**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**

**JULIANA PEREIRA LIMIA**

# SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE SEXUALIDADE ENTRE ORIENTADORES EDUCACIONAIS (1990-2020)

Tubarão

2020

**JULIANA PEREIRA LIMIA**

# SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL ENTRE ORIENTADORES EDUCACIONAIS (1990-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Tânia Mara Cruz, Dra.

Tubarão

2020

L71 Limia, Juliana Pereira, 1981-
Sexualidade no contexto escolar : concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020) / Juliana Pereira Limia. – 2020.
127 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.
Orientação: Profa. Dra. Tânia Mara Cruz

1. Identidade de gênero. 2.Orientação educacional. 3. Educação sexual para crianças. I. Cruz, Tânia Mara. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 372.372

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

**JULIANA PEREIRA LIMIA**

**SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE SEXUALIDADE ENTRE ORIENTADORES EDUCACIONAIS (1990-2020)**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 31 de julho de 2020.

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Tânia Mara Cruz, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Mary Neide Damico Figueiró, Dra.

Examinadora Externa – Universidade Estadual de Londrina

Professora Luciane Pandini Simiano, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Yalin Brizola Yared, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação às crianças e adolescentes que passaram em meu caminho ao longo desses 10 anos em que atuo como orientadora educacional, e ao meu filho Davi, que me faz lutar por um mundo em que as diferenças não se tornem desigualdades.

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora professora Dra. Tânia Mara Cruz, pelo apoio, pelas trocas, parceria nesta produção e incentivo diante das dificuldades no percurso.

À professora Dra. Yalin Brizola Yared, pelo convite para participar do XI Colóquio de Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual, promovido pela FAED/UDESC, o qual foi essencial para a realização da pesquisa.

Ao meu filho Davi, que mesmo em um período que demanda uma enorme atenção, colaborou para que eu conseguisse concluir o Mestrado.

Ao meu esposo Daniel, que dentro das suas possibilidades me ajudou, com seu apoio, a concluir mais esta etapa importante em minha vida.

Aos meus pais, Júlio e Maria Luiza e ao meu padrinho Joaquim, que sempre me incentivaram a estudar.

Aos meus irmãos Jonatham, Jéssica e Jenifer, pelo apoio em todos os momentos. Vocês são muito importantes.

Às colegas Aleida, Aline, Glaucia e Simone, pela parceria e apoio nesta jornada.

Às orientadoras educacionais Enemarí Salete Poletti, Mônica Wendhausen e Raquel da Veiga Pacheco, com as suas narrativas que se fazem essenciais para evidenciar práticas emancipadoras de sexualidade.

À Capes, pelo financiamento, fomentando minha continuidade no Mestrado.

## RESUMO

A sexualidade ainda é um assunto polêmico, gerando desconforto em muitos profissionais da área da educação. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos posteriores, entre eles as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, o tema sexualidade podia ser trabalhado de forma transversal, assegurando o trabalho desse profissional; contudo, com o novo Plano Nacional de Educação e a construção da nova Base Nacional Comum Curricular, as questões de gênero e sexualidade foram parcialmente retiradas das propostas curriculares da Educação Básica. Mesmo que a temática da sexualidade tenha sido pouco trabalhada no currículo prescrito, são inúmeras as ocasiões em que orientadoras/es educacionais são solicitadas/os a atuar no cotidiano escolar referente a este assunto. O/A orientador/a educacional pode ser mediador/a dentro da escola ao fazer esse tensionamento, desde que tenha suporte teórico e ferramentas corretas para que isso aconteça, podendo, assim, incentivar os/as professores/as em relação a esse trabalho. Algumas questões nortearam a pesquisa: a temática da sexualidade era abordada de algum modo pelos/as orientadores/as educacionais? As ações eram restritas ao surgimento dos episódios ou implicavam intencionalidade e planejamento? A pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas de orientadores/as educacionais sobre educação sexual com crianças e adolescentes. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as práticas utilizadas pelos orientadores/as educacionais no contexto escolar referente à sexualidade; e interpretar e analisar as visões de mundo e em quais concepções teóricas se ancoravam dentro dos estudos de sexualidade, gênero e sexo. O referencial teórico para pesquisa e análise engloba o uso da categoria relações de gênero e os estudos feministas a partir de um viés materialista histórico e dialético. Como referencial teórico adotaram-se referências marxistas de Thompson (1981), Konder (2008) e Tonet (2014); para diálogo referente ao contexto educacional e político no Brasil, Saviani (2003), Fontes (2013) e Simionatto (1997); sobre políticas públicas de sexualidade e gênero, Viana e Unbehaum (2016); sobre o contexto histórico da Orientação Educacional, Grinspun (2003); para gênero e feminismo, Biroli (2018), Garcia (2015) e Cruz (2014); sobre sexualidade, Reich (1974, 2001), Foucault (1993, 1999); sobre Educação Sexual, Figueiró (2010, 2014) e Nunes (1996), e demais trabalhos encontrados no levantamento de produção sobre a temática. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três orientadoras educacionais atuantes em escolas da rede pública estadual e municipal de Santa Catarina. As análises e resultados apontam que as orientadoras educacionais entrevistadas trabalham na escola com questões da sexualidade dentro da abordagem emancipatória da educação sexual por meio da formação crítica do educando; suas ações se dão por meio de intervenções diretas que envolvem projetos, assim como intervenções indiretas com práticas diárias e afirmativas nas temáticas de gênero e sexualidade, com as crianças e os adolescentes. Mesmo diante das dificuldades e retrocessos nas políticas públicas em relação a gênero e sexualidade e maior temor das famílias, pode-se observar a continuidade de boas práticas, a partir de orientadoras educacionais com sólida formação em educação sexual, de uma concepção emancipatória que busca transformações sociais.



**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Orientação Educacional. Educação Sexual Emancipatória.

## ABSTRACT

Sexuality is still a controversial issue, causing discomfort among many education professionals. Since the publication of the National Curriculum Parameters (PCN) and other subsequent documents, including the National Guidelines for the Pedagogy course, the topic of sexuality could be addressed in a transversal way, ensuring the teachers' work; however, with the new National Education Plan and the construction of the new National Common Curricular Base (BNCC), gender and sexuality issues were partially removed from the curriculum proposals for basic education. Even though the theme of sexuality has been little approached in the curriculum prescribed, there are countless occasions when educational counselors must take actions in the school routine regarding this subject. The educational counselor can be a mediator within the school, dealing with this tension, as long as she/he has theoretical support and the correct tools to make this happen, thus encouraging teachers concerning this work. Some questions guided the research: Was sexuality addressed in some way by the educational counselors? Were the actions limited to the appearance of the episodes, or did they imply intentionality and planning? The research had the general objective of analyzing educational counselors' practices on sexual education with children and adolescents. As specific objectives, we sought to identify the educational counselors' practices in the school context regarding sexuality; and to interpret and analyze the worldviews and in which theoretical basis they were anchored within the studies of sexuality, gender, and sex. The theoretical framework for this research and analysis includes the use of the categories of gender relations and the feminist studies from a historical and dialectical materialist perspective. As a theoretical framework, Marxist references from E.P. Thompson (1981), Konder (2008) and Tonet (2014) were adopted; for dialogue regarding the educational and political context in Brazil, Saviani (2003), Fontes (2013) and Simionatto (1997); on public policies on sexuality and gender, Viana and Unbehaum (2016); on the historical context of educational guidance, Grinspun (2003); for gender and feminism, Biroli (2018), Garcia (2015) and Cruz (2014); on sexuality, Reich (1974, 2001), Foucault (1993,1999); sex education, Figueiró (2010; 2014) and Nunes (1996), and other works found in the production survey on the theme. The research was carried out through semi-structured interviews with three educational counselors working in State and Municipal public schools of Santa Catarina. The analyses and results indicate that the educational counselors interviewed work at school with issues of sexuality within the emancipatory approach of Sexual Education through the student's critical education; they act with children and adolescents through direct interventions that involve projects, and indirect interventions with daily and affirmative practices in the themes of gender and sexuality. Even in the face of difficulties and setbacks in public policies in relation to gender and increased families' fear on the subject, it is possible to observe the continuity of good practices from educational counselors with solid sexual education background and an emancipatory conception that seeks social transformations.



Keywords: Gender; Sexuality; Educational Counseling; Sex Education Emancipatory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil das orientadoras educacionais entrevistadas da rede pública do estado de Santa Catarina ..... 21
Quadro 2 – Agenda de políticas públicas da SPM executadas durante o governo do PT (2003-2015) ..... 35
Quadro 3 – Agenda de políticas públicas da SECAD executadas durante o governo do PT (2003-2015) ..... 36
Quadro 4 – Disciplinas relacionadas à educação sexual nos cursos de graduação em Pedagogia do sul do Brasil, nos estados do Paraná e Santa Catarina ..... 70

## LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul

AOERJ – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro

AOESC – Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina

ASFOE – Associação Fluminense de Orientadores Educacionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BSH – Programa Brasil Sem Homofobia

CEAD – Centro de Educação a Distância

CEDES – Centros de Estudos Educação e Sociedade

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EAD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUSEX – Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual

ENEM – Exame nacional do Ensino Médio

EFI – Ensino Fundamental I

ESP – Escola Sem Partido

EPI – Educação Preventiva Integral

FAED – Centro de Ciências Humanas e da Educação

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FENOE – Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FEPE-SC – Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEG – Instituto de Estudos de Gênero

IML – Instituto Médico Legal

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

LabEduSex – Laboratório de Educação e Sexualidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MBL – Movimento Brasil Livre

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MESP – Movimento Escola Sem Partido

NES – Núcleo de Estudos da Sexualidade

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAISM – Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PL – Projeto de Lei

PME – Plano Municipal de Educação

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDH III – Programa Nacional de Direitos Humanos III

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SBPC-SC – Secretaria Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência de Santa Catarina

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEPPIR – Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SPM – Secretaria Especial de Política para Mulheres

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNAIDS – Programa das Nações Unidas para o combate à AIDS

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

WHO – *World Health Organization*

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO** ..... 12
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ..... 17
**2 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL 1990-2018** ..... 22
2.1 CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO; CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO ..... 22
2.2 CONSTITUIÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE ..... 30
2.3 HISTÓRICO E ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL ..... 40
**3 SEXUALIDADE, MOVIMENTO FEMINISTA E A ESCOLA** ..... 45
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE DIFERENTES CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE ... 45
3.2 GÊNERO, FEMINISMO E SEXUALIDADE ..... 55
3.3 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, SEXUALIDADE E GÊNERO ..... 59
3.4 SEXUALIDADE E ESCOLA ..... 67
**4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ORIENTADORAS EDUCACIONAIS E SUAS PRÁTICAS EM UM AMBIENTE ESCOLAR** ..... 74
4.1 AS DEMANDAS ESPONTÂNEAS/PROVOCADAS E A INTENCIONALIDADE NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ..... 79
4.2 TRABALHO COM PROFESSORES/AS: POSSIBILIDADES E LIMITES ..... 85
4.3 ARTICULAÇÕES COM A FAMÍLIA ..... 92
4.4 PARCERIAS, GESTÃO E DIFICULDADES ..... 103
**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 108
**REFERÊNCIAS** ..... 112
**APÊNDICES** ..... 121
**APÊNDICE A – Revisão sistemática da literatura** ..... 122
**APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas** ..... 125
**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ..... 127

# 1 INTRODUÇÃO

> Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma 'parte' do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade (FIGUEIRÓ, 2014, p. 48, grifo da autora)

A vontade em pesquisar o tema sexualidade surgiu durante o percurso da profissão da pesquisadora, do trabalho como orientadora educacional[1] e da interação com outros orientadores e professores, com dificuldades em trabalhar o assunto, pois ao longo de 10 anos trabalhando na área da educação no estado do Rio Grande do Sul, em um município da Grande Porto Alegre, esse sempre foi um assunto gerador de questionamentos, dúvidas e insegurança, presente nas escolas onde atuou. Durante a vivência enquanto orientadora educacional foram inúmeros casos envolvendo a temática da sexualidade no ambiente escolar, sendo que muitos professores recorrem à Orientação Educacional, porque não sentem segurança ou não sabem como abordar o tema.

A Orientação Educacional, enquanto parte da gestão escolar, por sua vez também não possui formação na área, como se pode observar na pesquisa de Santos (2018), que aborda o (des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas em que as gestões terminam por invisibilizar estes temas e a pouca ou nenhuma formação destes profissionais contribui para essa permanência. A Orientação Educacional por muito tempo esteve, mesmo que não de forma intencional, com seu trabalho direcionado a uma normatização que privilegiava uma hegemonia sexista.

Neste sentido, pesquisar a sexualidade e a educação nas práticas de um orientador educacional remete a um histórico da profissão relacionado a outros trabalhos desenvolvidos que iniciaram em 1930 com o surgimento da Escola Nova, e eram focados em um sistema para atender a um novo mercado capitalista que necessitava de pessoas obedientes e dóceis, no qual o serviço da Orientação Educacional serviu como "massa de manobra" para tal objetivo. Quando o orientador educacional passou a também lidar com a temática da sexualidade, este trabalhava com as perspectivas de abordagens de uma educação sexual religiosa e médica nas

[1] Possui formação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional; hoje não existe mais, pois, após a reformulação do currículo do curso, essas habilitações passaram a ser especialização *lato sensu.*

quais os trabalhos eram voltados à moral, regras e a informações meramente biológicas. Sendo assim, muitos professores recorriam a este profissional por não saberem lidar com o tema, apesar do orientador educacional, em sua maioria, também não possuir formação com relação à sexualidade.

Detalhando esse processo, o que se entende é que embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tenham possibilitado o trabalho de educação sexual nas escolas, os pedagogos não estavam sendo contemplados em seus cursos com uma formação inicial que abordasse disciplinas com essa temática.

> [...] são políticas que padecem da falta de continuidade e das limitações estruturais que impedem a participação de um número significativo de professores. Neste sentido, a ECOS[2] entende que a formação inicial, na própria graduação, com disciplinas que abordem conteúdos relativos à sexualidade humana, diversidade sexual, gênero, contribuirão de maneira mais eficaz e eficiente para a inserção de uma educação para a sexualidade e gênero no cotidiano escolar. Os PCNs são só parâmetros desejáveis, são orientações para as escolas e para os profissionais, mas não têm força de lei. A formação para lidar com questões culturais (como as de gênero, homofobia, sexismo) já na graduação ajudarão o/a jovem profissional a iniciar na carreira com olhar sensibilizado para essas questões. Esse conhecimento subsidiará a reflexão da prática docente. E neste caso, não só para sexualidade e gênero, mas também para outras dimensões da diversidade cultural com as quais os alunos já chegam à escola, tais como religiosidade, questões étnico-raciais, origem regional, entre outras, também ausentes dos currículos de formação inicial de professores (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010, p. 9).

Todavia, algumas poucas inserções vinham sendo realizadas no Brasil na formação docente inicial nos cursos de graduação em Pedagogia, mas ainda sendo muito insuficiente.

> Dentre todos os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, obtemos 41 universidades (de um total de 989 universidades que oferecem 68 cursos de pedagogia nos quais a temática da sexualidade é apresentada em alguma disciplina[3].

[2] A ECOS – Comunicação em Sexualidade foi fundada em 1990, com o objetivo de defender os Direitos Humanos e os Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, em especial das populações mais vulneráveis, das mulheres e das juventudes. A proposta do projeto é a incidência política da sexualidade, no campo da educação, como uma dimensão fundamental das relações entre as pessoas e não apenas com um tema relacionado à saúde e à prevenção das doenças. O projeto iniciou-se com a realização da pesquisa *As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008*. O foco desse estudo era mapear a inserção da discussão sobre sexualidade e gênero nos cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades brasileiras. A partir do mapeamento, foi possível identificar alguns dos grupos de pesquisa do país que se debruçam sobre a questão da interface entre educação e sexualidade. Também, pôde-se constatar que são poucos os cursos de graduação que preveem disciplinas específicas sobre sexualidade e gênero no currículo de formação dos profissionais que depois se tornarão professores na Educação Básica. A mesma pesquisa realizou um levantamento das políticas recentes relacionadas à educação em sexualidade (programas, projetos, ações, legislação, normas técnicas), tendo como marco histórico o período de 2003 a 2008. (ECOS, 2020).

[3] É possível que o número de cursos de Pedagogia que ofereçam alguma disciplina relativa a conteúdos de sexualidade seja maior, isso porque muitos cursos não disponibilizam os currículos e ementas nos seus sites, ou estão desatualizados. De toda maneira, considerando o universo de instituições de ensino superior existentes no

> Porém, na maior parte delas a disciplina é oferecida na modalidade 'optativa', não sendo obrigatória. Isso significa que somente os/as estudantes interessados/as diretamente no assunto irão cursá-la. É importante destacar que esse conjunto de disciplinas compreende conteúdos de gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação e não somente 'educação sexual' ou 'sexualidade' (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010, p. 8).

Outra pesquisa mais recente, de Lorenzi (2017), trata da presença do tema da sexualidade nos currículos dos cursos da Pedagogia das universidades do Paraná; a autora constatou que dos 31 cursos de graduação houve apenas duas ofertas de disciplinas, na modalidade optativa, relacionadas à educação sexual que são: Sexualidade Humana e Educação e Educação, Gênero e Sexualidade.

Ressalta-se no Brasil o pioneirismo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em ser a primeira universidade a proporcionar a disciplina Educação Sexual no currículo do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) desde 1986.[4]

A partir do salto proporcionado pelos PCNs de 1997, as ações dos governos Lula e Dilma disponibilizadas pelas políticas públicas a todas as instituições educacionais até 2016, seguidas pelas pressões dos movimentos feministas frente às pressões restritivas dos setores conservadores da bancada evangélica no Congresso Nacional, observa-se atualmente cada vez mais um retrocesso nas políticas governamentais e educacionais no que se refere a gênero e sexualidade.

Detalhando esse processo, verifica-se que o ano de 2016 iniciou trazendo retrocessos, que vinham se desenhando desde 2014 por grupos conservadores. Primeiramente houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estava caminhando na contramão das determinações da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) na superação de discriminações e desigualdades. Na sequência houve modificações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou por várias análises, apresentada em 2015 e com a sua homologação em 2017, que retira as questões de gênero e sexualidade[5] do Ensino Fundamental I (EFI), tornando irrelevante a presença desse conteúdo nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Contudo, o termo sexualidade está apenas contemplado na área de Ciências Naturais,

---

Brasil, o tema da sexualidade e seus correlatos (gênero, diversidade sexual, corpo, prevenção) é muito pouco abordado.

[4] Informação apresentada pela Dra. Sônia Maria Martins de Melo no V Congresso Brasileiro de Educação Sexual ocorrido na cidade de Londrina/PR, no campus da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2018.

[5] O termo sexualidade consta somente no 8º ano do Ensino Fundamental, na área de ciências naturais. O termo sexualidade é mencionado apenas três vezes no documento da BNCC.

isso evidencia que, para este documento, esta temática está relacionada apenas a uma área do conhecimento, pautada por uma concepção médico-biológica.

Juntamente a todas essas perdas, ressurge o programa "Escola sem Partido" (ESP) (originado em 2004, tendo sua atuação em todo o Brasil), que se apresenta como um movimento de pais e estudantes, preocupados com uma suposta doutrinação político-ideológica nas escolas brasileiras, nos níveis do ensino básico e superior. Primeiramente esse programa pautava-se em uma crítica a uma possível doutrinação política, que seria realizada por professores e, mais tarde, passaram a incluir a crítica aos debates em relação a gênero. Com isso ganha força no Brasil o movimento que já ocorria em outras partes do mundo contra o que passaram a designar como "Ideologia de gênero" (MIGUEL, 2016), disseminando o medo entre professores, que começaram a sofrer ameaças. Esses projetos do ESP, Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, PL nº 193/2016, ferem os princípios democráticos, as liberdades e o compromisso assumido pelo Brasil em documentos internacionais relacionados à educação (NUNES, 2018). Em 2019, houve outra atualização pelo ESP, o PL nº 246/2019[6], o qual continua afetando a democracia e as liberdades.

Contudo, com o novo PNE (BRASIL, 2014a) e a construção da nova BNCC (BRASIL, 2016), as questões de gênero e sexualidade foram sendo retiradas, dando a entender uma irrelevância do tema, bem como a presença desnecessária desse conteúdo nas diferentes disciplinas do currículo. Essas ações se intensificaram com o surgimento de críticas ao que se considera, equivocadamente, "ideologia de gênero" combinada aos PL do ESP, que se estabeleceu no Congresso Nacional e nos demais poderes, com o intuito de evitar o que designaram como "doutrinação nas escolas".

Como mencionado, além do Congresso Nacional, muitos estados do país foram influenciados, a exemplo do estado de Santa Catarina, que não ficou ileso, sendo retiradas também da Proposta Curricular estadual todas as menções a gênero e sexualidade: em agosto de 2019, deputados estaduais conservadores de Santa Catarina pressionaram e apresentaram requerimento formalizando ao governo do estado pedido para retirada dos termos identidade de gênero, relações de gênero e diversidade sexual dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Utilizaram como argumento tratar-se de uma proposta "ideológica" em que a escola não deveria posicionar-se, ficando apenas a cargo da família estas questões.

[6] Uma atualização foi realizada pelo movimento ESP em 2019 e intitulada de versão 2.0, com inclusão do artigo 7º, que faz a seguinte determinação. "Art. 7º. As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola." (SEMIS, 2019).

Em 2020 o tema ainda é visto como um tabu no ambiente escolar, o que continua refletindo no pouco enfoque dado a esse tema nos currículos escolares, como também nos currículos do curso de Pedagogia e demais cursos de licenciaturas, com isso afetando a didática dos professores em lidar com a temática em sala de aula e também a ação da equipe de gestão escolar, entre eles, o orientador educacional.

Observa-se que com todas as políticas públicas realizadas nas últimas décadas no âmbito educacional, esses temas ainda necessitam de maior visibilidade nas universidades e nas escolas em um movimento contra-hegemônico. Para que aconteça um trabalho de sexualidade que questione as relações patriarcais que promovem uma sexualidade mercantilizada ou subvalorizada, é preciso conhecimento; e o orientador educacional, enquanto um especialista, necessita de um embasamento científico para a qualidade do seu trabalho. Nesse sentido, Konder afirma que:

> Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde - quer dizer: para nós podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos - precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também e, sobretudo, a dimensão mediata delas. A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos) (KONDER, 2008, p. 44).

