parasitárias, degenerativas, ocupacionais, carenciais, sexualmente transmissíveis e por intoxicação ambiental.
- Gravidez na adolescência como risco à saúde.
- Medidas de promoção da saúde e prevenção de doenças.

### **1ª Série – 3º BIMESTRE - Currículo – HABILIDADES**

- Reconhecer a gravidez na adolescência como um risco à saúde, a partir de estatísticas de saúde.
- Reconhecer o impacto de uma gravidez na adolescência nos projetos pessoais e profissionais dos envolvidos.
- Reconhecer práticas sexuais que envolvem riscos de gravidez.
- Identificar diferentes métodos contraceptivos e avaliar sua eficácia e acessibilidade.
- Reconhecer a gravidez na adolescência como um risco à saúde individual e como um problema de saúde pública.
- Elaborar, apresentar e discutir hipóteses sobre a alta prevalência de gravidez entre adolescentes.
- Reconhecer situações de risco de contrair aids, propondo estratégias para redução desse risco.
- Identificar as diferentes formas de preconceito contra portadores do vírus da imunodeficiência adquirida (HIV), propondo estratégias para minimizar essa situação.
- Reconhecer ambiguidades e imprecisões em textos explicativos sobre prevenção de DSTs e aids.

### **1ª Série – VOLUME 3 - Caderno do Aluno/Professor- Biologia Ensino Médio**

Situação de aprendizagem 2 - Menina-mãe e menino-pai.

Situação de aprendizagem 3 - A Aids também é problema seu.

Situação de aprendizagem 4 – Camisinha é Prevenção.

### **3ª Série – 2º BIMESTRE - Currículo – CONTEÚDOS**

- Sexualidade

**3ª Série – 2º BIMESTRE - Currículo – HABILIDADES**

- Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino em masculino)
- Identificar o princípio básico de funcionamento dos métodos anticoncepcionais mais disseminados

**3ª Série – VOLUME 2 - Caderno do Aluno/Professor- Biologia Ensino Médio**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 - A REPRODUÇÃO EM ANGIOSPERMAS E EM HUMANOS.

**Fontes**

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.152 p.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Caderno do professor: biologia, ensino médio –1a, 2a e 3a série, volume 1, 2,3 e 4 /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Felipe Bandoni de Oliveira, Ghisleine Trigo Silveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira. – São Paulo : SEE, 2009.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Caderno do professor: ciências, ensino fundamental –5a, 6a, 7a e 8a série, volume 1,2,3 e 4 / Secretariada Educação; coordenação-geral, Maria Inês Fini; equipe, Cristina Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Maíra Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Renata Alves Ribeiro, Yassuko Hosoume. – São Paulo : SEE, 2009.

Observação: Caso precise de um aprofundamento maior das situações de aprendizagens e/ou textos sobre o temática possuímos os exemplares dos cadernos dos professores e alunos que podem ser disponibilizados para pesquisa a partir do enfoque desejado para realização de sua tese.

**2-LÍNGUA INGLESA:**

Diante da sua solicitação via requerimento, esclareço:

Conforme havíamos conversado informalmente sobre o currículo de inglês aqui no núcleo pedagógico, reitero que apenas no caderno do 9ºano/8ªsérie constam atividades sobre gravidez na adolescência, com as seguintes informações:

Vol3, situação de aprendizagem 1, exercícios 1,2 e 3. Onde a abordagem trata de depoimentos de meninas que engravidaram precocemente.

Ênfase para expressões: How did you feel? Como você se sentiu? (adjetivos).

Qualquer dúvida, há volumes disponíveis deste caderno na Diretoria de Ensino, para consulta.

Att,

**LARA BERTELLI**

### **3-ARTE:**

Diante da sua solicitação via requerimento, esclareço:

Há referência No Caderno de Cinema do Professor volume um,os dados técnicos e sugestões de atividades que se referem ao filme "Billy Elliot"., na caixa um de cinema, do Projeto "O Cinema vai à Escola" do Programa Cultura é Currículo, que toda escola de Ensino Médio do Estado de São Paulo, possui.