Esses entraves que confrontam visões de mundo acabam dificultando o trabalho dos profissionais na área da educação, em especial o/a orientador/a educacional, que tem um papel dialógico dentro das instituições. Quando a temática é sexualidade, quase sempre gera tensão, muitas vezes por não saberem como conduzir a situação, o que leva a não trabalhar essa questão na escola intencionalmente, sendo imprescindível uma formação que busque o conhecimento científico. Considerando tais dificuldades de formação inicial, cabe pensar se não haveria práticas educativas sendo realizadas à revelia do Estado, por profissionais que buscavam sua própria formação continuada em outros espaços e realizassem algum tipo de atividade nas escolas em que trabalhavam.

A partir dessas primeiras indagações relacionando a temática da sexualidade e a atuação do orientador educacional, as questões de pesquisa elencadas foram: considerando a demanda sobre sexualidade presente na escola, seria possível encontrar trabalhos realizados pelos/as orientadores educacionais? Em caso afirmativo, suas ações seriam restritas ao surgimento de episódios esporádicos do tema sexualidade ou implicavam intencionalidade, planejamento e práticas decorrentes?

Assim, partiu-se em busca de projetos ou boas práticas de orientadores/as educacionais, relacionados a projetos/ações voltados para uma concepção de sexualidade não conservadora, apesar de todos os entraves e retrocessos que buscam obstaculizar a generalização dessas práticas. A partir de uma pesquisa exploratória sobre possíveis profissionais, conseguiu-se definir os sujeitos de pesquisa e, assim, elaborar os objetivos para a pesquisa que aqui se apresenta. Destaca-se, também, que para enriquecer a pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática da literatura em bancos de teses e dissertações (Apêndice A).

Por fim, apresenta-se o seguinte **problema de pesquisa**: como acontecem as práticas de orientadoras educacionais sobre sexualidade com crianças e adolescentes na escola? Com o **objetivo geral**, busca-se analisar as práticas de orientadoras educacionais sobre sexualidade com crianças e adolescentes. Têm-se como **objetivos específicos** identificar as práticas utilizadas pelas orientadoras educacionais no contexto escolar referente à sexualidade; e interpretar e analisar as visões de mundo e em quais concepções teóricas estão ancoradas dentro dos estudos de sexualidade, gênero e sexo.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem o seu referencial teórico no materialismo histórico-dialético em que a temática pesquisada necessita compreender os diferentes níveis de totalidade em torno do objeto de pesquisa, no caso a sexualidade. Faz-se necessário conhecer os seus momentos históricos, as políticas públicas relacionadas, seus retrocessos com o retorno de um conservadorismo e autoritarismo e as experiências escolares. São inúmeras conexões para se chegar à síntese (concreto pensado) sobre o objeto investigado. O materialismo histórico-dialético busca uma visão global e unitária do fenômeno a ser pesquisado, em que o processo do conhecimento ocorre através da dialética por meio de totalizações, cujas mediações permitirão analisar as contradições e compor as sínteses provisórias, ou seja, o conhecimento. No materialismo histórico-dialético tudo está em constante transformação, não existe algo definitivo e acabado, os processos históricos não mudam, a experiência escolar, por exemplo, já ocorreu, mas, como diria Thompson (1981), as perguntas feitas às evidências nunca são as mesmas e podem descortinar novas compreensões.

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), a partir de um roteiro que se denominou de relato de experiência com o intuito de que as entrevistas fossem leves e que não gerassem bloqueios nas falas. A importância da utilização de uma entrevista semiestruturada se dá, para Triviños (1987, p. 146),

> [...] porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perceptivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Foram entrevistadas três orientadoras educacionais, da rede pública estadual e municipal do estado de Santa Catarina, que desenvolveram boas práticas com relação à temática da sexualidade. A escolha das três orientadoras aconteceu pela possibilidade em participar do XI Colóquio dos Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual (EDUSEX) em outubro de 2018, no FAED/UDESC, na cidade de Florianópolis. Neste evento, houve a oportunidade de conhecer duas orientadoras que apresentaram seus trabalhos no colóquio, ambos relacionados a uma educação sexual emancipatória. E a terceira orientadora também foi em decorrência desta participação no colóquio. A partir desta vivência e buscando conhecimento sobre o objeto de estudo da presente dissertação, a sexualidade, foi possível encontrar orientadoras educacionais com práticas exitosas. Contudo, havia o desejo de encontrar outras orientadoras educacionais com boas práticas, mas não foi uma caminhada fácil: durante a pesquisa, esta autora morou em três estados diferentes (RS/SC/PR), o que a fez procurar por mais iniciativas positivas e muitos contatos foram realizados, mas sem sucesso. De alguns contatos não se obteve retorno e outros justificavam a não prática relacionada à temática da sexualidade assim como de projetos. No estado do Paraná, deparou-se com a inexistência do cargo de orientadora educacional, sendo esta função realizada por uma pedagoga. Outro ponto observado foi o receio de algumas pessoas em falar sobre o assunto em razão do retorno de um governo conservador, que disseminou medo, ameaças a profissionais da educação. Mesmo aqueles que faziam um trabalho direcionado a uma educação sexual pautada por uma concepção biologizante, e que nunca tiveram problemas em abordar o tema, passaram a sofrer inúmeras pressões, como relatado em uma escola municipal no Paraná[7], ficando evidente o quanto as inconstitucionalidades dos PL do "ESP e a falácia de ideologia de

[7] Uma professora da Escola Municipal Aníbal Lopes, em Cascavel, no oeste do Paraná, foi afastada após polêmica sobre aula de educação sexual. Professora trabalhava conteúdo de reprodução humana, sexualidade e de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis com crianças de quinto ano. Projeto que auxiliava nas denúncias de crianças que foram abusadas e que foi premiado no Brasil. O assunto ganhou repercussão nacional, estando disponíveis na mídia várias reportagens sobre o assunto. Disponível em: https://paranaportal.uol.com.br/cidades/professora-e-afastada-apos-polemica-sobre-aula-de-educacao-sexual-no-pr/. Acesso em: 27 ago. 2020.

gênero" em circulação no país prejudicaram trabalhos consolidados de muitos profissionais da educação.

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2018 e aconteceram no município de Florianópolis e na Grande Florianópolis, sendo que uma das entrevistas no ambiente escolar e a outra na residência da entrevistada, por sua própria solicitação. Para ampliar os participantes do trabalho, outros educadores foram contatados, buscando referências de profissionais na área de sexualidade; a partir da indicação de uma colega, contatou-se outra orientadora educacional e a entrevista foi realizada em julho de 2019 via *Skype*. As três orientadoras educacionais fazem parte de um grupo de pesquisa (EDUSEX) da UDESC. O não anonimato das entrevistadas é consensual e todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Após o processo de finalização das entrevistas, foram realizadas as transcrições, seguidas da devolução destas para as entrevistadas com a finalidade de uma validação, quando foi possível que as orientadoras revisassem suas entrevistas e fizessem alterações caso considerassem necessárias. Tendo em mente os objetivos específicos e a partir das leituras sucessivas de cada transcrição, marcavam-se as palavras, que se denominou como chave, que se assemelhavam ou que se repetiam em todas as transcrições. Esse processo levou à criação de uma listagem de temáticas que se evidenciavam nas narrativas. Foram inúmeras temáticas, mas priorizou-se o que havia em comum nas três entrevistas como um possível caminho de análise e exposição. A criação de um roteiro semiestruturado de entrevista, que previamente já apresentava palavras-chave, contribuiu muito para este direcionamento da categorização. Passando por este processo, chegou-se a 4 categorias de análise: as demandas espontâneas/provocadas e a intencionalidade no processo de educação sexual; o trabalho com professores/as e suas possibilidades e limites; a articulação com a família; e, por fim, as parcerias, gestão e dificuldades. Também se utilizou a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cada uma das escolas como um acervo que se combinaria ao conteúdo das entrevistas, pois se entende que este documento norteia as ações da escola e a sua visão de mundo e educação. Nessa esteira, Vasconcellos argumenta sobre a importância do PPP:

> O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem

> como das propostas de ação para concretizar o que se propõe (VASCONCELLOS, 2002, p. 17).

Abaixo, um breve perfil das entrevistadas catarinenses e a caracterização das escolas em que atuam, seguindo na caracterização conforme o PPP de suas instituições.

A entrevistada Raquel possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, Especialização em Pobreza e Desigualdade Social, Mestrado em Educação e Doutoranda em Educação no momento da entrevista. Atua há 3 anos como orientadora educacional efetiva da rede municipal de educação de Florianópolis e, no momento da entrevista, permanecia trabalhando 20h na Escola Municipal Desdobrada Marcolino José de Lima e nas outras 20h estava em licença para cursar o Doutorado. A escola desdobrada Marcolino José de Lima situa-se na barra do Sambaqui, região norte do município de Florianópolis. A profissional atendia, no período da entrevista, 107 crianças do primeiro ao quinto ano, nos períodos vespertino e matutino, a maioria oriunda do próprio bairro e regiões adjacentes. Quanto ao perfil socioeconômico da comunidade, houve mudanças relevantes com relação à situação social, econômica e cultural desde o último levantamento, mas não constava no PPP.

A entrevistada Enemarí possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, Especialização em Orientação Educacional e Mestrado em Educação. Atua há 25 anos como orientadora educacional efetiva da rede estadual de educação de Santa Catarina e, no momento da entrevista, permanecia trabalhando na Escola Estadual de Ensino Médio Jacó Anderle, que recebe diariamente cerca de dois mil alunos oriundos de vários bairros do norte da ilha de Santa Catarina e oferece o Ensino Médio nos períodos diurno e noturno. A comunidade escolar onde está inserida representa um público de condição socioeconômica heterogênea proveniente de todos os bairros do norte da ilha. A região é atendida pelo transporte coletivo e a escola está localizada próxima ao Terminal de Integração de Canasvieiras.

A entrevistada Mônica possui graduação em Pedagogia, Especialização em Processos de Grupos e Pessoas, Mestrado em Educação e Cultura e Doutorado em Educação. Atua há 20 anos como orientadora educacional efetiva da rede municipal de educação de Florianópolis e, no momento da entrevista, permanecia trabalhando na Escola Básica Municipal Adotiva Liberato Valentim. Esta escola localiza-se no bairro Costeira do Pirajubaé, município de Florianópolis, Santa Catarina. A escola atende do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, com 20 turmas, funciona em períodos matutino e vespertino, e em período integral atende 100 alunos, com um total de matrícula de 600 alunos. A condição

socioeconômica da comunidade foi mapeada e apresenta os seguintes índices: 74% das famílias são de classe média baixa e 16% das famílias estão na linha da pobreza, necessitando de auxílio como Bolsa-Família e Passe Escolar. As demais famílias possuem uma situação favorável, alguns são professores do ensino superior, ensino básico, pequenos empresários e funcionários públicos. Como se pode observar no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Perfil das orientadoras educacionais entrevistadas da rede pública do estado de Santa Catarina

| **Nome** | **Idade (anos)** | **Formação** | | **Experiência** | | **Instituição de atuação** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Geral** | **Sexualidade** | **Professora** | **Orientadora educacional** | |
| Enemarí Salete Poletti | 51 | Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional e Mestrado em Educação | Educação e Cultura (Disciplina de Mestrado) | 8 anos e 6 meses atuando nos Anos Iniciais | 25 anos | Estadual Ensino Médio |
| Raquel da Veiga Pacheco | 29 | Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional Doutoranda em Educação | | Anos Iniciais | 3 anos e 3 meses | Municipal Ensino Fundamental Anos Iniciais |
| Mônica Wendhausen | 49 | Pedagoga Doutorado em Educação | Formações continuadas; bolsista do Núcleo de Sexualidade Cursos de extensões | 3 anos atuando na Educação Infantil | 20 anos | Municipal Ensino Fundamental Anos Iniciais |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

# 2 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL 1990-2018

## 2.1 CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO

Com o início do capitalismo no século XV e suas modificações através de revoluções tecnológicas e políticas, houve, entre outras demandas, a necessidade de uma educação institucionalizada devido às características desse sistema que utilizará em larga escala códigos escritos, como a alfabetização e a Matemática, bem como relações contratuais. O trabalhador, neste sistema, deverá negociar a venda de sua força de trabalho em procedimentos que implicam a necessidade de uma mínima escolarização; nesse sentido, a escola passa a mediar um aprendizado que requer uma qualificação para a venda dessa força de trabalho. Ao mesmo tempo, tal qualificação alia-se a uma ideologia dominante, expressa nas relações de obediência escolares que imitam em seu início as relações fabris.

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

A partir da Segunda Guerra Mundial, que aconteceu entre 1939 a 1945, o capitalismo passa por transformações; no Brasil essa ascensão do capital financeiro levou à grande concentração de empresas internacionais e brasileiras.

> O processo de monopolização capitalista no Brasil remonta à segunda metade do século XX, intensificando brutalmente no período da ditadura empresarial – militar de 1964 [...] A atuação expansionista de empresas sediadas no Brasil ou compostas por capitais brasileiros não começa no século XXI, tendo sua disseminação iniciada sobretudo a partir da década de 1970, experimentando retração na década de 1980 e voltando paulatinamente a crescer a partir da década de 1990, com enorme impulso no século XXI. [...] Na década de 1990, a expansão de transnacionais brasileiras foi mais agressiva intensificando no século XXI [...] nessa investida, há forte predomínio de empresas de mineração (Vale), Siderurgia (Gerdau, Votorantim), Petróleo (Petrobras) e de Engenharia (Odebrechet, Camargo Corrêa). O escopo das múltis brasileiras abrange entretanto, setores muito variados, como alimentação de origem animal (Friboi, Bertin, Marfrig e outras), perfumaria e cosméticos (Natura, O Boticário), bens de capital (Weg, Schulz), tubos e conexões (Tigre), autopeças (Sabó, Iochpe-Maxion), carrocerias de ônibus (Marcopolo, Busscar), tecnologias da informação (Itautec, Stefanini IT Solutions, Totys etc.) além da produção transnacionalizada de aviões da Embraer (FONTES, 2013, p. 105).

A ligação entre países unifica os mercados, criando dependência entre eles, o que, para alguns, é designado como globalização e, para outros, como imperialismo. Ao mesmo tempo que gera no mundo inovações e tecnologias, provoca desigualdades mundiais, provocando divisão entre os países chamados, então, de desenvolvidos ou subdesenvolvidos, concentrando ainda mais o poder econômico em determinados grupos financeiros e comerciais. Transforma a natureza sem responsabilidade para suprir as suas necessidades e ameaça o meio ambiente, causando catástrofes ambientais de proporções gigantescas, como aquecimento global, poluição, aumento considerável de produtos químicos e agrotóxicos. Para Fontes (2013, p. 104), "o desenvolvimento do capitalismo não assegura civilização, mas nos lança em situações de barbárie mais espessa". Com a expansão do capitalismo, o Estado vem tornando-se mínimo, dando uma sustentabilidade à lógica do capital em que serviços básicos como saúde, educação e segurança vão sendo privatizados e direcionados para a esfera do mercado.

> As regras do chamado 'ajuste econômico', expressão das políticas neoliberais, vêm promovendo a 'morte pública' do Estado, desqualificando-o enquanto esfera de representação dos interesses das camadas de classes subalternizadas. Nesse sentido, o Estado vem atuando, com uma fúria jamais vista, com procedimentos voltados a um verdadeiro desmonte da esfera pública, efetuando a privatização dos mais elementares bens públicos (como saúde e educação), sob o propalado discurso da necessidade de reduzir o déficit público (SIMIONATTO, 1997, p. 12, grifos da autora)

Nesse contexto, qual o papel da educação? Marx e Engels analisaram, em suas obras, a temática da educação, partindo da crítica ao capitalismo, à manufatura e à divisão do trabalho e sobre como estes pontos refletem nos sistemas de ensino que reproduzem a divisão do trabalho em intelectual e manual, cumprindo, assim, uma função reprodutora das classes dominantes. Mesmo assim, encontram-se nesse sistema as contradições sociais que propiciam um desenvolvimento emancipador. A educação está para o trabalho assim como o trabalho para educação, pois, segundo Marx, o ser humano vai aprendendo conforme as suas necessidades e a partir delas atua sobre a natureza. Nesse sentido, o ser humano cria a sua realidade, aliando o trabalho à educação.

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

A destruição do Estado no Brasil teve início na década de 1980, promovido pelo neoliberalismo[8], que contribuiu para o processo de exclusão social de uma parcela significativa da população. Mesmo com a abertura democrática nessa década, a expansão neoliberal trouxe uma política de sucateamento da educação e do trabalho. Ainda que diante destas dificuldades, o campo educacional foi promissor e marcado por um lento movimento sindical e uma ampla produção acadêmica-científica, quando foram inauguradas muitas associações, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e criados sindicatos de professores de diferentes níveis de ensino.

A organização dos educadores nessa década, segundo Saviani (2003, p. 404), pode estar caracterizada por dois vetores distintos. O primeiro estaria representado pelas entidades acadêmico-científicas voltadas à produção e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade; é caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada principalmente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora. E o segundo, protagonizado pelas entidades sindicais, é marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, tem caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

Neste contexto, surgem as teorias crítico-reprodutivas e uma emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas que trazem algumas ambiguidades, pois apresentavam tanto liberais progressistas como radicais anarquistas, indo de uma concepção libertadora a uma preocupação com fundamentação marxista. As propostas de pedagogias contra-hegemônicas com um viés de "pedagogias de esquerda" denominadas por Snyders, apresentadas por Libâneo (1985), distinguem-se em três tipos: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos sociais propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa

[8] A economia capitalista mundial, conhecida como neoliberalismo, constitui-se como aquilo que alguns chamam "acumulação flexível do capital", isto é, o fim do modelo fordista industrial e do modelo político econômico keynesiano. Ao modelo fordista, a economia responde com a terceirização, a desregulação, o predomínio do capital financeiro, a dispersão e fragmentação da produção e a centralização/velocidade das mudanças tecnológicas. Ao modelo Keynesiano do Estado de Bem-Estar, a política neoliberal responde com a ideia do Estado Mínimo, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública (CHAUÍ, 2001, p. 130).

> proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. [...] Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2003, p. 422).

Para Saviani (2003), apesar de um momento propício para a necessidade dessas pedagogias contra-hegemônicas, o resultado foi aquém do esperado. As pedagogias de "esquerda" promovidas pelos governos estaduais e municipais que faziam oposição ao regime militar foram decepcionantes. A década de 1990 é marcada por um Estado que massacra as classes populares em favor das elites econômicas, cujo objetivo é uma hegemonia burguesa, conforme políticas adotadas pelos governos de Fernando Collor de Mello (PRN, 1990/1992) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995/2003) nos quais se iniciaram as privatizações. Podem-se citar alguns exemplos dessas pedagogias contra-hegemônicas nesse período e que foram engolidas pelo neoliberalismo: Proposta "Escola Cidadã" na década de 1990, formulada pelo Instituto Paulo Freire, que trouxe as propostas da Pedagogia Libertadora e movimentos de educação popular, mas que se combinaram com o neoliberalismo e a pós-modernidade; a "Escola Plural", coordenada por Miguel Arroyo, que trouxe propostas da Pedagogia Libertária e os quatro pilares da educação[9]: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1996). Este último, "aprender a aprender" foi muito difundido, defendendo que a escola passasse a atuar para a busca do conhecimento por parte do próprio indivíduo, apregoando a necessidade de atualização constante, de adaptabilidade, flexibilidade, eficiência, produtividade, em um suposto contexto de uma necessidade de novos tipos de raciocínio, capacidade de comunicação e que na realidade não ocorreram.

Essas proposições vêm configuradas como políticas de Estado, entre elas os PCNs, que serviriam como referência para os currículos das escolas no país. Com as reformas do ensino entre 1995 e 2001 são redefinidos os papéis do Estado e da escola para o neotecnicismo, em que a prioridade seriam os resultados e a avaliação desse resultado para garantir eficiência e produtividade, sendo o Estado o avaliador do ensino em todos os níveis através de sistemas de avaliações. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), criado a partir de 1995 e o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, são exemplos dessas políticas. No decorrer dos anos, esses sistemas de avaliação se reorganizaram, existindo várias avaliações divididas por níveis de ensino. A partir dos resultados afirmar-se-ia a necessidade de uma

[9] Os quatro pilares da educação foram elaborados por uma comissão internacional, os quais geraram o relatório para a UNESCO (DELORS *et al.*, 1996) sobre Educação para o século XXI.

distribuição de verbas conforme critérios de eficiência e produtividade, sendo que a escola passa a ter um conceito antes dirigido somente a empresas de qualidade total. Nessa proposta a escola passa a funcionar como um modelo empresarial tal qual as universidades.

> Com o avanço de uma economia globalizada e um mercado desregulado, a função social da universidade contemporânea 'esvaziou-se' (perdeu o seu sentido) em relação ao papel político e moral que assumira no projeto social moderno. O novo papel, desenhado, por muitos ideólogos do mercado, reduz a função da universidade à mera produtora de profissionais especializados, agora com perfil polivalente, flexível, capazes de criar alternativas aos imperativos de uma economia competitiva. Os planejamentos curriculares tendem, com isso, a excluírem as disciplinas de ciências humanas, que se dedicavam de forma mais direta a realizar a crítica da sociedade. O saber foi perdendo seu caráter de 'valor uso' histórico. E em vez de ser difundido pela universidade, para a sociedade civil, para a formação espiritual e moral da nação, paulatinamente foi posto no processo comercial (THAYER, 2002, p. 18, grifos do autor)

E nesse jogo passa a criar-se uma ideia de crise estrutural do Estado, que levaria à necessidade de privatizações de bens e serviços públicos, para que empresas privadas abarquem estes serviços, tornando-os produtivos, mas na prática ampliando novas formas de lucro para os capitalistas. É neste processo que se estabelecem as relações Estado - Sociedade – Mercado, em que é necessário sacrifício, principalmente das classes trabalhadoras, para uma melhora da nação. Nesse novo cenário neoliberal, as ideias pedagógicas sofreram os embates da reestruturação do capital, sendo que a escola pública passa a ser vista como incapaz e o Estado como ineficiente, abrindo espaço para a iniciativa privada. Essas desconstruções modificam as relações trabalho/educação, agora totalmente voltadas a interesses privados e neoliberais, ficando a educação focada em capacidades e competências.

A educação neste momento passa a valer como uma "mercadoria" que cada um compra como um investimento para competir na busca de melhores empregos. Quanto maior a escolaridade, maiores seriam as chances de empregabilidade, o que, de certa maneira, é falso e não assegura a garantia de um emprego, pois a estruturação do capital já não garante emprego para todos. A essa nova ordem econômica tem-se o que Saviani (2003) denominou de exclusão. Nesse momento há um estímulo à competição, produtividade, aumento do lucro e extração de mais-valia.

> Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua

> conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis (SAVIANI, 2003, p. 431).

Para Fontes (2013), com as eleições de 2002 o país buscava uma transformação social com um governo voltado para a classe trabalhadora. Mas o desfecho não foi positivo como o esperado, pois o Partido dos Trabalhadores (PT) estava diferente daquele da década de 1980, quando era vinculado a lutas sociais, sindicalismo, e com uma responsabilidade perante a classe trabalhadora. Esse governo aliou-se a frentes de direita, conservadoras, mantendo um governo que preservou os pilares de uma política neoliberal, fazendo o que é chamado de uma gestão de conciliação de classes. Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003/2011) está à frente do governo no Brasil, mas a sonhada mudança apresentou decepções, como sequência à manutenção do que já vinham desenhando os governos anteriores, apesar de algumas reformas e inovações importantes na política econômica, como nas políticas sociais sem precedentes e que foram importantes para o desenvolvimento e democracia do país antes nunca visto. A sequência do trabalho se deu na continuidade da eleita Dilma Rousseff (PT, 2011/2016), primeira mulher eleita no Brasil como presidente de um país. No decorrer do capítulo, retomar-se-ão as políticas públicas desse governo na temática referente à sexualidade.

A conciliação de classes do período de 2003/2016 fez com que se perdesse a identidade de trabalhador, o que dificulta uma revolução, pois os meios para isso estão anestesiados, os movimentos sociais, os sindicatos. A hegemonia burguesa vem ganhando força, contraditoriamente pelo Estado, que despolitiza e fragmenta a classe trabalhadora cujas lutas não contemplam a universalidade.

> Essa esquerda apta e disposta a formular programas de maior alcance para o grande capital estreava nos comandos governamentais, modificando o registro histórico dos embates políticos no Brasil. A luta de classes desliza do limbo repressivo no qual a autocracia burguesa o condenara historicamente e passa a ser considerada como dado estratégico a ser negociado, dosado, contido e controlado; se a contrarrevolução preventiva permanece a estratégia burguesa fundamental, sua tática se duplicou: ao lado da truculência repressiva (e discursiva) que não esmorece, cresceram as formas de convencimento e integração subalterna de reivindicações (convertidas em ‘demandas’) para qual a gestão de conflitos torna-se elemento central (FONTES, 2013, p. 110, grifos da autora).

Para o sociólogo Ricardo Antunes, vivencia-se um retorno da direita e da extrema direita ao governo, como se presenciou no mandato de Michel Temer (MDB, 08/2016/2018) e na sequência com o presidente Jair Bolsonaro (PSL, 2019 até o momento). O futuro desse sistema capitalista não é nada promissor, visto que se está chegando a um neoliberalismo sem limites e

a uma reestrutura do capital constantemente, em que há o aumento das privatizações, empobrecimento das classes trabalhadoras, enriquecimento das burguesias e a informalidade do trabalho. Antunes alerta para o futuro da sociedade:

> Estamos agora às vésperas da indústria 4.0 e num processo onde há uma amplificação do neoliberalismo sob hegemonia do capital financeiro. No mundo produtivo e das empresas, significa a vigência de um receituário infalível: flexibilização, informalidade, precarização mais acentuada (uma vez que a perda de direitos e corrosão da regulação social) e, agora mais recentemente e de modo muito intenso a existência de trabalhos intermitentes a exemplo que foi regulamentada no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017 (ANTUNES, 2018, p. 1).

Observa-se que o Brasil tem um alto índice de desemprego e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no segundo trimestre de 2019 foram registrados 12,8 milhões de brasileiros desempregados e 11,5 milhões de trabalhadores na informalidade, sem carteira assinada, o que leva à reflexão sobre o que Antunes (2018, p. 1) menciona: "Os jovens de hoje que tiverem sorte serão servos".

O cenário brasileiro mostra indícios de que o projeto de contrarrevolução de uma direita extrema vem para desmontar a classe trabalhadora com um liberalismo econômico máximo por meio de uma Reforma da Previdência, que se sucedeu sob a direção de uma burguesia em nome da crise geral do capital, que socializa uma cultura da crise. Esses discursos geram ações para uma recuperação econômica, mas provocam uma subalternidade da classe trabalhadora, criando obstáculos para que reajam em defesa de seus interesses. A abstrata ideia de uma crise de caráter universal tende a prevalecer e a difundir-se por toda a sociedade, determinando, "além da unidade econômica e política, a unidade intelectual e moral, mediante um plano [...] 'universal', criando, assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre os grupos subordinados" (GRAMSCI, 1977, p. 1583). A visão de Gramsci corrobora a situação que o país vivencia nos anos 2020. Pode-se arriscar a dizer que esse foi o plano da Reforma da Previdência e todas as reformas trabalhistas. Para Antunes (2018, 2019, 2020), juntamente com o desmonte das políticas públicas, ainda há que se presenciar um presidente com traços fascistas que dissemina ódio, principalmente aos comunistas, movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), à população negra, aos indígenas e mulheres, e, cabe acrescentar, aos idosos, conforme os inúmeros discursos durante a pandemia do Covid-19. O governo Bolsonaro despolitiza o trabalhador, sobretudo através do alardeamento da "ideologia do medo", pelo fechamento de inúmeros postos de trabalho e pela desmontagem das formas jurídicas de resolução dos conflitos trabalhistas, fazendo com que não mais se respeitem

garantias e direitos conquistados. Essa fragmentação vai, sorrateiramente, destruindo as possibilidades de construção de uma "vontade coletiva", de um momento "ético-político", trilhando o caminho de volta para o que Gramsci denominou de momento "econômico-corporativo". Essa nova hegemonia fragmenta os sujeitos coletivos, quer do ponto de vista material, reflexo da reestruturação produtiva do capital, quer do ponto de vista político-cultural, através de valores particulares e individuais que desorganizam as classes em relação a si mesmas e as articulam organicamente em relação ao ideário do capital. O "pertencimento" de classe cede lugar ao individualismo e ao "desencantamento utópico" (SIMIONATTO, 1997, p. 14). Assim como Gramsci analisa seu momento histórico com seus estudos de hegemonia e dominação e mostrava o possível futuro da sociedade, Simionatto o resgata para pensar o final da década de 90 que perdura já na década de 2020.

A transformação necessária para sociedade passa pela superação da passividade da classe trabalhadora a libertar-se da subordinação que a ordem capitalista determina, visando aos interesses das classes dominantes. Seria abandonar um pensar corporativo, que objetiva a manutenção da hegemonia burguesa para a criação de um projeto coletivo; a partir dessa mudança se desenha uma nova consciência que passa a evidenciar-se em uma prática política. É importante o partido estar atrelado à sua classe, é isso que o atual governo faz para a manutenção desse capitalismo avassalador. Em contrapartida, o governo anterior deixou de fazer ao conciliar classes, dificultando a construção de uma nova visão de mundo. Para Gramsci, o partido deve ser uma instituição ético-político "intelectual coletiva", que organiza a classe politicamente e auxilia na luta para uma nova civilização.

Essa luta para uma nova civilização perpassa a educação e outros contextos políticos, culturais, científicos, estéticos e filosóficos, sendo que o sistema de capital neoliberal interfere profundamente nestes contextos. Não se pode negar que este sistema gerou modernidade para cidades, uma nova forma de viver, produzir e compreender o mundo, mas em contrapartida também gerou guerras, genocídios, concentração de riqueza, totalitarismos, destruição dos recursos naturais e desigualdades. Apesar de se estar em 2020, continuam válidas as palavras de Gentili (2002, p. 25):

> [Vivemos] tempos de exclusão e guerra. Tempos onde a violência e a segregação se apoderam da vida de milhões de pessoas. Vivemos num mundo, onde o próprio mundo parece ser o privilégio daqueles que podem pagar (e caro) pelo espaço que ocupam nele. Vivemos tempos de desencanto e desilusão. Tempos sem espaço para a esperança. Tempos onde falar do possível acabou se tornando a escusa para esquecer o impossível. Tempos 'possíveis', ou seja, tempos sem possibilidades para que o impossível alimente sonhos, inspire lutas, construa projetos, edifique utopias (grifos do autor).

Refletindo a respeito da citação anterior, sobre exclusão e violência, tempos de desencantamento e desilusões, em que a esperança parece estar distante e que parece não haver possibilidades de sonhos e lutas. Retomam-se as possibilidades de que ainda se podem construir projetos para uma sociedade mais humana. Neste sentido, segue-se com considerações referentes a políticas públicas de gênero e sexualidade, imprescindíveis à discussão do tema em tela.

## 2.2 CONSTITUIÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A partir da criação da Constituição de 1988, o Brasil passou por muitas transformações ao sair de um regime militar e entrar em um período de redemocratização lento e gradual, que apresentava contradições, pois visava à garantia da continuidade da ordem socioeconômica. A Constituição proporcionou abertura de sindicalizações para funcionários públicos, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), anteriormente não oficializada. As transformações que vieram com a Constituição perpassaram o sistema de ensino brasileiro, trazendo mudanças na sua estrutura, que atingiram o ensino superior com a inclusão de autonomia às universidades públicas e privadas, autonomia dos municípios para organização dos seus sistemas de ensino, além do aumento de percentuais mínimos destinados à educação. Contudo, após muitas discussões no Congresso, surge a necessidade de uma normatização para todo o ensino. E, assim, efetiva-se, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Com a LDB/1996 são fixadas normativas como a descentralização da União a partir da qual houve uma divisão entre as instâncias (federal, estadual e municipal), ficando a União responsável pelo ensino superior público e pelo controle do ensino superior privado; o Ensino Fundamental passa a ser de responsabilidade de estados e munícipios; a Educação Infantil passa para a responsabilidade dos municípios; e o Ensino Médio fica a cargo dos estados. A partir destas determinações, foram se constituindo as responsabilidades pertinentes a cada instância.

Abordar-se-á, na sequência, a forma como as iniciativas de gênero e sexualidade eram conduzidas anteriormente nas escolas antes da Constituição brasileira. Normatizações para um currículo no início do século XX não eram uma realidade, não existia uma política de fortalecimento do assunto que viesse do Estado. Inicialmente, as iniciativas de gênero e sexualidade ganharam certa visibilidade, e seus primeiros ensaios estavam voltados a um currículo escolar, sendo que as discussões deste assunto já se faziam presentes nas instituições de ensino.

A partir de 1920, começam registros de propostas vinculadas a uma educação sexual em escolas públicas destinadas a crianças com idade superior a 11 anos, influenciadas pela concepção médica – que será abordada no capítulo três, em que se tratará das diferentes concepções que constituíram a sexualidade no Brasil. Figueiró (2010) aponta que, no Brasil, a educação sexual nas escolas teve início por volta de 1930, no Rio de Janeiro, com registro no Colégio Batista, posteriormente sendo inserida em escolas protestantes ou não religiosas. Após 1960, com o Concílio Vaticano, alguns colégios católicos passaram a desenvolver educação sexual. Escolas públicas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte também tiveram iniciativas com a temática. Figueiró também traz iniciativas da Orientação Educacional no Colégio Aplicação, de responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

> [...] a experiência de Educação Sexual do Colégio Aplicação, que foi criada dentro do serviço de Orientação Educacional, cuja direção era assumida pela própria autora. Essa experiência foi realizada de 1963 a 1968 e era desenvolvida dentro do que se chamava orientação de grupo, uma atividade incluída no horário regular, mas que se distinguia das disciplinas escolares, seja pela forma de trabalhar, seja pelo fato de que não partia de um programa pré-estabelecido. [...]. Cada ciclo compreendia uma média de nove reuniões, sendo que nas três ou quatro primeiras, a participação era do professor de ciências, que se responsabilizava pelas informações biológicas, e as restantes ficavam a cargo do Orientador educacional, que coordenava as discussões. [...] Os temas trabalhados partiam do interesse e da necessidade dos alunos. A orientadora educacional também fazia propostas de temas, porém a definição era decidida democraticamente, por meio de voto (FIGUEIRÓ, 2010, p. 96).

Logo após essas iniciativas, inicia-se a ditadura militar, que provocou inúmeros retrocessos quanto à inclusão de educação sexual nas escolas: em 1968 recusa-se o projeto de incluir a educação sexual nos níveis de ensino fundamental e médio, ocorrendo, em 1970, a censura de livros e jornais. Quinalha (2017) fez uma análise aprofundada sobre como no período da ditadura construíram-se aparatos de repressão que não somente atingiram os que contrariavam politicamente esse sistema, mas também a regularização e normatização dos corpos que pudessem sinalizar “desvios” com relação à orientação sexual e/ou identidade de gênero. Assim, cria-se uma agenda da moral e bons costumes em defesa da sociedade. Trabalho ostensivo e repressivo no monitoramento da cultura e em movimentos de expressão da homossexualidade.

As pressões eram fortes. Naquele contexto político, mesmo as manifestações iniciadas por intelectuais e demais pessoas na tentativa de reverter o quadro, terminavam sem resultados, e as justificativas utilizadas para essa repressão era de que a educação sexual era imoral e

subversiva. Tempos difíceis para a rede pública de ensino, como se pode observar no trecho abaixo:

> Curiosamente, não havia nenhuma lei ou proibição formal contra a educação sexual. A interdição era difusa e, talvez por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia (BARROSO; BRUSCHINI, 1982 *apud* FIGUEIRÓ, 2010, p. 101).

Em meados da década de 1970, o tema da sexualidade passa a ter maior visibilidade, pela iniciativa de movimentos feministas e centros alternativos. Em conjunto com a área da saúde, muitos movimentos em defesa da saúde da mulher promovem políticas que ampliam possibilidades de autodeterminação para auxílio das mulheres no conhecimento do seu corpo. Nesta década, a invenção da pílula foi um grande avanço, quando se lutava por direitos reprodutivos e sexuais. Durante a transição da ditadura para a democratização do país, foi criado o Programa de Assistência Integral a Saúde da Mulher (PAISM) em 1983. Neste momento, pela primeira vez, surge uma política de Estado visando às questões reprodutivas, que entendiam ser as escolhas das mulheres assuntos privados e importantes à sua saúde integral (BIROLI, 2018).

Algumas formas de luta dos movimentos feministas nestas décadas de 1970 e 1980 foram significativas:

> • Grandes protestos públicos: manifestações de massa com intervenções em encontros políticos (partidários e governamentais) e sociais (como desfiles de moda e concursos de misses), em que chamavam a atenção sobre as bandeiras do movimento;
> • Desenvolvimento de grupos de autoconsciência: também chamados de grupos de reflexão, eram constituídos somente por mulheres, sem hierarquia, com até 24 integrantes (quando ultrapassavam esse número se dividiam) que se reuniam em casa uma das outras, em bares e em bibliotecas, discutindo temáticas que envolviam quaisquer formas de opressão e, particularmente, as ligadas às vivências corporais da menstruação, da maternidade, do desejo sexual e do prazer (CRUZ, 2014, p. 54).

A Lei n° 5.692/1971 e o Parecer n° 2.264/1974, do Conselho Federal de Educação, abrem espaço para iniciativas no âmbito escolar, sendo que a educação sexual fica a cargo dos orientadores educacionais e professores de Ciências ou programas relacionados à saúde (BRASIL, 1971, 1974).

A Constituição Federal tem uma importância fundamental, pois vários movimentos são democratizados, inclusive os movimentos feministas que tiveram grande influência nas ações sobre gênero e sexualidade. A escola passa a realizar estes programas voltados para a sexualidade, mas ainda com o intuito de controle focado em padrões heteronormativos. Porém

a perspectiva de uma inclusão dessa temática no currículo veio das pressões dos movimentos feministas em meados da década de 1990, quando o movimento denunciava as desigualdades pelas quais as mulheres brasileiras estavam passando. De certa forma houve crítica a esses movimentos feministas pela falta de uma interseccionalidade de classe e raça atrelada ao tema, o que esvaziava a tentativa de agir sobre muitos dilemas da sociedade como o racismo e a situação das mulheres negras.

Com a participação do Brasil em conferências internacionais na década de 1990, o país passou a assumir compromissos com uma agenda voltada para gênero e sexualidade que veio a contribuir para um novo pacto educacional voltado contra as desigualdades socioculturais. Vianna e Unbehaum (2016) trazem uma análise dos documentos que surgem no decorrer da década de 1990 até os dias atuais, que possibilita o entendimento dos processos das políticas públicas com relação a gênero e sexualidade no Brasil.

O documento Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (BRASIL, 1994) apontava a necessidade de introduzir uma Educação Preventiva Integral (EPI) destinada a todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) em que currículos e conteúdos versassem sobre a segurança nas relações sexuais. Temas ligados à homossexualidade passaram a ser debatidos a partir das ações que se iniciaram com as pautas da saúde e se multiplicaram chegando ao âmbito judicial e de direitos. A saúde influenciou as questões de gênero devido aos programas com iniciativas de prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e HIV que posteriormente se articularam com o Ministério da Saúde e Educação, destinando projetos de educação sexual para as escolas ainda com uma visão heteronormativa, visualizada nessa política de EPI.

> A Educação Sexual está voltada para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da coletividade. Ela utiliza os grandes ensinamentos da Educação Preventiva Integral (EPI) e, através da expressão de um *comportamento sexual sadio*, procura combater, de modo efetivo, a gravidez indesejável, a transmissão de DSTs/AIDS, ao mesmo tempo em que fortalece o indivíduo contra a ilusão do uso das drogas, estimulando a criação de valores positivos de convivência. A família, a escola e a sociedade são as instituições básicas para o desenvolvimento das ações educativas (BRASIL, 1994, p. 8, grifo nosso).

Surge o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que visava a "apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes, trabalhadores sem-terra e homossexuais" (BRASIL, 1996c, p. 7). No final da década de 1990 tivemos, através da coordenação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a elaboração do Referencial

Curricular Nacional para Educação Infantil e dos PCNs para o Ensino Fundamental que trariam subsídios para a construção do currículo escolar, partindo de uma visão de gênero e sexualidade nas políticas educacionais.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos e publicados logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pretenderam constituir uma proposta flexível de conteúdos para orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país, fornecendo subsídios para a elaboração e revisão curricular de estados e municípios, a partir de suas distintas realidades sociais. Os PCN introduziram na grade curricular do ensino fundamental e médio os chamados temas transversais: questões e assuntos que perpassam todos os campos do conhecimento e que devem contribuir para a formação de um cidadão mais participativo, reflexivo e autônomo, conscientes de seus direitos e deveres. Estes temas (ética, meio ambiente, pluralismo cultural, consumo, saúde e orientação sexual[10]) têm como eixo central a educação para a cidadania e não se constituem em novas disciplinas, mas conteúdos que deveriam 'transversalizar' as disciplinas e as ações educativas (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 76, grifos do autor).

A isso se acrescenta a falta de formação inicial e continuada docente para que pudessem trabalhar essas temáticas nas escolas. De certa forma, até aquele momento os PCN tensionavam para uma sexualidade heteronormativa, pois a homossexualidade era pouco mencionada no documento, não enfatizando também a discriminação vivenciada pela população LGBT. Em relação às políticas públicas de "direita", Madsen (2008) apresenta sua avaliação: no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995/2002) as iniciativas em políticas públicas relacionadas ao tema sexualidade e gênero, que foram incluídas nos currículos tinham a característica de centralidade no Estado e no MEC, sendo sua administração de forma verticalizada.

No início do século XXI, tem-se a criação do PNE e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), ambos aprovados em 2001. A criação do conselho contribuiu para a orientação a respeito dos temas como sexualidade, identidade de gênero e diversidade dentro do PNE, mas não houve um aprofundamento significativo. As políticas públicas em torno da temática sexualidade e gênero se intensificaram em 2003 a partir do governo Lula (PT, 2003/2011).

> Além disso, toda a produção acadêmica que trata do tema no século XXI é unânime em afirmar que foi no governo Lula que a diversidade passou a ser reconhecida a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização

[10] A terminologia Orientação Sexual, que se apresentava nos PCNs (BRASIL, 1997), estava vinculada ao processo de ensino-aprendizagem sobre as questões relacionadas à sexualidade e aos poucos seu significado foi se deslocando, passando a ter o sentido, nos anos 2000, de algo a quem se destina o desejo e às múltiplas expressões de sexualidade, como a diversidade sexual (FIGUEIRÓ, 2010).

> administrativa. São novas respostas para velhas demandas, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 85).

No decorrer da gestão do governo Lula foram criadas várias secretarias especiais para coordenarem as políticas públicas em nível federal de maneira que houvesse uma articulação que visasse a uma interseccionalidade de sexualidade, gênero, raça e classe, sendo elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM); a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). Todavia, ainda houve desarticulação e fragmentação e tais instâncias foram posteriormente revisadas e articuladas pelo MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que após a sua implementação trouxe para a agenda do MEC muitos temas antes omitidos. Através da SECAD é que foram coordenadas as políticas de inclusão como as Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007), o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH)[11], Plano Plurianual (PPA 2004-2007)[12] e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM 2004-2008). O PT, a partir de 2003, teve grande influência nos avanços das políticas públicas relacionadas a gênero e sexualidade e em especial nas agendas da SPM (Quadro 2).