--

Eduardo Garrido Lodovico  
Professor Coordenador da Oficina Pedagógica - Arte

### **GEOGRAFIA:**

6ª série vol. 2 s. a. 1 unidades federativas do Brasil  
traz um gráfico por estado de mulheres de 15 a 17 anos que tiveram filhos

8ª série vol 2 s. a. 2 ONU - traz um mapa com objetivos do milênio entre eles a diminuição do numero de casos de AIDS  
e promoção de igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres e melhorar a saúde materna

3ª série E. M. Vol.3 s. a. 2 Africa: sociedade em transformação, traz um gráfico sobre a mortalidade no mundo com especial atenção para a AIDS na África.

**ANEXO C - Resolução SE - 76, de 7-11-2008 - Diário oficial de São Paulo.**

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

A Secretária da Educação, à vista da necessidade de: estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Art.1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Art. 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua Estrangeira Moderna- Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Art. 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Art. 4º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**ANEXO D - Resolução SE Nº 98/2008- Diário Oficial de São Paulo**

Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais

A Secretária da Educação, considerando a necessidade de readequar as matrizes curriculares da educação básica às novas diretrizes nacionais e às metas da política educacional, resolve:

Artigo 1º- A organização curricular das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e ensino médio se desenvolverá em 200(duzentos) dias letivos, com a carga horária anual estabelecida pela presente resolução.

Artigo 2º - O ensino fundamental terá, em 2009, sua organização curricular, desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 09 (nove) anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos):

I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano;

II - anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano.

§ 1º As unidades escolares estaduais darão início à implantação da organização do ensino fundamental de 09(nove) anos, a partir de 2009, de forma gradativa e contínua, inclusive com a adequação da nomenclatura.

§ 2º - Excepcionalmente, em 2009, a implantação a que se refere o parágrafo anterior, dar-se-á a partir do 2º ano, correspondente à 1ª série do ensino fundamental de oito séries.

§ 3º- Em casos devidamente justificados, as unidades escolares estaduais poderão, em 2009, atender a alunos do 1º ano da nova organização curricular, desde que autorizadas pela Diretoria de Ensino, com homologação da respectiva Coordenadoria de Ensino.

§ 4º - Excetuam-se do atendimento ao contido no caput deste artigo, conforme disposto no artigo 1º da Deliberação do CEE Nº 73/2008, as escolas estaduais do Município de São Paulo.

Artigo 3º - No segmento de ensino correspondente aos anos/séries iniciais do ensino fundamental, de que trata o Anexo I desta resolução, deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

I- em unidades escolares com até dois turnos diurnos deverá ser observada a carga horária de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1000 aulas anuais;

II - em unidades escolares, com três turnos diurnos e calendário específico de semana de 06 (seis) dias letivos, com 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais.

§ 1º - No segmento de ensino correspondente aos anos/séries finais do ensino fundamental deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

1 - no período diurno, em unidades escolares com até dois turnos diurnos, 27 (vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1080 aulas anuais, objeto do Anexo II;

2 - no período diurno, em unidades escolares com três turnos diurnos, com calendário específico e semana de 06(seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 aulas anuais, objeto do Anexo III;

3 - no período noturno, com 27 (vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1080 aulas anuais, sendo que Educação Física será ministrada fora do horário regular de aulas, preferencialmente, aos sábados, conforme Anexo II.

§ 2º- A prioridade dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos conceitos básicos da matemática, nos anos/séries iniciais, não exige o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento.

§ 3º- As aulas de Educação Física e Arte, previstas nas matrizes curriculares das séries/anos iniciais, deverão ser desenvolvidas:

1 - com duas aulas semanais, por professor especialista na conformidade do contido no Anexo I;

2 - com acompanhamento obrigatório do professor regente da classe e do Aluno/Pesquisador da Bolsa Alfabetização, quando for o caso;

3 - em horário regular de funcionamento da classe;

4 - pelo professor da classe, quando comprovada a inexistência ou ausência do professor especialista.

§ 4º - As aulas da disciplina Leitura e Produção de Textos serão atribuídas a professores portadores de licenciatura plena em Língua Portuguesa, preferencialmente, a docentes titulares de cargo, como carga suplementar, e na conformidade do processo regular de atribuição de classes e aulas.