Quadro 2 – Agenda de políticas públicas da SPM executadas durante o governo do PT (2003-2015)

| Agenda | Dispositivo legal | Ano |
|---|---|---|
| Direitos das trabalhadoras Domésticas | Proposta de Emenda Constitucional (PEC) das Domésticas (72/2013) | 2013 |
| Combate à violência contra as mulheres | Lei Maria da Penha (nº 11.340); Lei do Feminicídio (nº 13.104) | 2006<br>2015 |
| Garantia dos direitos reprodutivos e direitos sexuais | Normas técnicas | 2005/2011 (edição) |
| Programa Mulher e Ciência | | 2005 |
| Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres | | 2004/2007/2011/2016 |
| Marcha das Margaridas (trabalhadoras rurais) | | 2000/2003/2007/<br>2011/2015/2019 |
| Marcha Nacional das Mulheres Negras | | 2015 |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

[11] Foi lançado pela Secretaria dos Direitos Humanos, em articulação com o Ministério da Saúde, como um programa de combate à violência física, verbal e simbólica sofrida por pessoas LGBT.

[12] Entre seus objetivos estava a educação inclusiva e não sexista, visando a promover o acesso à Educação Básica de mulheres jovens e adultas, como também um Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os Programas de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, as Coordenações de Educação Indígena, Educação do Campo e de Educação Ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004). Além disso, muitos programas e projetos relacionados à temática de gênero/sexualidade voltados às instituições de ensino se desenvolveram de forma intensificada entre 2005 e 2008 através da SECAD (Quadro 3). Esses projetos e programas estavam destinados a formações presenciais e a distância de docentes e gestores educacionais de escolas públicas e privadas sem fins lucrativos. Incluía-se também distribuição de materiais didático-pedagógicos relacionados à sexualidade e gênero, e nas áreas acadêmicas debates e fomento à produção científica, como se observa no quadro abaixo.

Quadro 3 – Agenda de políticas públicas da SECAD executadas durante o governo do PT (2003-2015)

| **Agenda** | **Ano** |
|---|---|
| Brasil sem Homofobia | 2004 |
| Programa Educação para a Diversidade e Cidadania | 2005 |
| Edital Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual | 2005 |
| Programa Educação e Gravidez na Adolescência | 2005 |
| Programa Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual | 2005 |
| Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual | 2005/2006 |
| Programa Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas | 2006/2007 |
| Programa Construindo a Igualdade de Gênero | Desde 2005 |
| Programa de Gênero e Diversidade na Escola | Desde 2006 |
| Rede de Educação para a Diversidade | 2008 |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), formulado em 2003 e atualizado em 2006, contribuiu muito com a temática sexualidade e gênero, ao propor que a Educação em Direitos Humanos no país tivesse como objetivo:

> Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (BRASIL, 2007, p. 25).

Em 2009, outra atualização deu origem ao Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH III), que veio articular novas proposições para a educação, dialogando com questões de gênero e diversidade sexual, inseridas no eixo "Educação e Cultura em Direitos Humanos". O documento do PNDH III propõe que na Educação Básica,

> a ênfase é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. [...] Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010, p. 185-186).

No governo de Lula houve uma participação de movimentos sociais que traziam demandas antigas, sendo estes envolvidos com o processo de construção de programas e projetos relacionadas à sexualidade e gênero, o governo conseguia se aproximar da base do sistema educacional (MADSEN, 2008).

Além desses programas, no governo da presidenta Dilma Rousseff (PT, 2011/2016), continuaram os investimentos e as políticas públicas nessas temáticas iniciadas em 2003, conforme quadro 3. Em 2013, a Lei nº 12.845 define como violência sexual qualquer atividade sexual sem consentimento, tornando obrigatório atendimento imediato no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2013). Continuam as discussões para a descriminalização do aborto. Mas, a partir do segundo mandato da presidente Dilma, houve retrocessos devido à concessão do governo a uma oposição conservadora contrária à agenda dos direitos reprodutivos e dos direitos sexuais que vinha sendo construída (BIROLI, 2018). Houve a proposição do material didático composto por cartilhas e vídeos produzida no âmbito do Projeto Escola Sem Homofobia, material que ficou conhecido pejorativamente como "Kit Gay". Este projeto contava com a elaboração de um material didático com filmes e cartilhas que seriam distribuídas às instituições públicas educacionais do país, tendo sido articulado com o apoio do Programa BSH. Em 2011, o material já se encontrava concluído, mas após uma pressão de vertentes religiosas que faziam a composição na bancada do Congresso Nacional, a presidente Dilma cedeu e vetou o projeto no mesmo ano. Este projeto daria continuidade às ações iniciadas em 2004 com o BSH, seguido por diversos programas destinados às escolas no decorrer dos governos (PT) que tratavam das relações de gênero, entre elas do combate às violências sexuais.

> O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar (BRASIL, 2011, p. 9).

Em 2014, aconteceu a segunda CONAE cujas deliberações transformaram-se em propostas que subsidiaram a elaboração do PNE (2014-2024) ocorrida no mesmo ano. Para a elaboração do plano destaca-se o Eixo II com o título "Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos", que:

> Defende o enfrentamento das relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual, cidade/campo e pela condição física, sensorial ou intelectual e a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos políticos pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos (BRASIL, 2014b, p. 28).

Cabe ressaltar que o PNE aprovado teve como meta o combate às desigualdades educacionais, mas sua referência foi superficial nas questões que envolvem a eliminação de todas as formas de discriminação. Com isso, a partir de 2015, os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs) começaram também a sofrer pressões com relação aos temas de sexualidade e gênero. No âmbito federal, foram questionados por uma bancada conservadora e de vertente religiosa no Congresso Nacional que se difundia para deputados estaduais e municipais que possuíam afinidades ou eram da sigla desses partidos conservadores.

As repressões começaram com a propagação da ofensiva conservadora contra o que designaram como "ideologia de gênero", que mencionava o risco das famílias brasileiras decorrentes do incentivo às crianças para modificarem suas identidades, gerando pânico na sociedade. Escolas passaram a ser alvo de tais acusações que surgiram dentro do Projeto ESP acusando os professores de doutrinadores ideológicos.

> O projeto Escola Sem Partido é animado por um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência. Num país em que professoras e professores sofrem com a baixa valorização de sua profissão, sinalizada por baixos salários e baixo prestígio social, o MESP quer que eles sejam vistos como

> corruptores em potencial, que devem ser permanentemente vigiados, controlados, punidos (MIGUEL, 2016, p. 615).

Nessa lógica, gênero adquire uma discussão secundária que não estava na agenda do ESP, mas que foi inserida, reforçando estereótipos de homens e mulheres, que criam desigualdades entre eles de maneira a estigmatizar os comportamentos fora de um padrão já determinado. Compreende-se que barrar as discussões de gênero na escola é permitir que as desigualdades se perpetuem; nesse sentido, uma escola "sem partido" fica sujeita a um partido da injustiça e opressão (MIGUEL, 2016).

No período do governo Michel Temer (MDB, 08/2016 a 2018) e no decorrer do governo Bolsonaro (PSL, 2019 até o presente), vivencia-se um momento de inúmeros retrocessos relacionados à sexualidade e ao gênero. Os avanços conservadores sobre as questões de gênero, o desmonte da SPM, e a inserção de mulheres sem identificação com os movimentos feministas no governo evidenciaram o fechamento à participação e ao diálogo com os movimentos (BIROLI, 2018). Tais críticas são infundadas, pois são pautadas em crenças sem fundamentação científica. Houve supressões em documentos importantes e repressões, e, embora os documentos legais ainda existentes apresentassem embasamento que garantia o trabalho destas temáticas no período, não tranquilizaram professores que estavam em uma caminhada no combate às desigualdades sociais, raciais e sexuais. Os movimentos conservadores desse período foram contra os preceitos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante o direito à educação e o princípio constitucional da liberdade de ensinar, presente nos artigos 205 a 214, como também a LDB (BRASIL, 1996a), que também prevê o direito à educação.

O trabalho de docentes e orientadoras educacionais é sustentado por leis e políticas públicas que garantem a constitucionalidade, o que, via de regra, dá suporte para ações pedagógicas, como pode ser observado nas entrevistas das orientadoras educacionais que abordaram estas questões em suas entrevistas:

> Primeira coisa nos pautamos nas legislações: Constituição Brasileira, Declaração dos Direitos Sexuais Universais da WAS, LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É lógico, porque trabalhamos na transversalidade dos conteúdos e nossa Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem um dos eixos formativos as diversidades, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste ano também [2018], devido a um dos temas marcantes que surgiu é a prevenção à violência contra a mulher, principalmente violência sexual e física, a Lei Maria da Penha (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio, 2018).

Uma outra orientadora educacional entrevistada relata o trabalho de docentes relacionado ao tema sexualidade e gênero através de projetos envolvendo arte e corpo, o que

demonstra que um discurso conservador da sociedade e do atual governo de Bolsonaro prejudica iniciativas e trabalhos nas instituições de ensino.

> A escola que eu trabalhei no ano passado, que é no Santinho, teve um projeto de escola que era sobre diversidade, até foi uma escola que teve na mídia esse ano, porque eles fizeram uns curtas com as temáticas da sexualidade e gênero. Foi um Projeto de cinema tocado por alguns professores com carga excedente, um coordenador e eles tinham um grupo de alunos que participavam das oficinas. Eles criaram alguns curtas e no dia da exibição esse ano teve uma polêmica grande na escola e os filmes acabaram não sendo exibidos, [porque] vieram algumas pessoas até partidárias, o movimento do MBL [Movimento Brasil Livre] e aí os professores se sentiram coagidos e acabaram não apresentando naquele dia, mas depois teve um outro momento de apresentação (Raquel, Escola Municipal, Anos iniciais, 2018).

No decorrer deste texto, abordar-se-ão o histórico e as atribuições do orientador educacional e a sua relação com o trabalho da sexualidade; orientador que em um período de quase meio século serviu à manutenção de uma classe hegemônica e em parte continua servindo, conforme a formação inicial que receba na universidade em que está inserido.

## 2.3 HISTÓRICO E ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

O surgimento da Orientação Educacional ocorreu no século XX, sendo os Estados Unidos o país pioneiro a contar com este profissional em seus ambientes educacionais. O objetivo deste profissional consistia em orientar os alunos visando a encaminhá-los para o mercado de trabalho, em resposta a uma necessidade surgida a partir da Revolução Industrial (GIACAGLIA; PENTEADO, 2011).

Com a Revolução Industrial inicia-se o capitalismo, surgem demandas de empregos na área da indústria e os avanços tecnológicos conduzem a novos perfis de profissionais. Assim, a Orientação Educacional passa a fazer uma espécie de seleção dos alunos, adequando-os em suas aptidões, pois "o objetivo de colocar a pessoa certa em uma função adequada era garantido por meio de três passos: conhecer o estudante, conhecer o mundo do trabalho, ajustar o homem ao emprego" (BECK, 1977 *apud* FERREIRA, 2013, p. 16).

No Brasil, a Orientação Educacional inicia-se na década de 1930, no estado de São Paulo. Lourenço Filho[13] criou o primeiro serviço público de orientação profissional no Brasil a

[13] O educador Lourenço Filho foi quem fez a primeira tentativa de Orientação Educacional no Brasil, quando era diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Ele criou o "Serviço de Orientação Profissional e Educacional" em 1931. Este "Serviço" objetivava o conhecimento do educando, com atenção especial às tendências individuais; o conhecimento do mundo das profissões pelo educando; o aconselhamento para escolha justa da profissão ou da escola; a colocação dos orientandos no trabalho ou no curso de estudos e a fiscalização dos orientandos para reajustamentos necessários (NÉRICI, 1983, p. 21).

partir do início das escolas técnicas. Na década de 1930 ocorreram várias reformas educacionais a partir do Movimento da Escola Nova, que atingiu o Brasil.

> Os pressupostos da Escola Nova difundidos no Brasil pregavam a democratização da sociedade através da educação, atribuindo à mesma o papel de instrumento de equalização de oportunidades. Regulamentavam e legitimavam a doutrina liberal, atribuíam à escola a função igualitária, responsabilizando o aluno pelo seu êxito ou fracasso e difundiam a ideia da igualdade de oportunidades de escolarização a todos, como se não houvesse as mais diversas desigualdades de ensino destinado aos filhos da classe menos favorecida (FARIAS, 1990, p. 83).

Com a Constituição Brasileira de 1937 institui-se o ensino profissionalizante que, "na melhor das intenções, era destinado às classes menos favorecidas" (FARIAS, 1990, p. 83). O sistema de ensino passa a contar com duas modalidades: uma destinada à classe trabalhadora e outra destinada à classe hegemônica. A Orientação Educacional participou do sistema educativo como suporte ao capitalismo, sendo que o seu maior direcionamento aos estudantes se relacionava a um auxílio na profissão. Entre 1942 e 1946, mencionava-se a Orientação Educacional nas Leis Orgânicas do Ensino, não como uma profissão regulamentada, pois eram inexistentes cursos com ênfase em Orientação Educacional, sendo este profissional denominado como técnico na área da educação. Somente a partir do Decreto nº 17.698/1947 (SÃO PAULO, 1947) é que passa a existir o cargo de orientador educacional para as escolas estaduais técnicas e industriais (PIMENTA, 1988).

Beck (1977) traz o histórico da Orientação Educacional e suas atribuições até a década de 1960:

> A primeira refere-se a uma etapa denominada 'amorfa', em que o desempenho da função ainda não era sistematizado. Os religiosos eram os protagonistas da ação de orientar. Com o advento da complexidade da vida moderna e de maior sistematização do trabalho do orientador educacional, surge a segunda etapa, que prevaleceu até a década de 40 e era caracterizada pelo método ouvir-prescrever, reunindo informações acerca dos alunos e propondo um curso de ação objetivando o sucesso. Por fim, a terceira etapa adotou o pressuposto da liberdade do indivíduo, do aluno, que na presença do orientador educacional, procurava meios para os enfrentamentos dos problemas vivenciados. Essas três etapas, caracterizam objetivamente o trabalho do orientador educacional até a década de 1960 (BECK, 1977 *apud* FERREIRA, 2013, p. 22).

Assim como a sexualidade passou por diferentes concepções, o orientador educacional também passou por diferentes períodos que podem se entrecruzar e desvendar as dificuldades no âmbito educacional. Para uma melhor compreensão do histórico da Orientação Educacional, busca-se embasamento em Grinspun (2003), autora referência no campo da Orientação

Educacional, e, dentro desse processo, dialoga-se com demais teóricos da área. Grinspun (2003) dividiu o processo no Brasil em seis períodos.

O primeiro período refere-se ao *Implementador* (1920 a 1941) e está voltado ao surgimento deste profissional, em razão dos avanços do capitalismo e as mudanças necessárias na educação em prol desse sistema. Neste momento, suas atribuições estão direcionadas à profissionalização dos alunos, adequando-os aos perfis, trabalhando aptidões para o encaminhamento ao trabalho.

O segundo período diz respeito ao *Institucional* (1942 a 1960), em que a partir das Leis Orgânicas do Ensino esse profissional começou a se estabelecer como um técnico da área educacional em escolas técnicas (NÉRICI, 1983). A enunciação "Orientação Educacional", como um "serviço auxiliar na escola", aparece pela primeira vez na legislação federal no Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) (BRASIL, 1942a), após, no Decreto-lei nº 4.424, de 09/04/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) (BRASIL, 1942b) e, depois, no Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/43 (BRASIL, 1943), passando, em 1947, a existir um cargo de orientador educacional. Nesse período, tem-se uma Orientação Educacional voltada a uma atuação mais psicológica e terapêutica. Conforme Lenz (2015), a atribuição do orientador era um trabalho com o aluno na sua individualidade, e o principal era que o estudante se envolvesse com a busca e a escolha de uma profissão. A fiscalização se fazia necessária caso houvesse necessidade de ajustamentos e adaptações, pois teriam de adequar os alunos para este novo cenário histórico, garantindo a falta de criticidade.

O terceiro período se refere ao *Transformador* (1961 a 1970). Nesse período, tem-se a primeira LDB (1961), que corroborou o incentivo do profissional de Orientação Educacional, além de garantir a presença deste no ambiente educacional e determinar o regulamento da sua formação (LAPA; GONÇALVES; MAUPEAU, 1985). A Orientação Educacional adota um caráter preventivo nas escolas, buscando o fim de conflitos entre os alunos e este profissional passa a ser visto como a solução para todos os problemas que envolvessem os estudantes. Outro ponto importante desde período é que se estava em uma ditadura militar e toda e qualquer manifestação não era vista com um olhar positivo. "A participação dos alunos em grandes movimentos como teatros, festivais, campanhas, festas, elaboração de jornais etc., era tida como ameaça dentro das escolas" (GRINSPUN, 2003, p. 18).

O quarto período diz respeito ao *Disciplinador* (1971 a 1980). No ano de 1971, houve uma importante reforma que modifica o ensino primário e que passa a denominar-se Ensino de 1º e 2º graus, com uma divisão no 2º grau, também inserida ~~a~~ uma habilitação profissional. Com

o ensino profissionalizante e essas reformas, tem-se a obrigatoriedade do orientador educacional nas instituições, pois a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) determinava: "Será instituída, obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade" (NÉRICI, 1983, p. 22-23). A regulamentação da profissão da Orientação Educacional se instituiu com o Decreto nº 72.846/1973 (BRASIL, 1973), mas a obrigatoriedade deste profissional não foi efetivada como determinava a lei e houve mobilizações por parte dos orientadores, porém sem sucesso. No final da década, em 1979, foi redigido o "Código de Ética dos orientadores educacionais"[14] para normatizar a atuação destes profissionais. Mesmo que essa década apontasse para um orientador com uma vertente mais sociológica, o aspecto psicológico ainda predominava como na realização frequente de sondagens e técnicas destinadas a revelar as aptidões.

O quinto período se refere ao *Questionador* (1980 a 1990) e, segundo Saviani (2003), foi o momento mais fecundo na história do Brasil. Essa década abre espaço aos movimentos sindicais e, em relação à Orientação Educacional, ocorre a criação da Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) e Associações de Orientadores Educacionais em vários estados do país como a Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul (AOERGS), a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC), a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro (AOERJ) e a Associação Fluminense de Orientadores Educacionais (ASFOE). Nesse período questionador, o orientador abre-se para um novo olhar quando se passa a discutir questões pedagógicas que envolvem currículo, planejamentos e avaliações. Os direcionamentos anteriores destinados a ajustamento, adaptação e profissionalização perdem espaço. Agora esse orientador assume uma postura mais crítica, com relação às suas teorias e ao cenário social e político que o Brasil estava vivenciando. Os desafios desta década foram muitos, principalmente sobre qual seria o papel da orientação na escola. O processo de mudar a visão do trabalho deste profissional visando à mudança de ações disciplinadoras e burocráticas para ações reflexivas e questionadoras não foi tarefa simples. Mas isso também gerou desconforto por parte dos docentes que estavam acostumados a encaminhar os alunos "indisciplinados", com "problemas" e os conflitos para a orientação resolver. Foi neste período que o fazer passa a centrar-se no coletivo e sair da individualidade, numa concepção de que os alunos não são só de responsabilidade da Orientação Educacional, mas de todo o corpo docente.

[14] Mais informações, vide: www.aoesc.com.br/NovoSite/wp-content/uploads/2015/02/Código-de-Ética-dos-Orientadores-Educacionais.pdf.

> Uma prática comprometida política e socialmente significaria uma ruptura com uma orientação voltada para uma prática conservadora, que tinha como proposta o atendimento dos interesses da classe dominante. Dessa forma, a categoria de orientadores educacionais vai, gradativamente, redimensionando sua proposta e incorporando novos pressupostos (SANTOS, 1987 *apud* FERREIRA, 2013, p. 24).

O que teoricamente antes servia de embasamento para as práticas, nesse momento, não fazia sentido para a demanda vivenciada no período questionador, pois contribuía para a reprodução de propostas hegemônicas. Foi neste contexto que surgiram as pedagogias contra-hegemônicas que influenciaram mudanças no direcionamento da Orientação Educacional e que foram se desenhando iniciativas voltadas para uma transformação social (GARCIA; ALVES, 1994).

O sexto período diz respeito ao *Orientador* e ocorre a partir de 1990. Nesta época, com uma forte influência neoliberal, a orientação passa por momentos de incerteza e insegurança em relação à permanência da sua profissão como especialista em educação. Houve a extinção da FENOE; contudo, se a nova LDB 9.394/96 contemplava a profissão, em contrapartida são modificadas as estruturas da sua formação: nos cursos de Pedagogia estabelecidos pelo MEC, a Pedagogia não contaria mais com a habilitação em Orientação Educacional, ficando somente em nível de especialização. Nesse período, a Orientação Educacional passa a ser vista como mediadora entre toda a comunidade escolar. O aluno é visto como um cidadão comprometido com a sua história e o trabalho começa a ter um caráter de educação integral, em que o diálogo se torna essencial nas relações; a partir deste momento a Orientação Educacional passa por uma ressignificação da sua prática no sentido de que esta "não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade, do coletivo". (GRINSPUN, 2003, p. 29).

De lá para cá não houve muitos estudos sobre essa função para que se pudesse tomar como referência. O trabalho desse profissional hoje tem muita importância dentro das escolas, visto a realidade no qual a sociedade se apresenta e que deve contribuir para um trabalho integrado de interdisciplinaridade dentro da instituição. Entre outras atribuições, isso envolve: circular pela escola estando próximo dos alunos e identificando suas necessidades; planejar em conjunto com os professores, promovendo a promoção e a facilitação da aquisição do conhecimento; proporcionar momentos de interpretação, reflexão e discussão do contexto vivenciado pelos alunos com a intenção de buscar transformações sociais que contribuam para o fim das desigualdades sociais, raciais e sexuais; e, por fim, compreender a história de cada estudante (GRINSPUN, 2003).

# 3 SEXUALIDADE, MOVIMENTO FEMINISTA E A ESCOLA

## 3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE DIFERENTES CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE

A abordagem que esta pesquisa busca desenvolver pauta-se na compreensão da sexualidade para um sujeito visto em sua totalidade humana, biopsicossocial e, por isso, abordada em diferentes campos de conhecimento, sendo eles histórico, sociológico, psicológico e médico. Sexualidade que se constrói de modo articulado com as relações de gênero de cada época. O referencial teórico aqui adotado engloba o uso da categoria relações de gênero e os estudos feministas a partir de um viés materialista histórico e dialético.

Sendo o ser humano uma totalidade, compreende-se que a sexualidade está na vida cotidiana e que, portanto, experienciá-la ou falar sobre ela poderia ser simples. Todavia é necessário, para que se possa vivenciá-la livremente, respeitar as diferenças e lutar por uma sociedade que não deixe que essas diferenças gerem desigualdades. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em inglês *World Health Organization* (WHO), também enfatiza a importância dessas dimensões na vida humana e os impedimentos à liberdade sexual.

> Um aspecto central do ser humano ao longo da vida abrange sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivenciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2006, tradução nossa).

A temática sobre sexualidade é um assunto polêmico atualmente, gerando desconforto em muitos profissionais da área da educação. Os documentos dos PCNs (BRASIL, 1997) permitiram trabalhar o tema sexualidade de forma transversal somente no final da década de 1990, quando ocorreu sua elaboração e o tema da sexualidade foi inserido no currículo das escolas em uma proposta interdisciplinar, assegurando o trabalho desses profissionais; todavia, mesmo com a elaboração dos parâmetros, estes foram poucos seguidos, mantendo-se a discussão sobre a sexualidade fora da intencionalidade curricular. Contudo, o novo PNE (BRASIL, 2014a) e a nova BNCC (BRASIL, 2016) retiraram as questões de gênero e sexualidade, por considerá-las irrelevantes, desmerecendo a presença desse conteúdo nas diferentes disciplinas do currículo, dificultando ainda mais a atuação da Orientação Educacional a respeito destas temáticas na Educação Básica.

Embora a sexualidade seja pouco trabalhada no currículo prescrito, são inúmeras as ocasiões em que orientadores/as educacionais são solicitados a atuar no cotidiano escolar referente a este assunto. O/A orientador/a educacional pode ser mediador/a dentro da escola, trazendo estas reflexões, desde que tenha suporte teórico e ferramentas corretas para que isso aconteça, podendo, assim, incentivar os professores em relação a esse trabalho. Partilha-se da concepção de Isaura Rocha Figueiredo Guimarães, em prefácio no livro de Figueiró (2010), de que o "educador pode ser um semeador de conformismo, rigidez e aprisionamentos, assim como pode ser o iniciador de transformações e mudanças político-subjetivas" (GUIMARÃES, 2010 *apud* FIGUEIRÓ, 2010, p. XV).

Para se trabalhar a sexualidade na escola, deve-se ter clareza de que esse ser com o qual se vai dialogar não é fragmentado. A escola, para exercer uma educação integral, deve compreender e garantir a formação dos sujeitos em diversas dimensões: emocional, social, cultural, física e intelectual, dimensões essas necessárias para que os indivíduos sejam críticos e responsáveis por si e pelo mundo. Nesse sentido, as propostas da educação integral devem abranger todas as diferenças e impedir que elas sejam convertidas em desigualdades, sejam elas representadas pelas questões étnico-raciais, de deficiências, de orientação sexual, origem geográfica, entre outras. A partir de sua conceituação sobre diferença e desigualdade, Barros (2018) apresenta alguns exemplos:

> Podemos pensar em diferenças de vários tipos: nacionalidades, etnias, gêneros, faixas etárias, religiosidade, especificidades corporais, entre inúmeras outras... Quando falamos de desigualdade em uma sociedade capitalista, o primeiro aspecto que vem à mente é o das desigualdades econômicas que evocam as noções de pobreza e riqueza. No entanto, poderíamos falar nas oportunidades desiguais de trabalho, no acesso desigual à educação e à cultura, nas hierarquias de diversos tipos, nos preconceitos, e particularmente no tratamento desigual para grupos diferenciados (BARROS, 2018, p. 4-5).

A educação integral, que busca garantir o desenvolvimento de várias dimensões, não pode ser confundida com uma educação em tempo integral, pois a quantidade de horas que a criança ou adolescente passa dentro da escola não garante que a sua educação tenha mais qualidade ou que ela venha a abranger todas as dimensões necessárias para uma formação realmente integral. A sexualidade, objeto desta pesquisa, está conectada com estas dimensões pela razão de que o ser humano é uma totalidade.

> Este, a meu ver, é o sentido mais profundo da educação integral. Porque, na verdade, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que eu defendo: o sentido de que a escola tem que se preocupar com a formação plena

> dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir à escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos (ARROYO, 2018).

Assim como a OMS descreve que a sexualidade inclui várias dimensões, a Educação Integral, segundo o MEC (BRASIL, 2016), também propõe essa visão integral da criança, o que vem ao encontro do que mais adiante será aprofundado, que é uma abordagem emancipatória da sexualidade, presente em documentos e pouco cumprida. Essa concepção de educação integral defende que todos os espaços devem ser inclusivos, e que a diversidade não se constrói apenas como valores, mas como processo profundo de aprendizagem de crianças nas suas diversas dimensões.

> [...] a opção por um projeto **educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades**, possibilidades **e interesses dos estudantes**. **Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual**, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, **aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, [...] consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos** (BRASIL, 2016, grifos nossos).

As questões de gênero e sexualidade no Brasil vinham ganhando visibilidade com políticas públicas positivas nesta área. Projetos e programas com as temáticas de gênero e diversidade sexual, como as mencionadas no capítulo 1, estavam em um processo crescente e cada vez mais vistos como importantes no processo de formação educacional. Estas propostas apresentavam uma perspectiva de transformação social com diálogos positivos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual, feminismo e outros elementos importantes que perpassam a sexualidade, como afetividade, prazer, toque, corpo, comunicação, entre outros.

Com a destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) em 2016, o Brasil iniciou uma série de retrocessos, e aqui se destaca a área da educação. Um dos retrocessos foi em relação às ações em torno da temática sexualidade, que não somente o Brasil vivencia, mas o mundo, com o retorno da extrema direita no poder em vários países, como, por exemplo, Estados Unidos, Itália, Áustria, Dinamarca, Filipinas, Hungria, Noruega, Polônia, Suíça e Turquia. No Brasil, as questões que envolvem a sexualidade estão sendo atacadas, o puritanismo volta com muita força e a educação sexual nas escolas sofre ameaça de proibição

com a tentativa de criação de leis que vão contra a Constituição brasileira. O programa ESP, que surgiu em 2004 e começou a ganhar evidência em 2014, apresenta os professores como responsáveis pela suposta "doutrinação político-ideológica". Além de exigir que os professores sejam "neutros" e que discussões e debates são desnecessários, prevê a retirada da temática de gênero, disseminando o que eles chamam de movimento "ideologia de gênero". Com a versão final da BNCC em 2017 e com as reformulações dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, retiraram dos documentos os termos sexualidade e gênero. Para esse desmonte, conta-se com uma bancada parlamentar conservadora da moral religiosa cristã.

No período das eleições presidenciais em 2018, ocorreram, no país, momentos de tensão em que vários direitos adquiridos estavam sendo ameaçados, inclusive todas as ações positivas com relação à sexualidade passam a ser criticadas por uma perspectiva conservadora. Hoje em dia, no governo do presidente Jair Bolsonaro (extrema direita, atualmente sem partido) ocorre o desmonte das políticas públicas relacionadas a esse tema, sustentadas pela crítica, como já mencionado acima, ao que se considera, equivocadamente, movimento "ideologia de gênero", combinada aos projetos de lei "Escola sem Partido"[15] no Congresso Nacional e nos demais poderes com o intuito de evitar o que designaram como "doutrinação nas escolas".

No estado de Santa Catarina, em agosto de 2019, deputados estaduais pressionaram e apresentaram requerimento formalizando, junto ao governo estadual, o pedido para a retirada dos termos identidade de gênero, relações de gênero e diversidade sexual dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com o argumento de que são uma "proposta ideológica" e propunham que a escola deveria deixar a cargo da família estas questões. Em resposta, várias entidades relacionadas à ciência e aos direitos humanos redigiram um manifesto em oposição à decisão positiva do governador pela retirada. Abaixo, trecho do manifesto:

> Conforme apontam organismos internacionais como a ONU, a UNESCO e a UNAIDS, abordar estas questões na escola - espaço fundamental de construção de cidadania - é a melhor forma de combater discriminações e violências desde cedo, permitindo às crianças e aos jovens acesso às informações e mecanismos para se defenderem.[16]

[15] Para maiores informações, vide: http://www.escolasempartido.org/

[16] Documento redigido pela Secretaria Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência de Santa Catarina (SBPC-SC), pelo Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina (FEPE-SC) e pelo Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG/UFSC). "Tememos que, ao ceder a pressões de natureza fundamentalista, que nada têm a ver com os debates qualificados dos profissionais da educação, o governo esteja iniciando um movimento na contramão da escola democrática, científica e livre de preconceitos que todos defendemos. Por isso, vimos a público protestar contra os ataques infundados direcionados ao campo científico dos estudos de gênero, ao mesmo tempo em que alertamos quanto aos riscos que tais atitudes representam para o desenvolvimento da sociedade catarinense, colocando-a numa perigosa situação de afastamento dos valores científicos, humanos e sociais partilhados pela maioria dos catarinenses,

Essas atitudes e ideias conservadoras relatadas são construções de longa data e que vêm sendo aos poucos desconstruídas, mas a história mostra o quanto as diferentes visões de mundo terminam por dificultar o crescimento da humanidade. E, nesse contexto, faz-se uma linha do tempo, mostrando as concepções de sexualidade construídas ao longo da história e o quanto muitas colaboraram negativamente na vida humana. Apresenta-se a concepção emancipatória como forma positiva de mudança e transformação social. Sendo o entendimento de sexualidade, do presente trabalho, resultante de uma pluralidade de concepções, trazem-se aqui alguns autores com quem se dialoga com o referido tema.

Destacam-se as contribuições de Foucault (1993), que apresenta duas visões sobre sexualidade presentes na história humana*: a "ars erótica"*, dentro de cultura oriental, e que implica uma vivência da sexualidade mais plena, em que o sexo e a sexualidade são concebidos como belo, natural, saudável e discutidos publicamente, mas vivenciados no privado; e a "*scientia sexualis"*, dentro da cultura ocidental, e que implica uma vivência da sexualidade como algo "feio", "sujo" de pecado, em que os discursos são de controle, dominação, normatização e poder herdados de uma construção histórica de moralidade religiosa.

A partir desse embasamento histórico, com o qual se concorda, pode-se desvendar o início dessas repressões da sexualidade com uma visão mais global. Historicamente as ações de controle da sexualidade tiveram origem na Antiguidade, com a utopia platônica dos séculos IV a I a.C., e passaram por modificações pelo Estoicismo, que se caracteriza como um movimento filosófico surgido na Grécia Antiga e baseado na rigidez de princípios morais. O Cristianismo se oficializou no séc. IV d.C. a partir desses princípios de utopia platônica e estoicismo. Foi com o Cristianismo que surgiu a questão do sexo somente dentro do matrimônio e para procriação, sendo que a desobediência a essas normas seria considerada pecado. As questões referentes ao adultério, prostituição, homossexualidade, virgindade e a inferiorização da mulher foram se desenvolvendo ao longo da Idade Média através dos filósofos da Antiguidade, da Bíblia e da Patrística.[17] (FIGUEIRÓ, 2010).

---

bem como pelos povos mais desenvolvidos do planeta. Estudos de gênero e sexualidade são no mundo todo um importante campo de pesquisa científica, e Santa Catarina é, reconhecidamente, um dos principais polos de pesquisa nesta área. Assim, consideramos inaceitáveis as declarações públicas que a caracterizam como um tema 'ideológico'. Estudos sobre gênero e sexualidade têm foco na pesquisa sobre desigualdades históricas e culturais entre homens e mulheres. É um campo de conhecimento que desvela os mecanismos que produzem e reproduzem violências e discriminações, particularmente aquelas perpetradas contra as mulheres e contra a população LGBT, em suas interfaces com discriminações étnico-raciais, de deficiência e geracionais. Pesquisas realizadas em Santa Catarina mostram um Estado com altos índices de feminicídio e violência contra mulheres adultas e meninas, altas taxas de gravidez na adolescência e um crescente número de jovens acometidos por infecções sexualmente transmissíveis (IST)." (SPAUTZ, 2019; IEG, 2019).

[17] Filosofia Cristã que consiste na elaboração doutrinal das verdades de fé do Cristianismo.

Mesmo com toda a doutrina e normas impostas pelo Cristianismo, a sociedade as infringia e com isso surgiu um movimento na Europa, chamado de Reforma, liderado por Lutero, com o objetivo de disciplinar o clero e reformar a Igreja Católica. Contudo, surge a Contrarreforma, que envolveu os sécs. XVI e XVII, em que sexualidade e inferno passam a ser sinônimos. Essas doutrinas e princípios de moral conservadora da sexualidade iniciaram no Brasil, no séc. XVII, com programas de Evangelização em que a Reforma e Contrarreforma foram importantes para tais objetivos. E, a partir desses movimentos, surge, no séc. XIX, na Inglaterra, a retomada desses princípios pelo Vitorianismo, que carrega os princípios de moralidade que deu origem às abordagens conservadoras que vivenciadas no séc. XX.

> Tanto a Reforma como a Contra-Reforma foram portadoras de pedagogia moral e bastante negativas, austeras e castradoras, nas quais o sexo permanecia reduzido à procriação. Evidentemente isso foi ao encontro das necessidades do mundo capitalista, no qual é preciso reprimir o sexo para que a energia libidinosa seja direcionada para o trabalho (FIGUEIRÓ, 2010, p. 14).

Para Figueiró (2010), esse período vitoriano proporcionou um declínio nas mudanças que vinham acontecendo gradativamente na esfera religiosa. O pudor vitoriano, em que tudo que estivesse ligado ao sexo era pecaminoso, feio, impróprio, inclusive a masturbação e a homossexualidade, fez com que as pessoas exercessem a sexualidade na clandestinidade ou se dedicassem à pornografia. No Brasil, Parker (1991) enfatiza que a referência ao erótico surge no século XX de forma negativa, em um período de descompressão sexual e que terminou por levar a uma leitura equivocada.

> A descompressão sexual, que se faz presente em todos os níveis sociais, conduz à falsa ideia de liberdade; por não proibir nada, por permitir tudo, parece isenta de poder controlador. Porém, o poder está presente na descompressão e age sobre a vida das pessoas, controlando, impondo formas de agir. Portanto é fundamental que a descompressão sexual seja compreendida não apenas em um nível moral, mas dentro de uma visão histórico-crítica da estrutura social como um todo (FIGUEIRÓ, 2010, p. 128).

Neste sentido, os meios de comunicação de massa tiveram influência em deturpar a imagem desse erótico, fazendo com que a sexualidade fosse vista com maus olhos pela sociedade. Essa descompressão está vinculada a uma das crises do capitalismo, que necessitava de uma sexualidade vazia e sem afeto em que o corpo é visto como mercadoria.

> Educação sexual não pode ser vista como uma anomalia nem como um erotismo devasso, deve ser compreendida como uma dimensão da educação geral fundamental. Ela deve ser um componente fundamental dos currículos de formação de professores

> de todos os níveis, que esses possam ter uma ampla formação sobre sexualidade historicamente construída. Isso envolve psicologia, sexualidade infantil, sobre etapas do desenvolvimento socioemocionais das crianças, sobre o pensamento e afetividade infantil em cada época (NUNES, 1996, p. 232).

Para melhor entender essas relações de poder que permeiam a sexualidade no Ocidente, Parker (1991), além da referência do erótico, contribui com outras críticas como um uso de gênero em que as diferenças biológicas demarcam masculinidades e feminilidades, atribuindo isso a uma biologia em que o macho tem poder sobre a fêmea. Princípios em que se baseiam a religião, que definiu normas do que seria permitido e proibido, e a Medicina, que também criou normas utilizando a doença em prol de uma justificativa de saúde sexual, inclusive reforçando o patológico e o normal. Para Foucault, o poder sobre a sexualidade agia de modo positivo e não repressor, determinando exatamente como esta deveria ser (FOUCAULT, 1993). Concorda-se com Chauí (1984), quando afirma que o poder pode ser, ao mesmo tempo, repressivo e positivo, alternando os modos de constituição do sujeito em sua sexualidade conforme os contextos.

De acordo com Figueiró (2010), a construção histórico-cultural da sexualidade no Brasil pode ser organizada em cinco abordagens de educação sexual: religiosa católica (tradicional ou libertadora); religiosa protestante (tradicional ou libertadora); médica; pedagógica; e emancipatória. Nunes (1996) também apresentou sua organização sobre as concepções da sexualidade presentes no contexto educacional e institucional que define como cinco: concepção médico-biologista; concepção terapêutica-descompressiva; concepção normativo-institucional; concepção consumista-quantitativa e concepção dialética e política. A partir da referência a Figueiró, de certo modo complementada por Nunes, buscar-se-á aprofundar as concepções para entender todo esse processo histórico e complexo da sexualidade.

Parte-se, então, da abordagem **religiosa católica tradicional da** educação sexual, em que a Igreja determinava normas para a vivência da sexualidade, como: virgindade, sexualidade e sexo apenas podem ser vivenciados após o casamento com a finalidade de procriação, tendo o pudor como prática. Os métodos contraceptivos, aborto, divórcio e relações fora do casamento eram reprovados (FIGUEIRÓ, 2010).

A abordagem **religiosa católica libertadora** da educação sexual conseguiu aceitar algumas contribuições da ciência e do momento histórico, entendendo que as normas tinham caráter controlador e repressivo. Essa abordagem adquire um novo olhar, de uma maior liberdade para vivenciar a sexualidade e o direito ao prazer é resgatado de forma igualitária para

as mulheres e homens. Questões como o corpo-objeto, as relações desiguais, as opressões e discriminações começam a ter visibilidade.

A abordagem **religiosa protestante tradicional e libertadora** da educação sexual segue a mesma linha de pensamento da abordagem católica tradicional e libertadora, mas a diferença entre elas é que a abordagem tradicional católica segue as normas oficiais da Igreja e a protestante segue as mensagens da Bíblia, que são consideradas incontestáveis (FIGUEIRÓ, 2010).

Com relação à abordagem **médica** da educação sexual, a Medicina também criou regras para a vivência da sexualidade assim como a Igreja: o que antes era pecado passa a ser doença e controla-se a sexualidade das pessoas através de uma política de higiene. Essas políticas de higiene vêm atreladas ao aumento populacional e de epidemias, sendo que o Estado passa a solicitar a contribuição da Medicina. A família passa a ser considerada inapta e necessitando de especialistas de várias áreas da saúde para a proteção das crianças e para a continuidade da vida do casal. A política de higiene condena os excessos de prazer, mencionando possibilidades de doenças como a masturbação, prostituição, lesbianidade, homossexualidade, denominadas doenças de sexualidade pervertida. Essa abordagem influenciou nos papéis do homem e da mulher e na construção das masculinidades e feminilidades, o que acabou acentuando ainda mais as desigualdades de gênero. O sexo continua vinculado ao casamento e ao amor, para exigir as normas de higiene, que, sem essa vinculação, seria difícil a sua apropriação. (FIGUEIRÓ, 2010).

Quanto à abordagem **pedagógica** de educação sexual, a partir do século XX, entre 1920 e 1930, foi promissora dentro das escolas com relação ao tema da sexualidade e se dá a início a tentativas de implementar programas de educação sexual, influenciados por estudos e movimentos feministas que contribuíram positivamente. Os/as orientadores/as educacionais que eram importantes para a implementação desse processo, em sua maioria, inicialmente, seguiam uma visão de mundo voltada para atender à classe dominante, sendo estas propostas ainda vinculadas a uma educação sexual conservadora. Entre 1960 e 1990 houve momentos de avanços, mas de retrocessos, pois o trabalho não conseguia atingir uma continuidade, visto persistirem os argumentos de que educação sexual não era prioridade nas escolas, além da vigilância de um período de ditadura. A educação sexual, nesta abordagem, voltava-se para a informação restrita à biologia e à fisiologia da sexualidade em que os responsáveis, em sua maioria, eram os/as professores/as de Ciências, juntamente com os/as orientadores/as educacionais e considerando que isso promoveria uma vivência saudável e feliz; para esses

responsáveis essa compreensão e aceitação da sexualidade deveria acontecer de forma individualizada, com discussões envolvendo sentimentos, normas e valores (FIGUEIRÓ, 2010). A concepção emancipatória de Figueiró (2010) e a concepção dialética e política de Nunes (1996) trazem uma abordagem que traduz o significado de transformação social. Segundo Figueiró (2010), essa concepção emancipatória, que anteriormente era denominada como abordagem política, foi proposta pela pioneira nos estudos referentes à educação sexual no Brasil, a Dra. Maria Amélia Azevedo Goldberg.

A abordagem emancipatória tem o objetivo de romper com valores conservadores, religiosos e biologizantes, pauta-se em lutas coletivas que se sobrepõem ao individualismo, e estaria comprometida com a necessidade de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Aponta que o compromisso com essa abordagem envolve estudar gênero, resgate do erótico e do prazer, respeito a todo tipo de diversidade, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual, engajamento em lutas para transformação de normas, discussão de valores e combate às repressões (FIGUEIRÓ, 2010).

Nesse sentido, essa abordagem perpassa as questões de gênero e feminismo. Trabalhar com as crianças e adolescentes questões de masculinidades/feminilidades, binarismos de gênero, violência sexual e violência contra as mulheres contribuirá as reflexões que remetem à crítica à desigualdade de gênero. Importante trazer questões de prazer e do erótico como positivas e não como algo feio e pecaminoso conforme a sociedade ocidental preconiza. As questões envolvendo afeto, amor e carinho também estão inseridas nesta abordagem, pois as pessoas são seres integrais e a sexualidade está no dia a dia das crianças e adolescentes. Cabe ressaltar que, dentro da cultura ocidental, há uma proposta que se aproxima da cultura corporal de liberdade sexual e que tem certa relação com a "ars erótica" de Foucault (1993). Essa proposta se apresenta através de uma abordagem reichiana, que propõe o resgate do prazer, voltando-se para uma perspectiva de transformação social. Esse autor traz contribuições importantes referentes à sexualidade infantil, fundamental para os educadores comprometidos em realizar uma educação sexual emancipatória, pois, segundo ele, só a educação para prevenir as neuroses. Reich discordava do período de latência proposto por Freud, pois, para ele, a criança tem um desenvolvimento da sexualidade contínuo, sem rupturas, que só seria bloqueado na cultura ocidental devido à repressão sexual. A busca de Reich foi descobrir que bloqueios impediam a realização do prazer e seus estudos deram ênfase ao fluxo total de energia que estaria ligado aos genitais, mas também no alívio das tensões respiratórias para alcançar um bem-estar geral, propondo exercícios de respiração e de desbloqueio muscular.