Artigo 4º- O ensino médio, em três séries anuais, terá sua organização curricular estruturada como um curso de sólida formação básica, que abre ao jovem efetivas oportunidades de consolidação das competências e conteúdos que o preparam para prosseguir seus estudos em nível superior e/ou o inserem no mundo do trabalho.

Artigo 5º - O ensino médio, como curso de sólida formação básica, terá sua matriz curricular organizada:

I - no período diurno, com 06(seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 30 (trinta) aulas semanais e 1.200 aulas anuais, conforme Anexo IV;

II - no período diurno, com três turnos diurnos, com calendário específico, semana de 06 (seis) dias letivos, 04 (quatro) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 24 (vinte e quatro) aulas semanais e 960 aulas anuais.

III - no período noturno, com 05 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 27 (vinte e sete) aulas semanais e 1080 aulas anuais, sendo que Educação Física será ministrada, preferencialmente, aos sábados, conforme Anexo VI;

§ 1º - As aulas das 3ª séries que se caracterizam como disciplinas de apoio curricular dos Anexos IV e VI serão distribuídas pela direção da escola, em número de 02 (duas) aulas para um dos componentes que integram cada área do conhecimento.

§ 2º - Em se tratando da área de Linguagens e Códigos, a distribuição de que trata o parágrafo anterior, deverá contemplar, obrigatoriamente, a disciplina Língua Portuguesa e Literatura e, no caso da área de Ciências Humanas, as disciplinas História ou Geografia.

§ 3º - Com relação às disciplinas de apoio curricular da matriz curricular do período diurno, três turnos, Anexo V, 02(duas) aulas deverão ser destinadas, à disciplina Língua

Portuguesa, da área de Linguagens e Códigos e 02(duas) à Geografia, da área de Ciências Humanas.

§4º - Por constituírem oficinas de revisão e consolidação das aprendizagens das disciplinas desenvolvidas ao longo das séries do ensino médio, as aulas de apoio curricular, se diferenciarão pelo uso de materiais próprios, que disponibilizados ao professor, ampliarão as oportunidades do aluno prosseguir seus estudos em nível superior, assegurando ao docente acesso a recursos tecnológicos inovadores e a atividades de aprimoramento e atualização profissional.

§ 5º - Dado o caráter de especificidade dessas disciplinas, as aulas deverão ser atribuídas, respeitada a classificação do processo regular de atribuição de classes e aulas, pela direção da escola, preferencialmente, a professores titulares de cargo, como carga suplementar, que demonstrem interesse em trabalhar com temas transversais, abordados inter e transdisciplinarmente, que tenham familiaridade com ferramentas de multimídia e que disponham de condições para estudos e pesquisas complementares

Artigo 6º - As oportunidades de estudos de qualificação e ou habilitação profissional a serem oferecidos aos alunos do ensino médio, serão objeto de resolução própria e ocorrerão na conformidade dos termos de parcerias celebrados entre a Secretaria da Educação e as instituições especializadas legalmente habilitadas.

Artigo 7º - Os alunos da 2ª série do ensino médio, do período diurno e noturno que, em 2008, constituíram turmas de “Formação Básica e Profissional”, cujos estudos profissionalizantes foram oferecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, independentemente da forma como os iniciaram deverão dar continuidade a seus estudos na conformidade dos procedimentos que se constituirão em resolução própria.

Parágrafo único - O aluno de que trata o caput deste artigo, deverá efetivar sua matrícula separadamente, ou seja, no curso do ensino médio e, semestralmente, no curso da qualificação profissional, objeto do módulo do curso de nível técnico desenvolvido.

Artigo 8º - Os cursos da modalidade de educação de jovens e adultos dos ensinos fundamental e médio, observada a organização semestral que os caracterizam, adotarão, respectivamente, as matrizes curriculares do período noturno, objeto dos Anexos II e VI da presente resolução, à exceção de Ensino Religioso, conforme contido na Resolução SE Nº 21/2002.

Artigo 9º - As matrizes curriculares dos cursos de ensino fundamental das unidades escolares que funcionam em período integral ou das classes em funcionamento em instalações da Fundação Casa serão objeto de normatização específica.

Artigo 10- Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE Nº 92/2007 e a Resolução SE Nº 83/2008.