> Para Reich, qualquer conflito de ordem psíquica vivenciado pela criança pode desequilibrar e produzir a neurose, que se manifestará no corpo por meio da estase, (uma interrupção do fluxo energético) e, consequentemente da respiração, que tem como resultado final a criação de couraças musculares, tensionamentos, que transformarão a dificuldade respiratória em permanente e bloqueadora da capacidade de realização do orgasmo (CRUZ, 2014, p. 44).

As vivências sexuais infantis que a família e a sociedade vão imprimindo determinarão a existência de neuroses e patologias que, posteriormente, afetarão a experiência da sexualidade. Reich acreditava em uma educação para sexualidade[18], pois, para ele, liberdade sexual significava criatividade, equilíbrio e desenvolvimento cultural, criticando, assim, a sociedade capitalista que determinava formas não saudáveis de relações amorosas e sexuais, gerando violências e neuroses.

> A inibição moral da sexualidade natural na infância, cuja última etapa é o grave dano da sexualidade genital da criança, torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, 'boa' e 'dócil', no sentido autoritário das palavras. Ela tem um efeito de paralisação sobre as forças de rebelião do homem, porque qualquer impulso vital é associado ao medo; e como sexo é assunto proibido, há uma paralisação geral do pensamento crítico. Em resumo, o objetivo da moralidade é a criação do indivíduo submisso que se adapta à ordem autoritária, apesar do sofrimento e da humilhação. Assim, a família é o Estado autoritário em miniatura, ao qual a criança deve aprender a se adaptar, como preparação para o ajustamento geral que será exigido dela mais tarde. A estrutura autoritária do homem é basicamente produzida – é necessário ter isso presente – através da fixação das inibições e dos medos sexuais na substância viva dos impulsos sexuais (REICH, 2001, p. 28, grifos do autor).

Chauí (1984) alerta para o compromisso de que uma educação sexual emancipatória deve refletir sobre a autorrepressão, que é tão sutil que passa despercebida, mas que é imprimida no inconsciente do indivíduo pelas normas impostas pela sociedade. Visto que hoje a educação ainda traz um caráter vinculado à punição, e com relação à sexualidade, isso se acentua ainda mais. Nesse sentido, o/a educador/a precisa estar alerta para não difundir atitudes repressivas. "Não há uma Educação sexual sem uma completa, verdadeira e profunda reeducação da própria sexualidade, pois esta compreensão dinâmica e dialética de que somos todos constituídos de desejo e desejados, desejantes e desejosos." (NUNES, 1996, p. 244).

A partir das concepções de sexualidade abordadas, em um contexto mundial e no Brasil, compreende-se como a sexualidade vem sendo conduzida na sociedade ocidental há séculos. E, particularmente, como essas construções ainda interferem profundamente nas relações, seja em um ambiente familiar ou escolar. Diante do atual contexto e a partir de uma concepção

[18] A terminologia educação para sexualidade é utilizada pela UNESCO e aqui é empregada como sinônimo de educação sexual.

emancipatória, buscou-se encontrar orientadoras educacionais com boas práticas ou projetos de sexualidade e que atuassem partindo de referenciais feministas e de gênero, voltados para uma transformação social. Contudo, percebe-se, ainda hoje, a existência de uma escola resistente a um trabalho de sexualidade emancipatório, sendo que muitos/as orientadores/as educacionais persistem atuando com uma perspectiva voltada à biologia e a um governamento de corpos voltados a padrões heteronormativos (PÖTTKER, 2013). O segmento gestão escolar apresenta pouco envolvimento efetivo no combate às discriminações de diversidade sexual e identidade de gênero, em sua maioria silenciando sobre o problema (SANTOS, 2018).

A seguir, busca-se aprofundar os conceitos de gênero e feminismo, indispensáveis a uma abordagem de transformação social e sexualidade.

## 3.2 GÊNERO, FEMINISMO E SEXUALIDADE

O conceito de gênero apareceu inicialmente nos Estados Unidos na década de 1960 e expandiu-se para outros países, como o Brasil, que passou a utilizar o conceito no final da década de 1990.

> Gênero diz respeito ao modo como a masculinidade e a feminilidade são vividas, considerando-se que ambas são mutáveis ao longo da história, mutação que se dá sócioculturalmente, ou seja, na própria interação homens/mulheres, variando de cultura para cultura (FIGUEIRÓ, 2010, p. 129).

Portanto, gênero são as masculinidades e feminilidades de que todo o ser humano se apropria e expressa em diferentes graus, e ser "homem" e ser "mulher" são processos em constante transformação; é algo que é influenciado pelo momento histórico e político. Quando o indivíduo nasce, dá início aos aprendizados sociais do que é um ser humano e, tal aprendizado, a sociedade contemporânea divide em "coisas de menino" e "coisas de menina". E nesses binarismos entram desde cores, brinquedos e profissões a corporeidades e subjetividades. Binarismos que necessitam ser desconstruídos para, assim, combater-se o sexismo rumo à igualdade entre homens e mulheres, em que as relações sejam não hierarquizadas (FIGUEIRÓ, 2014).

> Para facilitar o entendimento do conceito de gênero é necessário que possamos compreender que este não é sinônimo de homem e mulher. Apesar de termos um sexo biológico para descrever apenas as nossas diferenças anatômicas básicas, que nos dividem em macho e fêmea, não é a biologia que nos diz o que é ser masculino e feminino. Gênero se refere à construção social de significados de masculinidades e feminilidades que compõem, em conjunto com outros marcadores sociais, os atributos

> de cada sujeito, e é resultado do modo como cada sociedade se organiza e produz sua cultura (CRUZ, 2014, p. 24).

Cruz (2014) ainda pontua a necessidade de se perceber gênero como relações de poder, pois a luta contra essa universalidade do masculino, chamada androcentrismo, um dos pontos em que o feminismo faz a sua crítica ao masculino, apresenta o homem como sendo superior às mulheres. Essa superioridade procede de um sistema patriarcal que diz respeito ao controle e domínio sobre as mulheres em diversas esferas, gerando um mecanismo de opressão, que se materializa através da intolerância à igualdade de gênero, oprimindo e lutando pela subordinação das mulheres (GARCIA, 2015).

Verifica-se a necessidade de políticas públicas que discutam novas formas de pensar, e que desconstruam padrões estabelecidos, abrindo espaços para novas construções sociais de vivências de masculinidades e feminilidades por mulheres e homens. Essas vivências abrangem sexualidade, relações de trabalho, participação em esferas públicas, vivências íntimas e pessoais. Gêneros que compõem uma interseccionalidade com classe e raça, pois esses marcadores acentuam ainda mais as desigualdades.

Agora, aprofunda-se um pouco mais sobre a questão de classe e de como ela está relacionada à divisão sexual do trabalho, que oprime muitas mulheres e expressa essa desigualdade, seja em relação à vida doméstica, seja na criação dos filhos, facilitando a entrada dos homens no mercado de trabalho remunerado e às mulheres resta o trabalho doméstico sem remuneração, que acontece pela normatização do casamento.

> Essa exploração se daria em dois níveis: Um coletivo e um individual. O primeiro consistiria em atribuir coletivamente a responsabilidade pelas crianças às mulheres e liberar coletivamente os homens dessas mesmas responsabilidades. É sobre a apropriação coletiva do trabalho das mulheres que se organizaria a exploração individual, isto é, a apropriação do trabalho de cada mulher pelo próprio marido (BIROLI, 2018, p. 29).

Quando a mulher transcende o ambiente doméstico e insere-se em um mercado de trabalho externo, encontra salários desiguais para as mesmas funções. Mas as mulheres brancas ainda estão próximas, tanto na profissão quanto na escolaridade, dos homens brancos. Isso não acontece quando se fala de mulheres negras e pobres que integram uma grande parcela da população brasileira: “Se as mulheres da classe dominante nunca puderam dominar os homens de sua classe, puderam, por outro lado, dispor concreta e livremente da força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada” (SAFFIOTI, 2013, p. 133). Nesse caminho, mulheres brancas conseguem ir para o mercado de trabalho se utilizando dos trabalhos precarizados de

outras mulheres, como as trabalhadoras domésticas, em sua maioria negras, que ficam bem longe das benesses do trabalho qualificado e menos pesado.

Quanto à participação das mulheres negras e brancas na esfera pública, observam-se as baixas porcentagens nas atividades e cargos políticos, já que, apesar da existência de uma legislação de cotas que estabelece 30% das candidaturas nas eleições, as mulheres ocupam apenas 10% dos cargos eletivos. No Brasil, presenciou-se a candidatura e a reeleição de Dilma Rousseff para a Presidência da República (2010/2014) ao mesmo tempo que também foram presenciadas investidas contra mulheres na política a partir de movimentos conservadores e misóginos (BIROLI, 2018).

As desigualdades e violências nas relações de gênero assolam o país no final do século XX e início do XXI: crescem as violências sexuais contra mulheres e crianças, pessoas LGBT; aumentam os feminicídios a cada ano segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública[19] (FBSP, 2019). Essas violências ainda se acentuam se essas mulheres, crianças e pessoas LGBT forem negras e pobres. Os movimentos feministas fazem resistência a esse sistema patriarcal e capitalista, que tenta manter um ciclo de humilhações e violências contra as mulheres, restringindo sua ascensão ao mercado de trabalho e à igualdade de gênero em todos os níveis. Um sistema que induz ao casamento, à heteronormatividade, à maternidade e a um modelo de família patriarcal. Muitas conquistas ainda não foram perdidas e os movimentos feministas, fundamentais para as conquistas já alcançadas, entre elas a sexualidade, continuam a ecoar os direitos sexuais e reprodutivos e a necessidade e o direito da mulher conhecer a si, seu corpo, seus sentimentos e seus desejos e a exercê-los conforme suas necessidades.

A educação sexual emancipatória atua na perspectiva de buscar a transformação social, que passa pela identificação de situações de opressão, discriminação, violência e desigualdades por meio das lutas feministas que abrangem as relações de trabalho, as participações em esferas públicas e as vivências íntimas e pessoais. Diante do quadro político atual, tornam-se indispensáveis tais discussões dentro dos ambientes educacionais, sendo importante resgatar nestes espaços as origens do feminismo e suas características centrais, para que se possa entender seu papel hoje na luta pela liberdade sexual dos seres humanos e a educação sexual nas escolas e na formação inicial e continuada de professores/as.

> O feminismo pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, da dominação e exploração de que foram e são objeto

[19] Os dados do aumento do feminicídio foram computados através de um estudo realizado em parceria com o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP), o monitor da violência e o FBSP. (forumseguranca.org.br)

> por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim. Partindo desse princípio, o feminismo se articula com filosofia política e, ao mesmo tempo, como movimento social (GARCIA, 2015, p. 13).

O feminismo teve início após a Revolução Burguesa (séc. XVIII), mas antes disso já existiam homens e mulheres que lutavam por igualdade dos direitos, lutas que definidas como protofeministas. Esse desprezo e inferioridade do feminino vem sendo evidenciado há séculos por pensadores desde a Antiguidade à época contemporânea, como se observam em Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino, Rousseau e Kant, e devidamente questionados pelas mulheres escritoras como Hipátia de Alexandria, Madeleine Scudéry (Safo), Christine de Pizan, entre outras. A partir do protofeminismo, o feminismo passou por vários processos históricos, seguido por três grandes momentos. Durante a Revolução Francesa, houve reflexões que levaram a reivindicações por uma igualdade sexual, lutas pelos direitos matrimoniais, a educação, ao voto e ao trabalho, mas que não foram atendidas. O movimento sofre um golpe em razão de que a proclamação em 1789 na França, que tratava da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que visava à igualdade e cidadania, não se estenderiam às mulheres, continuando, assim, a opressão contra as mulheres, como relata Garcia (2015, p. 50):

> Não tinham direito de administrar suas propriedades, fixar ou abandonar seu domicílio, manter uma profissão ou um emprego sem permissão do homem da casa. A obediência, o respeito, a abnegação e o sacrifício foram fixados como virtudes obrigatórias. O novo direito penal fixou para elas delitos específicos que, como o adultério e o aborto, consagravam que seus corpos não lhes pertenciam. Para todos efeitos nenhuma mulher era dona de si mesma. Todas careciam daquilo que a cidadania assegurava aos homens: a liberdade.

Em um segundo momento, no século XIX, o feminismo ganha um destaque mundial, tornando-se um movimento organizado. Lutas pelos direitos iguais dos sexos e a emancipação jurídica e econômica da mulher são as reivindicações neste contexto histórico, retomando as lutas anteriores acrescidas de uma emancipação econômica. Nasce o movimento sufragista em que o princípio era o direito à educação e ao voto. Com o advento do capitalismo, as mulheres haviam sido inseridas no mercado de trabalho em condições inferiores, o que fez surgir outras demandas de reivindicações dessas mulheres proletárias. Surgiu, então, o feminismo socialista com um corte de classe, pois estas trabalhadoras tinham outras necessidades, como salários iguais para o mesmo tipo de trabalho, proteção para o trabalho feminino e a proteção à maternidade.

A partir dos movimentos feministas as mulheres começaram a ressignificar suas ações, o que interfere também nas ações masculinas, gerando mudanças contra uma desigualdade que não é recente (CRUZ, 2014). Em comum, as mudanças propostas pelos feminismos incluem a perspectiva de sexualidade para uma transformação social das relações de gênero, sendo o ambiente escolar um espaço para essa importante reflexão. Mas, para que as mudanças ocorram, ainda se tem um longo caminho rumo à educação integral e emancipatória.

> Nisso consiste a capacidade emancipadora do feminismo. Ele é como um motor que vai transformando as relações entre homens e mulheres e seu impacto é sentido em todas as áreas do conhecimento. O feminismo é uma consciência crítica que ressalta as tensões e contradições que encerram todos esses discursos que intencionalmente confundem o masculino com o universal (GARCIA, 2015, p. 14).

Neste sentido, reitera-se a importância de trabalhar o feminismo como uma forma de despertar a consciência sobre os inúmeros problemas sociais de gênero articulados à classe e raça, que são vivenciados e invisibilizados há muitas décadas e que, por mais que muitas políticas públicas tenham contribuído para diminuir as desigualdades de gênero, desde 2016 vêm sendo solapadas pelos governos seguintes, particularmente no atual governo, que tem trabalhado sistematicamente na contramão dos avanços alcançados.

## 3.3 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, SEXUALIDADE E GÊNERO

Como visto no capítulo anterior, a Orientação Educacional tem um histórico e a educação sexual faz parte desta caminhada. A inclusão de orientadores/as educacionais e da educação sexual nas escolas brasileiras foram processos praticamente concomitantes. Tanto a educação sexual como a Orientação Educacional surgiram através das reformas educacionais ocasionadas pela Escola Nova na década de 1930. A industrialização do país necessitava de um profissional que encaminhasse alunos para esse mercado de trabalho, assim como uma educação dos corpos, fundamental nesse processo.

Esses profissionais inicialmente tinham a incumbência de fazer uma condução destes alunos para o mercado de trabalho, voltando-se para a área profissional e vocacional. E, posteriormente, para aconselhamentos e enfrentamento de problemas, ajustamentos e adaptações para o novo cenário marcado pela industrialização. Contudo, a escola também se preocupava com a sexualidade dos alunos, que mesmo antes de ser institucionalizada de modo

**formal** já existia **informalmente**[20], com uma perspectiva negativa do tema, em marcas originadas de abordagens religiosas e de abordagens médicas, que, de certo modo, perpassaram a atuação dos/as orientadores/as educacionais.

A Igreja Católica, particularmente até a década de 1960, inibia tentativas de inserção de projetos de educação sexual no ensino brasileiro, e durante a ditadura reforçou o aspecto repressivo frente às manifestações de sexualidade (ROSEMBERG, 1985). O protagonismo durante a ditadura era baseado no biologicismo controlador e "médicos e educadores em um número considerável manifestavam-se a favor da educação sexual como forma de evitar a perversão moral, as psicoses sexuais e degeneração física, bem como assegurar a saudável reprodução da espécie" (BRUSCHINI; BARROSO, 1986 *apud* FIGUEIRÓ, 2010, p. 94). Nesse período, exigia-se um governamento de corpos e uma escola voltada para a disciplina, conforme pontuava Foucault (1999), que definia sua finalidade para formar sujeitos dóceis e comportados para atuar no mercado da indústria que vinha se iniciando no Brasil.

Pöttker (2013) convida a refletir, a partir dos decretos que oficializaram a profissão da Orientação Educacional, sobre o caráter moralizador e normatizador que esta deveria exercer. O que vem primeiramente garantir a inclusão da Orientação Educacional é o Decreto-Lei nº 4.073/1942, que, em seu art. 50, dispõe:

> Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais (BRASIL, 1942a).

Posteriormente, surgem outras leis para regulamentar o ensino brasileiro e fixam a necessidade da Orientação Educacional, reforçando novamente o viés moral e normativo, como, por exemplo, o Decreto-Lei nº 6.141/1943, cujo art. 40 determina:

> É função da orientação educacional e profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa à sua saúde quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente, e bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão (BRASIL, 1943).

[20] A educação sexual formal refere-se ao ensino institucionalizado, em que se tem um planejamento e sua ação é intencional. Informal diz respeito a todas as ações que não foram planejadas, sejam elas verbais e não verbais, juntamente com atitudes que influenciam na visão e no conhecimento que a criança vai formar sobre o corpo e a sexualidade (WEREBE, 1981 *apud* FIGUEIRÓ, 2014).

A Lei nº 4.024/1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década dos anos 60, no art. 38, trouxe a necessidade de haver Orientação Educacional nos ensinos médios, em cooperação com a família. O art. 62 dessa lei aborda a formação do/a orientador/a educacional, que deveria estar relacionada ao tipo de ensino e nível social aos quais ele/a acompanha. De uma maneira sutil, a Lei nº 4.024/1961 expõe a diferença entre a divisão do ensino, reforçando uma divisão de classes sociais com um tipo de ensino para a classe trabalhadora e outro para a classe hegemônica. Pode-se observar a ênfase dada na lei aos objetivos morais que a Orientação Educacional deveria conduzir os alunos, tanto de maneira interna como externa ao espaço escolar (PÖTTKER, 2013).

Apesar dessa normatização e segregação das classes sociais, a década de 1960 também trouxe avanços com a educação sexual na escola. Houve a iniciativa de muitos programas de educação sexual que envolveram a Orientação Educacional e que foram positivos, conforme se pode observar na síntese, elaborada com base em Figueiró (2010, 2014). A autora apresenta estudos que demonstram o engajamento de orientadores/as educacionais relacionados a uma educação sexual, como no exemplo do Programa do Colégio de Aplicação, sob a responsabilidade do Departamento de Educação da USP, no ano de 1963 a 1968, quando foi criado dentro do serviço de Orientação Educacional em parceria com professores de Ciências. O/A professor/a ficava responsável pelos assuntos biológicos e a Orientação Educacional com as discussões que eram escolhidas democraticamente entre os estudantes, cabendo a ela também definir temas para serem discutidos. Outra experiência relatada por Figueiró (2010, 2014) foi a dos Colégios Vocacionais no estado de São Paulo, em que a educação sexual estava integrada com a Orientação Educacional e as disciplinas do currículo (Ciências, Português, Educação Musical, Estudos Sociais, Educação Física, Artes Plásticas, Artes Industriais e Educação Doméstica) cujo projeto abrangia as séries ginasiais, ou seja, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental no ano de 1971.[21] Essas experiências de educação sexual nestes dois colégios tinham em comum trabalhos individuais e em grupos, trabalho junto aos pais e formações para os profissionais envolvidos, sendo que estes trabalhos eram desenvolvidos em educação sexual e pautados em uma transversalidade ainda assim não designada à época.

Devido ao período de ditadura, muitas ações realizadas como projetos para a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos nas escolas foram canceladas, instalou-se a censura prévia de livros e jornais e fixou-se a posição brasileira contra a educação sexual no

[21] A partir de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274, que regula uma nova organização do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos. Compreende os anos finais do 6º ao 9º ano.

primeiro Seminário Latino-Americano[22] com referência ao tema. A Lei nº 5.564, de 1968, que provê sobre o exercício da profissão do/a orientador/a educacional, priorizava uma visão de aconselhamento de alunos/as para o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade. Os/as orientadores/as educacionais acabavam, nesse período de ditadura militar e de intensa repressão, sendo os únicos a abordar o tema da sexualidade. Contudo, estes aconselhamentos eram voltados a um ajustamento, adequação dos alunos às normas sociais e a uma norma heterossexual, conduzindo os corpos *a um governamento.* (FOUCAULT, 1999). Destaca-se o estudo de Pöttker (2013), que traz a Orientação Educacional ainda muito voltada a governar os/as alunos/as, e as questões de gênero que não seguem padrões heteronormativos como problemas, tendo a Orientação Educacional ainda hoje enfoques normalizadores. Bordini (2009) apresenta, em seu estudo, os discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba, em que aponta reflexões a partir da análise dos documentos da rede municipal de ensino que versam sobre educação sexual a partir da década de 1960, demonstrando um trabalho de regulação de crianças e adolescentes, enfatizando também as questões históricas que envolvem a Orientação Educacional relacionadas a iniciativas de educação sexual. A partir da década de 1970, esse profissional:

> Passou a ser visto por algumas escolas, como a pessoa gabaritada para falar sobre sexo, ou o responsável por resolver 'problemas' na escola, inclusive os relacionados à sexualidade**,** pelo fato de estar mais próximo das/os estudantes durante o processo educativo. Além disso, eram necessários cuidados com a educação moral e sexual, principalmente das/os adolescentes, devido ao advento da 'crise da puberdade' e do despertar do espírito crítico nessa fase da vida (BORDINI, 2009, p. 38, grifos do autor).

Esses ajustamentos e adequações relacionadas à sexualidade se mantiveram até o final da década de 1970, em que ações voltadas ao incentivo da reprodução humana proibiam informações sobre métodos contraceptivos e controle da natalidade, influenciando negativamente a continuidade dos programas de educação sexual, como descreve Matanó (1990), que um dos pretextos utilizados para as repressões às experiências relacionadas à educação sexual nas redes de ensino público se constituía na acusação de ser pervertida e imoral. Essas proibições interferiram muito na vida das mulheres, gerando opressão e subordinação, e foram questionadas pelos movimentos feministas na década de 1970.

[22] Em 1976, a Conselheira Edília Coelho Garcia apresenta a posição oficial brasileira, que seria da família a competência de uma educação sexual, sendo contrária a aulas de educação sexual.

> Cada grupo, a partir da sua realidade, corrente política e formação, começou a desgrenhar os temas: sexualidade, aborto, direitos reprodutivos, saúde, nutrição, esportes, carreira. Estudando o corpo e as relações de poder que impregnam tudo quando falamos de mulheres revelou-se o grave problema do estupro e sua prática habitual no controle das mulheres. De fato, nomear a violência dentro da família foi um passo decisivo para o seu reconhecimento. Nos anos 70, as feministas já haviam identificado de forma clara os maus-tratos e a violência contra a mulher – ainda que tenha levado décadas em convencer o resto da sociedade e o Estado de que este é um problema social. (GARCIA, 2015, p. 104)

Na década de 1980, houve uma abertura para as questões da sexualidade, mas ainda havia muitas restrições ao trabalho destinado à educação sexual. A Orientação Educacional, nesse período, trabalhava de forma preventiva, com objetivos de não gerar situações de conflitos. Vinculando essa atuação de caráter não conflituoso com o tema da sexualidade, pode-se perceber uma função destinada à reprodução da norma heterossexual e à exclusão do que fosse diferente a este padrão na escola. Discussões nos ambientes educacionais devem apresentar diferentes concepções de sexualidade construídas historicamente, juntamente com a concepção emancipadora da sexualidade, trariam muitas situações conflitantes, mas também gerariam múltiplos questionamentos, abrindo espaços para possíveis mudanças.

Relacionando o tema da sexualidade com o fazer do/a orientador/a educacional na solução de conflitos, a autora Lenz (2015) esclarece que os conflitos podem ser positivos, dependendo de como são mediadas as situações, e podem levar ao desenvolvimento e ao crescimento de um grupo de pessoas, e até mesmo da sociedade, gerando mudanças de consciência. O início da década de 80 é marcado por uma Orientação Educacional que priorizava questões informativas sobre sexualidade voltadas à saúde e às aulas de Ciências com viés biologizante, enfatizando um trabalho destinado a ajustamentos e controle dos alunos. No decorrer deste período, a Orientação Educacional foi questionando a sua atuação e passando a envolver-se mais com o aspecto pedagógico. Esses questionamentos surgem pelas possibilidades apresentadas através de iniciativas sindicais e das mobilizações no campo educacional, como os movimentos contra-hegemônicos; assim, o/a orientador/a educacional vai caminhando em busca de tornar-se um/a profissional político-pedagógico.

A década de 1990 é marcada por uma maior abertura aos trabalhos de educação sexual, mas a oficialização destes ainda é dificultada, visto que "[...] mesmo que não haja, necessariamente, barreiras interpostas de forma direta que proíbam a Educação sexual, a simples falta de apoio de órgãos que possam fornecer infraestrutura já é suficiente para dificultar a implantação e o desenvolvimento de projetos" (FIGUEIRÓ, 2010, p. 112). Mesmo

com uma abertura para falar sobre sexualidade, a complexidade do tema necessita de planejamento e de formação, tanto inicial como continuada.

Os PCNs (1997) trazem uma estruturação curricular para o Ensino Fundamental e Médio, com uma proposta de transversalidade de conteúdo, em que vários temas são inseridos, entre eles a sexualidade. No entanto, quando da construção deste documento, havia um governo neoliberal e as ações foram verticalizadas, sem a participação dos professores, o que dificultou o trabalho devido à falta de formação desses docentes. Embora existissem entraves, não se pode negar que este documento foi um avanço para a inserção do tema da sexualidade na escola. Mesmo sendo a maior abordagem da temática da sexualidade voltada a uma concepção pedagógica, apontada por Figueiró (2010), havia alguns objetivos buscando uma abordagem emancipatória e com compromisso para uma transformação social. Para a inserção efetiva dos temas transversais no processo de ensino, faz-se necessária uma atuação interdisciplinar, que priorize o planejamento conjunto dos professores e que viabilize um ensino sistematizado das diferentes temáticas (FIGUEIRÓ, 2014). Diante deste processo de um ensino da sexualidade que priorize a interdisciplinaridade, pode-se ter um profissional facilitador na escola e que se envolva, como a Orientação Educacional, sendo que este pode ter muitas formas de atuação, como pontua Silva (2018) em seu estudo sobre formação e atuação da Orientação Educacional e perspectivas interdisciplinares.

Ferreira (2013), em seu estudo a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin[23], faz uma abordagem sobre o fazer da Orientação Educacional, do seu protagonismo no ambiente escolar, mostrando a necessidade que este profissional tem de manter sempre novos olhares e concepções para assim contribuir com as mudanças histórico-culturais que se fazem tão necessárias nos ambientes educacionais, onde ainda perpetuam ações e atitudes que a escola não poderia mais conceber. Os/as orientadores/as educacionais percebem-se ineficientes frente ao seu papel de promover meios de aprendizagem, o que ocasiona angústias pelo seu isolamento no trabalho, sem parcerias de professores e famílias. Mesmo que tenham uma intencionalidade, não conseguem ações a partir do paradigma da complexidade, ficando os trabalhos restritos a atendimentos destinados a alunos-problema, de forma individualizada. Neste sentido, aponta para a reflexão dos/as orientadores/as educacionais sobre o que leva ao fracasso escolar.

Diante da complexidade do fazer da Orientação Educacional e com base no que foi visto sobre o seu papel, é necessário que seja inserido no ambiente educacional um trabalho de

[23] A complexidade do fazer do/a orientador/a educacional, mencionada no decorrer da seção, é a partir do olhar do materialismo histórico-dialético que dialoga com outros autores.

educação sexual voltado a uma concepção emancipatória da sexualidade. A complexidade do fazer da Orientação Educacional exige que este profissional tenha uma visão que envolva uma totalidade, para que se possam captar as múltiplas conexões, ainda que sempre provisórias, mas em constante busca por novas evidências, almejando o conhecimento da realidade dos alunos e das escolas. Por meio de análises e reflexões, constitui-se a trama desse processo complexo que envolve múltiplos elementos como historicidade, contradições, mediações, universalidade e singularidade. A Orientação Educacional começou a envolver-se com a escola e para além dos seus muros, formando redes de apoio nas questões de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os/as orientadores/as educacionais estão rompendo com trabalhos isolados e buscam parcerias com outros profissionais da educação, da saúde, entre outros, envolvendo a comunidade escolar na busca de uma aprendizagem não só de conteúdo, mas de uma formação integral (SANTIS, 2006).

O século XXI se inicia com inúmeras políticas públicas, a partir de 2003, voltadas à temática de sexualidade e gênero. Em um primeiro momento essas políticas públicas acontecem de forma descentralizada, sem uma integração entre diversos Ministérios e Secretarias em nível Federal. Posteriormente, essa compreensão de integração ocorre com a criação da SECAD, e a formação de professores nas temáticas de sexualidade e gênero tornaram-se uma constante, mas não suficientes. Mesmo com iniciativas de formação para professores, ainda assim presencia-se, nos espaços escolares, um silenciamento das questões de sexualidade e gênero. Isso se estende à equipe de gestão escolar (direção, vice-direção, supervisão escolar e orientação educacional), sendo que, para estes profissionais, também há uma escassez de formação que contemple discussões sobre diversidade sexual e identidade de gênero na escola. A escassez de formação resulta em um baixo envolvimento da equipe gestora na promoção de ações que superem desigualdades e práticas discriminatórias e reconheçam as diferenças como um elemento da diversidade humana (SANTOS, 2018).

Nesta perspectiva de formação continuada com temas relacionados à sexualidade, Figueiró (2014), em seu livro *Formação de educadores sexuais*, afirma que adiar não é mais possível e apresenta alguns estudos desde a década de 1980, com autores como Raiça e Fernandes (1985), que aplicaram questionários a professores de Ciências Biológicas analisando suas condições para atuar como educadores sexuais, verificando-se uma necessidade de qualificação; cita ainda Vainsencher (1987), que investigou o posicionamento de professores de Ciências e Religião dos anos finais do Ensino Fundamental com relação à educação sexual na escola, concluindo um despreparo destes profissionais, demonstrando a necessidade de

cursos de capacitação. Estes estudos e pesquisas reconhecem a necessidade de uma preparação específica dos educadores para atuarem nesta temática. Figueiró (2014) ressalta que esta formação continuada deve partir de problemas relacionados às vivências dos/as educadores/as em sala de aula e que as universidades devem contribuir com essa formação em parceria com as Secretarias de Educação de estados e municípios. Figueiró (2014) também destaca a importância de formações envolvendo todos os profissionais da escola, mas aponta a inviabilidade de uma dedicação exclusiva pela equipe gestora ao estudo da sexualidade devido a inúmeras demandas da escola, o que corrobora Santos (2018), quando este menciona a defasagem de formação para a equipe de gestão escolar.

> Envolver todos os educadores da instituição nas reflexões sobre o assunto não significa, necessariamente, que todos devem comprometer-se com a prática, ou seja, com o ensino formal da Educação Sexual. Em cada escola devem ser analisados o interesse, as possibilidades e as condições dos vários professores. Mas o envolvimento nos estudos, debates e reflexões deve ser geral. (FIGUEIRÓ, 2014, p. 125)

Cada vez mais, torna-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar em atividades intencionais que impulsionem para uma aprendizagem que busque uma educação sexual emancipatória. Contudo, não se pode negar que muitas escolas persistem em um dualismo corpo-mente, em que a preocupação é apenas com a aprendizagem cognitiva, sendo que o corpo, de preferência, poderia ficar fora da escola (hooks, 2001). Diante desse contexto, algumas escolas, em determinadas situações, tendem a punir com micropenalidades[24] práticas infantis, entre elas os toques de lábios ou andar de mãos com colegas que não sejam do sexo biológico correspondente, como citadas em pesquisas (CRUZ, 2014). Por isso, a necessidade de reflexões, estudos e debates, para que essas atitudes não façam parte da realidade das escolas.

> Ao proceder prioritariamente pelo aprendizado informal da sexualidade, que muitas vezes se dá pelo silêncio em relação ao que dizem ou fazem os/as estudantes ou reprimindo manifestações corporais ligadas à sexualidade e afetividade, em nada contribui para a vivência de uma sexualidade mais livre e na formação das identidades de gênero e de orientação sexual de crianças e jovens no sentido de suas necessidades e de respeito às suas concepções (CRUZ, 2014, p. 76).

Autores como Nunes (1996), Figueiró (2014), Figueiró, Kawata e Nakaya (2010) defendem que, além da formação, é importante uma reeducação sexual dos professores, pois não adianta propor estudos dessa temática se estes profissionais não estiverem dispostos a

[24] Micropenalidades significam processos sutis de punição, que "vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações" (FOUCAULT, 1999, p. 149).

mudanças pessoais. Essa mudança pode levar o/a educador/a se conhecer, a pensar sobre sua visão pessoal a respeito da sexualidade e sobre todas as questões a ela relacionadas, a partir de uma concepção emancipatória, pois somente com base nesta aprendizagem, e de como ela "mexe" com suas ideias e práticas, haverá um salto em seus planejamentos com objetivo de ampliar a consciência dos estudantes.

A próxima seção aborda questões sobre como trabalhar a sexualidade de forma positiva e emancipatória no ambiente escolar, sem negar as dificuldades que vivenciadas, mas que ajudam a caminhar para uma transformação social.

## 3.4 SEXUALIDADE E ESCOLA

> A sexualidade que entra na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atentos/as à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas (LOURO, 1999, p. 46).

Em concordância com as reflexões de Louro (1999), considera-se que essas construções relacionando a sexualidade à doença, perigo e problemas estão pautadas nas diversas abordagens que construíram a sexualidade, ao longo de séculos, como algo feio e pecaminoso conforme esclarece Foucault (1993) sobre a "scientia sexualis" vivenciada no Ocidente. Neste sentido, a escola vem sendo tensionada a trabalhar com esta temática há muitas décadas, como discutido anteriormente, mas de forma conservadora, mantendo uma visão médico-biologista e normativo-institucional, atendendo a uma classe hegemônica (NUNES, 1996). A década de 1990 traz a importância e a necessidade da discussão da temática da sexualidade na escola, como evidencia Altmann (2001, p. 575):

> O tema da sexualidade está na 'ordem do dia' da escola. Presente em diversos espaços escolares, ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula [...]; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas (grifos do autor).

Sexualidade é vida, está presente em todos os momentos e a escola não poderia deixar de abordar esta temática e ter a clareza de que abordagem estará comprometida. A partir dos PCNs começaram a se delinear estratégias para um ensino de educação sexual nas escolas, mas sem um engajamento voltado para uma transformação social, muito atrelada ainda a uma abordagem pedagógica informativa. Contudo, fazia-se presente a necessidade da educação

sexual, visto que "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir" (LOURO, 1997, p. 81). E, diante dessa realidade, era preciso que os/as educadores/as enxergassem essa necessidade.

> É preciso que o educador chegue ao insight, à constatação de que cabe sim à escola a responsabilidade pela Educação Sexual dos alunos, mesmo até nos casos em que tenham, na família, uma Educação Sexual positiva. Isto por duas razões: primeiro porque é só na escola, ou em alguma instituição educacional que o educando pode ter a oportunidade de debater as questões referentes à sexualidade com outros da mesma idade e, portanto, ouvir diferentes pontos de vista e partilhar dúvidas e angústias comuns; segundo porque a sexualidade faz parte da educação global do indivíduo. (FIGUEIRÓ, 1998, p. 110)

Com a sexualidade cada vez mais pulsante nas escolas, a partir de 2003 iniciou-se um ciclo de inúmeras políticas públicas nesta temática, como mostram os quadros 3 e 4. Com essas políticas públicas as escolas começaram a ter uma maior visibilidade de outras formas de abordagem da sexualidade, uma visão de transformação social, uma abordagem emancipatória que começava a ganhar forma. Mas essa abordagem é um paradigma que propõe entender a sexualidade e demanda reflexão profunda e um referencial teórico crítico e sólido (NUNES, 1996). Sendo assim, não existe uma "receita pronta" dessa abordagem, ela requer muita criatividade dos/as educadores/as. Quando se fala em "receita pronta", considera-se ~~é~~ que nenhuma experiência é igual à outra, mesmo que o acontecimento seja igual, as experiências são diferentes, por isso a importância de sentir, de deixar passar, para que algo aconteça e faça sentido (LARROSA, 2016). No entanto, Nunes (1996) corrobora esta ideia, quando diz que não é apenas com formação nesta temática que os/as educadores/as estarão prontos para exercer uma educação sexual intencional e emancipatória, mas sim quando estes se reeducarem a si mesmos sexualmente.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 25)

Pensar a educação escolar como completamente emancipatória atualmente não seria viável, mas é possível, sim, realizar algumas atividades educativas de caráter emancipador. Essa inviabilidade de uma educação emancipadora ocorre em virtude de um processo de produção e reprodução do capital ao qual a educação brasileira está condicionada. Assim, a educação escolar não seria a base para a formação de uma consciência revolucionária, essa base seria a luta social. Conteúdos dos conhecimentos sistematizados pela escola e que são fundamentais

para uma tomada de consciência revolucionária sofrem modificações que impedem em parte essa consciência. Para que seja possível essa consciência, há a necessidade de uma reconfiguração da educação e dos conteúdos, algo impossível em um sistema capitalista, em que a educação é vista como mercadoria (TONET, 2014). Mas se é possível realizar atividades educativas emancipadoras, o que seriam estas atividades e onde elas seriam realizadas?

Estas atividades devem partir da compreensão de que a realidade social é parte de uma construção histórica e resultante de atividade humana, não sendo divinas e naturais. Estas atividades devem desnudar e mostrar a lógica de uma sociedade capitalista e o que a ela está atrelada, as classes sociais, a alienação e as consequências da atual crise do capital, buscando sempre a superação desta forma de sociabilidade. Estas atividades devem compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, as suas possibilidades e os seus limites, trazendo uma clareza de que ela não é a responsável fundamental pelo progresso (TONET, 2014). Estas atividades podem ser realizadas em diversos espaços, como a sala de aula, eventos escolares, em cursos de extensão, palestras, em grupos de pesquisas, participação em lutas sociais dentro e fora do ambiente escolar, etc., afinal, como já dito anteriormente, "não existe receita para a sua realização porque cada situação é diferente da outra. Então, a criatividade, a iniciativa e a disposição, são elementos fundamentais" (TONET, 2014, p. 21). Essas atividades constroem iniciativas de engajamentos em lutas sociais pela busca de uma transformação social.

As reflexões das atividades educativas propostas por Tonet (2014) corroboram a abordagem emancipatória de sexualidade discutidas por Nunes (1996) e Figueiró (2010). Diante do cenário que se vivencia, é nítida a falta de uma educação para a sexualidade nas escolas, onde ainda persistem, em sua maioria, abordagens biologizantes e pedagógicas. Daí a necessidade que moveu esta pesquisa por práticas ou projetos de sexualidade positivas que estivessem pautadas dentro das discussões feministas relacionadas com a mudança radical nas relações de gênero. Diante disso, apresentam-se, a seguir, alguns estudos que contribuem com essa perspectiva positiva de sexualidade.

As universidades são ambientes propícios para as atividades educativas emancipadoras propostas por Tonet (2014). Sendo assim, pode-se perceber essas iniciativas nos estudos de Lima (2013) em uma universidade privada no estado da Bahia, que mostram iniciativas ainda tímidas voltadas a propostas de abordagem da sexualidade nos cursos de graduação de Pedagogia. A autora reflete a necessidade de disciplinas que abordem esse tema como pluralidade cultural, relações de gênero e a sexualidade no cotidiano escolar.

Os estudos de Lorenzi (2017), acerca da educação sexual na formação do/a pedagogo/a no Estado do Paraná, apresentam um caminho longo a percorrer, mas que iniciativas de disciplinas relacionadas à educação sexual já são possíveis também nos cursos de graduação em Pedagogia, nesse estado. A pesquisa demonstra apenas duas disciplinas, restritas a duas universidades, voltadas à sexualidade na modalidade optativa, sendo uma disciplina na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e outra na Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Quadro 4). A sexualidade é mencionada em outras disciplinas, mas ainda com conteúdo específico, sem uma integração, inserido em disciplinas como Psicologia.

A UDESC também possui duas disciplinas, mas obrigatórias, nas modalidades presencial e a distância (EAD) dos seus cursos de Pedagogia que envolvem discussões de gênero e sexualidade (Quadro 4).

Quadro 4 – Disciplinas relacionadas à educação sexual nos cursos de graduação em Pedagogia do sul do Brasil, nos estados do Paraná e Santa Catarina (continua)

| **Disciplina (Universidade)** | **Ementa** | **Carga horária** |
|---|---|---|
| Sexualidade Humana e Educação (UEPG) | Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual. | 68h (optativa) |
| Educação, Gênero e Sexualidade (UFPR) | Sexo, gênero e sexualidade. A Educação Sexual e os Parâmetros Curriculares. A produção das identidades sexuais e de gênero. Políticas sexuais e de gênero. Gênero e sexualidade no espaço educativo. | 60h (optativa) |
| Cotidiano Escolar: Relações de Gênero e Profissão Docente (UNISUL) | História do movimento feminista. Mulheres, o acesso à educação e a feminização do magistério. Mulher, sexo e gênero. Divisão sexual do trabalho. Masculinidades e feminilidades no cotidiano educativo. Diferenças e aprendizagem. Gênero, família e escola. Pesquisas sobre gênero e educação básica. O lugar do corpo nos processos educativos. Os espaços do recreio e da educação física sob o olhar de gênero. | 60h (optativa) |
| Sexualidade e Orientação Sexual: Educação, Cultura e Transformação Social (UNISUL) | Cultura e natureza. Educação e Cultura. Escola como espaço sociocultural. Interseções de gênero com os demais marcadores sociais como raça/etnia e classe na vivência educativa. Preconceito e discriminação. Alteridade. Sexualidade e Orientação Sexual. Concepções de Sexualidade. Cultura e Sexualidade. Freud, Reich e a sexualidade humana. Identidade de gênero, de sexo e de orientação sexual. Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT). Homofobia e heterossexismo. Educação sexual e espaços sociais. Políticas de formação, Parâmetros Curriculares e sexualidade. | 60h (optativa) |
| Educação, gênero e sexualidade (UDESC) | A sexualidade como construção histórica, social, cultural, política e discursiva. Abordagens contemporâneas para Educação Sexual. Estudos de gênero e educação: história, conceitos e movimentos políticos. Escolarização brasileira e a educação para sexualidade | 72h (obrigatória) |

(conclusão)

| Disciplina (Universidade) | Ementa | Carga horária |
|---|---|---|
| | e para equidade de gênero. Recursos didático-metodológicos ao trabalho de Educação Sexual na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnicorracial. Preconceito, discriminação, diferença, alteridade, identidades culturais. | |
| Educação e Sexualidade (UDESC) (Mod. EAD) | Aspectos históricos da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. Perspectivas contemporâneas de Educação Sexual. Sexualidade como direito humano. Sexualidades na infância, juventude/adolescência, adulteza e na velhice. Sexualidades e deficiência. Sexualidades e cotidiano escolar. Sexualidades e Diversidade sexual e de gênero. Sexualidade como tema transversal. Exercício da docência no cotidiana da Educação Básica. | 72h (obrigatória) |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Faz-se necessário ressaltar que a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com a qual a presente pesquisadora tem vínculo como mestranda, possui também, no curso de Pedagogia, uma certificação de 120 horas com duas disciplinas optativas que envolvem a discussão de gênero e sexualidade em uma perspectiva feminista de transformação social e que sofreu mudanças.[25]

Outro estudo que mostra a importância de atividades dentro da concepção de educação sexual emancipatória é o de Freitas (2016), ao demonstrar a relevância de um programa de rádio desenvolvido pelo grupo de pesquisa EDUSEX da UDESC, com 220 programas gravados[26] no período de 2007 a 2015. Freitas (2016) analisa o quão relevantes foram os programas no sentido de produzirem materiais de apoio pedagógico, mostrando que é possível fazer uma educação sexual intencional e emancipatória. Os programas possibilitaram estas reflexões, pois estavam relacionados com a declaração dos direitos sexuais como direitos humanos universais.

Outra atividade emancipatória e que busca ultrapassar fronteiras é a III Conferência Internacional *Online* de Educação Sexual (III COES/2015[27]), organizadas por universidades brasileiras e portuguesas. Os temas versam sobre sexualidade, gênero, e cidadania em espaços educativos. Os trabalhos são apresentados através de e-oficinas, pesquisas e relatos de

[25] No momento da finalização desta dissertação essa proposta, que já vinha tendo uma nova proposta curricular para 2020 com sua redução de 120 horas para 60 horas viu novamente uma mudança curricular a partir da alteração institucional da UNISUL, tendo então seus conteúdos diluídos em diferentes disciplinas, mais afetas à discussão das relações de gênero e retirando sexualidade da proposta curricular.

[26] Estes programas ainda continuam sendo produzidos, o que inclusive possibilita que este conhecimento possa ser democratizado por meio de um programa de rádio.

[27] http://www.coesinternacional.com/2015

experiências, abordando inúmeras possibilidades de atividades educativas emancipadoras, abrangendo a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), além de outros espaços.

Os estudos de Silva Jr. (2009), realizados em uma escola municipal de periferia no estado do Rio de Janeiro, evidenciam a possibilidade de práticas positivas voltadas para uma abordagem emancipatória. O projeto realizado pela escola buscou e discutiu primeiramente as múltiplas possibilidades da sexualidade, identidades sexuais e paralelemente incluiu temáticas como saúde, prazer, corpo e prevenção de infecções sexualmente transmitidas e gravidez. As discussões partiram dos interesses dos alunos e são abordadas como direitos humanos. Os professores trabalham a temática de forma interdisciplinar, contando com o apoio da Orientação Educacional e da Orientação Pedagógica da escola. As discussões buscam criticidade, questionamentos e problematizações, para despertar a valorização das diferenças, das lutas e da resistência. O projeto consta no PPP da escola, além de estar pautado na LDB e PCNs e com a parceria das Secretarias de Educação e Saúde do município. Silva (2009) traz essa prática positiva de projeto de sexualidade e esclarece que a sala de aula deveria ser um ambiente legitimador de novas identidades, um espaço de diálogos para a solução dos conflitos e das lutas sociais em que estudantes e educadores, juntamente com a comunidade escolar, pudessem discutir e compreender os conceitos de diversidade e diferença, buscando, assim, uma sexualidade livre.

Os conceitos de diferença, desigualdade e indiferença propostos por Barros (2018) mostram a importância de um projeto de sexualidade emancipador. O que se vivencia em muitos ambientes educacionais em relação à temática da sexualidade são preconceitos, tratamento e oportunidades desiguais para grupos diferenciados que se caracterizam como *desigualdades*. Por vezes, a escola trata estes assuntos com *indiferença*, ignorando e desprezando as diferenças e, assim, transformando-as em desigualdades. O conceito de gênero, quando refletido nas escolas como uma atividade educativa emancipadora, faz refletir o quanto de desigualdades consolidadas existe neste mundo real, e que marcadores sociais como classe e raça relacionados ao gênero e à sexualidade ampliam ainda mais as desigualdades. “Esse conceito surge como ferramenta teórica e política para denunciar desigualdades entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas” (BALESTRIN; SOARES, 2015, p, 53). Assim, os conceitos de classe e raça também são construções que vêm se modificando ao longo dos períodos históricos e neste

momento são usados pelos movimentos sociais em lutas pelo fim das desigualdades (GUIMARÃES, 2003).

Uma forma de assegurar um trabalho voltado para a sexualidade e gênero nas escolas, além das documentações que garantem essas ações, traduz-se na necessidade de as escolas garantirem, em seus PPPs, os espaços de discussões. Assuntos que sejam propostos pelos estudantes e sejam de seu interesse podem e devem ser trabalhados como conteúdos e pertencer ao currículo, pois é preciso ampliar os olhares, as concepções, os conceitos e as práticas sociais (BALESTRIN; SOARES, 2015).

Neste sentido de ampliar olhares e concepções, seguem-se com as análises e discussões sobre as entrevistas realizadas com as orientadoras educacionais que desenvolvem projetos e práticas positivas relacionadas à sexualidade, mostrando que o trabalho da Orientação Educacional pode estar caracterizado como uma atividade emancipatória.

# 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ORIENTADORAS EDUCACIONAIS E SUAS PRÁTICAS EM UM AMBIENTE ESCOLAR

A busca por orientadoras educacionais com práticas ou projetos positivos de sexualidade vem com o intuito de evidenciar que, mesmo diante de todas as dificuldades relacionadas a este tema e referenciadas nos capítulos anteriores, é possível encontrar profissionais comprometidos com esta atividade educativa emancipadora. Às vezes em consonância com os projetos pedagógicos da escola, ou independentemente deles, essas orientadoras realizavam algum trabalho no campo da educação sexual.

As três orientadoras educacionais entrevistadas participam de um grupo de pesquisa na UDESC, denominado Grupo de Pesquisa EDUSEX/UDESC/CNPq,[28] e de um Laboratório de Educação e Sexualidade (LabEduSex)[29] que promove o projeto Web Educação Sexual em parceria com outras universidades. O Grupo de Pesquisa EDUSEX realiza anualmente o "Colóquio dos Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual", o qual já está na sua XII edição.[30]

As orientadoras educacionais entrevistadas possuem um vínculo de estudo de anos na temática da sexualidade com a UDESC, que é precursora nesse campo desde 1986. Foi possível perceber, durante as entrevistas, o envolvimento de todas as orientadoras com a universidade e o quanto este espaço foi valioso para suas práticas voltadas à sexualidade na escola.

A entrevistada orientadora educacional Raquel, mesmo sem ter intencionalmente um projeto de sexualidade, planeja suas ações cotidianas com crianças de Anos Iniciais e atribui essa prática ao seu processo de formação, como se pode observar em sua fala:

> Eu não desenvolvo um projeto específico. Tenho sensibilidade com essa temática por conta da minha formação. Eu fiz a graduação em Pedagogia em 2008 e foi quando eu conheci a professora Sônia Melo, que foi minha professora na disciplina Educação e sexualidade e foi aí que comecei a gostar e a me interessar pela temática. Foi a disciplina que tirei a nota mais baixa no curso inteiro, mas é a disciplina que me acompanha até hoje porque foi a partir daí que me tornei bolsista de trabalho da professora Sônia, depois bolsista do programa de extensão: no projeto da Rádio, nas oficinas de bonecos sexuados, no próprio Colóquio dos Grupos de Pesquisa de Educação Sexual, que é uma das ações do programa de extensão. Fui bolsista de extensão e depois bolsista de iniciação científica, me formei e depois, quando eu defendi o TCC, também passei o meu projeto de mestrado no Programa de Pós-

[28] Grupo de Pesquisa EDUSEX/UDESC/CNPq está vinculado ao FAED e é coordenado pelas professoras Dr.ª Sonia Maria Martins Melo e Dr.ª Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

[29] O Laboratório Educação e Sexualidade (Lab Edusex) está vinculado ao Centro de Educação a Distância (CEAD) coordenado pela Prof.ª Dr.ª Vera Márcia Marques Santos.

[30] O "Colóquio dos Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual" e o "Programa de rádio" são ações de extensão do EDUSEX.

> graduação e foi aprovado. Assim, concluí a graduação e já emendei dois anos de mestrado na área (Raquel, Escola Municipal, Anos iniciais).

Em uma leitura do PPP da escola onde a entrevistada Raquel atua, observa-se que a escola entende que é um documento político-ideológico, ao acentuar que seu currículo não é neutro e que retrata uma cultura e uma realidade histórico-cultural; e consta no documento que a escola prioriza a concepção histórico-cultural. No entanto, ao longo do documento, percebem-se algumas contradições que vão na contramão de uma perspectiva histórico-cultural, como: priorização dos conteúdos, contendo um item específico para a caligrafia, a utilização de colar de saída para ausentar-se da sala de aula, e da tarefa de casa como uma obrigação. Bourdieu (1986) traz a reflexão quanto aos deveres para casa, que aponta para o capital econômico (seria o tempo livre e uma boa qualidade de vida) e cultural (conhecimento acadêmico atualizado envolvendo conteúdos curriculares) que remete a pensar sobre a culpabilização da família pelo fracasso na aprendizagem do aluno. No PPP da escola não aparece a preocupação com a temática da sexualidade, apenas algumas questões soltas e sem clareza, como na introdução, quando mencionam respeito às diferenças, e ao final do documento, na citação de leis em que se encontram conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas formas de violência contra crianças e adolescentes que serão incluídos como temas transversais, mas isso sem detalhar no corpo do documento. Neste trecho retirado do projeto e que aborda a diversidade, observa-se a ausência da diversidade sexual:

> As crianças que recebemos no ensino fundamental pertencem à infância, portanto o lúdico, a alegria e o imaginário devem basear os processos de ensino-aprendizagem. Deve abordar os temas transversais como história e cultura afro-brasileira e indígena (ver lei), diversidades étnico-racial como orienta a resolução 04, de 13 de julho de 2010 e a lei n° 10.639/03 em anexo (PPP, 2018, p. 18).

Percebe-se que, mesmo diante da invisibilidade desta temática no PPP, Raquel demonstra preocupação com o assunto e realiza ações emancipatórias pela sua sensibilidade com o tema e pela sua trajetória acadêmica, com a qual se dialogará na sequência.

Na escola de Enemarí, o PPP já avança um pouco em relação à temática que envolve a sexualidade e gênero. Seguem algumas ideias contidas nele que se relacionam com a proposição de trabalhos pela orientadora educacional e professores/as na escola. De modo sintético, eis alguns itens:

a) no histórico da escola aparece a preocupação em mencionar a demora pela expansão da educação formal no distrito de Canasvieiras e que, ao final do século XIX, as

meninas não frequentavam a escola. Muitos alunos acabavam tendo um acesso mínimo à escolarização e, para a continuação dos estudos, a única alternativa era Florianópolis, havendo, assim, uma dificuldade para prosseguir os estudos devido à distância e à necessidade de ajudar no trabalho doméstico, na roça e na pesca. Foi somente a partir de 1987 que o bairro passou a ter Ensino Fundamental e Médio;

b) o objetivo geral da escola é oportunizar o acesso aos conceitos científicos, priorizando seu potencial de construção e reconstrução do saber universal historicamente acumulado, para que sejam cidadãos críticos no meio social em que atuam. Fundamentam-se na teoria histórico-cultural de aprendizagem;
c) a escola vem, no decorrer dos últimos anos, implementando atividades para contemplar a interdisciplinaridade;
d) consta um tópico no PPP com orientações para as estudantes gestantes ou lactantes;
e) consta um tópico sobre a inclusão do nome social com a Resolução CEE/SC nº 48, de 05/07/2016, que dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares e internos e dá outras providências;
f) consta um tópico sobre as formações continuadas dos docentes;
g) consta um tópico sobre o plano de ação da Orientação Educacional.

A partir da análise do PPP, foi possível identificar algumas ações que demonstram a preocupação da escola, como: crítica à desigualdade nas relações de gênero no acesso à educação; concepção de educação com um enfoque na teoria histórico-cultural; preocupação com as estudantes gestantes e lactantes, para que tenham acesso à educação e que neste momento a sua diferença não se torne uma desigualdade. Inclui também a obrigatoriedade de seguir a resolução que estabelece a inclusão do nome social de travestis e transexuais; a valorização do espaço de formação docente e o trabalho da Orientação Educacional realizado de formal intencional através de um plano de ação. A partir destes itens, pode-se pensar que há espaço para um trabalho com educação sexual, ainda que ele não indique necessariamente que a escola vá fazê-lo.

A orientadora educacional Enemarí, ao ser entrevistada, apresentou um projeto intencional que desenvolve no campo da sexualidade voltado a uma perspectiva emancipatória para alunos do Ensino Médio e, de algum modo, articula-se com o PPP da escola. O projeto denomina-se *Adolescência e Sexualidade*, é de 2018 e conta com um grupo de professores das disciplinas Biologia, Química, Filosofia, Artes e Letras, além da participação da orientadora

educacional, da bibliotecária e do diretor da escola. Tanto o Projeto de Sexualidade como o PPP da escola estão em consonância com uma perspectiva emancipatória.

No texto do projeto de sexualidade, observa-se a justificativa de a temática ser essencial à vida humana, manifestando-se de diversas formas, como sentimentos, emoções, ato sexual, prazer, erotismo, sensualidade, e dos direitos e deveres nos relacionamentos. E continua afirmando que, para uma escolha adequada e coerente na construção de projetos emancipatórios, seria primordial, inicialmente, escutar os jovens empaticamente. O objetivo geral do projeto era desenvolver com alunos de 1º a 3º ano do Ensino Médio um projeto de educação sexual intencional, buscando uma melhor compreensão da sexualidade na adolescência numa perspectiva emancipatória. Os objetivos específicos envolviam estabelecer relações de confiança entre estudantes e professores; coletar dúvidas e sugestões dos alunos sobre adolescência e sexualidade; discutir as temáticas referentes à adolescência e sexualidade, apontadas pelos alunos, na transversalidade dos conteúdos afins, para que reflitam sobre seus processos de educação sexual com liberdade, respeito e responsabilidade; realizar teatro, dinâmicas e atividades artísticas envolvendo o tema da sexualidade. Os temas elencados pelos estudantes foram: orientação sexual – identidade de gênero – violência sexual – machismo – feminismo – homofobia – lesbofobia – transfobia – assédio sexual – preconceitos – métodos contraceptivos – puberdade – primeira "transa" – prazer sexual – aborto.

A partir da análise destes documentos é possível perceber a intencionalidade da escola e o quanto estava pautada por legislações e por um referencial teórico que embasava a sua prática em relação a uma sexualidade de concepção emancipatória. É possível perceber o envolvimento com a universidade e alinhamento com o referencial teórico neste processo, como se pode observar no relato a seguir:

> Destacamos, também, artigos específicos que estão citados no projeto; alguns autores para um diálogo inicial com os teóricos [como] Cesar Nunes, Foucault e Paulo Freire. Este último, com certeza, sempre é e será um grande autor e mestre que embasará nossos projetos, pois ele é a âncora dos encontros dialógicos com nossos jovens. A professora Jimena Furlani com um dos seus livros: *Educação Sexual e Sala de Aula*, a professora Sônia Melo com o caderno de Educação Sexual da UDESC específico da adolescência (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

A entrevistada orientadora educacional Mônica, também, apresenta um projeto intencional, mas sem registro formal, o que ela denomina como um projeto oculto. No momento da entrevista o PPP da instituição estava em processo de reestruturação e os esforços estavam voltados para a organização teórica do processo de ensino-aprendizagem a partir da necessidade

da criança. A escola vislumbra a pesquisa como um elemento norteador e um componente curricular capaz de ressignificar o currículo escolar. A escola possui um projeto que se denomina *Aprender a Conhecer: pesquisar de corpo inteiro*, o qual quer incluir no seu PPP.

Percebe-se que a escola está buscando proporcionar intencionalidade no seu processo, oportunizando, através da pesquisa, diversas possibilidades e recursos para o aluno aprender e, assim, se desenvolver. Em relação às suas ações no campo da sexualidade, a orientadora segue uma fundamentação teórica que dialoga com uma perspectiva emancipatória, assim como também relata seu vínculo com a UDESC, como se evidencia em sua fala ao ser perguntada sobre seus referenciais teóricos:

> Cesar Nunes, que trabalha aquelas fases da sexualidade; Jussara Cabral, que trabalha sexualidade e infância onde buscamos um caminho teórico, e os Cadernos de Sexualidade da UDESC. Eu fui a primeira bolsista do NES [Núcleo de Estudos da Sexualidade], então eu vi todo o trabalho de intervenção deles, de como era feito; eu acompanhava os trabalhos de intervenção nas escolas. Então eu sei o caminho: tem que respeitar as famílias, tem que escutar essa família, depois escutar essas crianças e tem todo um procedimento metodológico para isso. Em relação a criança o procedimento é escutar a criança, isso é essencial (Mônica, Escola Municipal, EF1),

Retomando sinteticamente os procedimentos das entrevistas, pode-se dizer que partiram de um roteiro (relato de experiências) dividido em quatro blocos, sem perguntas fechadas, o que proporcionou leveza ao diálogo. A partir da leitura das entrevistas, foi feita a categorização em **4 eixos para análise**, sendo eles: as demandas espontâneas/provocadas e a intencionalidade no processo de educação sexual; o trabalho com professores/as e suas possibilidades e limites; a articulação com a família; e, por fim, as parcerias, gestão e dificuldades.

A categoria **"demandas espontâneas/provocadas e a intencionalidade no processo de educação sexual"** discorre sobre a temática da sexualidade no ambiente escolar a partir da visão da Orientação Educacional, parte-se da fala dos estudantes, se são provocadas com alguma intencionalidade, e qual seria esta intencionalidade: se proporcionar sujeitos livres ou uma intencionalidade repressora. E se a intencionalidade no processo de educação sexual se apresentava através de algum projeto ou prática, e se as motivações desse processo são pessoais ou observadas no ambiente escolar. A categoria **"trabalho com professores/as e suas possibilidades e limites"** está relacionada à possibilidade de trabalhos interdisciplinares, envolvendo a escola em sua totalidade, à abertura dos docentes em relação a uma educação sexual partindo de uma concepção emancipatória e não mais biologizante e à necessidade de formação inicial e continuada e como a Orientação Educacional pode contribuir para que sejam desenvolvidos trabalhos com esta temática. A categoria **"articulação com a família"** envolve

o modo como a escola dialoga com as famílias a respeito dos assuntos relacionados à sexualidade: se comunicam as famílias sobre projetos e práticas, se convidam para participar de atividades envolvendo a temática e se estes trabalhos são apoiados. A categoria **"parcerias, gestão e dificuldades"** sinaliza a possibilidade da continuidade de projetos e ações; e, quando se conseguem redes de apoio internas e externas e a parceria da equipe de gestão escolar (diretor; vice-diretor; supervisão escolar e orientação educacional) para a manutenção de um trabalho, há maior possibilidade de continuidade.

## 4.1 AS DEMANDAS ESPONTÂNEAS/PROVOCADAS E A INTENCIONALIDADE NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Essa categoria permite refletir sobre a importância da clareza dos/as orientadores/as educacionais, docentes e demais profissionais da instituição de ensino com a concepção de educação que permeia a sua prática. Neste sentido, quando se pensa em uma educação sexual emancipatória, é preciso relacioná-la com um enfoque histórico-cultural que tem Vigotski como principal representante, partindo da reflexão de que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir do seu nascimento e continua durante toda a sua vida. Para que aconteça um desenvolvimento humano, há necessidade de planejamento, organização e intencionalidade do professor/a no ensino para impulsionar positivamente o desenvolvimento desde a infância (MELLO; FARIAS, 2010).

Nos Anos Iniciais, nem sempre as demandas vêm de forma clara e direta, por isso a necessidade de organização, planejamento e intencionalidade. Na fala abaixo, uma das orientadoras relata que através de uma atividade planejada, que neste caso é o Dia do brinquedo, de forma intencional proporciona-se uma atividade emancipadora da sexualidade em que os binarismos de gênero são trabalhados, desconstruindo a ideia de que existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. Contudo, percebe-se que ainda existe uma invisibilidade em muitos ambientes educacionais, mas nesta escola, partindo do olhar da Orientação Educacional, as ações são positivas.

> Com relação ao brincar e aos brinquedos, como são muito pequenos, ainda tem o hábito de um dia na semana que eles podem levar brinquedos. A ideia que buscamos trabalhar é de que o brinquedo sempre pode passar pela mão de todos, que todos podem brincar de qualquer coisa, menina pode brincar de carrinho, menino pode brincar de boneca e que eles brinquem juntos, de que não tenha um brinquedo de menina e um brinquedo de menino. [...] eu acompanho também alguns projetos de contraturno, aí tem teatro e vêm as crianças do terceiro, quarto e quinto ano, é uma vez por semana, é muito pontual e acaba não aparecendo essa temática assim forte. E

> [tem] a turma do apoio pedagógico, mas são sempre poucas crianças, pois é mais individualizado o trabalho; então essas questões acabam surgindo mais no coletivo, individualmente não (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Para haver demandas espontâneas entre crianças parece ser necessária a mediação da professora, que é quem está diretamente com as crianças, porque é através do modo como ocorre essa mediação e dos recursos que a professora utiliza que a criança manifestará a aprendizagem ou assuntos sobre os quais tem interesse em comunicar. Um espaço no planejamento para a escuta das crianças é uma atividade significativa para pensar em estratégias. Com relação à temática da violência sexual, é importante que professores/as estejam atentos/as e conheçam os seus estudantes, não somente de forma superficial, mas que tenham um maior envolvimento, que planejem atividades intencionais principalmente se suspeitarem que a criança possa estar sendo vítima de violência sexual. A identificação destes alunos é fundamental, pois, segundo Azevedo e Guerra (2015), as consequências negativas deste ato acontecem mesmo sem que o agressor exerça força física. Para Ana Freud "no que respeita às chances de danificar o desenvolvimento infantil, o incesto e outras formas de abuso sexual praticados por uma figura de autoridade estão em posição mais elevada que o abandono, a negligência, o maltrato físico ou outras formas de abuso" (FREUD, 1981, p. 34, *apud* AZEVEDO; GUERRA, 2015, p. 194). O cuidado dessa temática aparece no relato de uma das orientadoras.

> Nós temos muitos casos de crianças que passam por violência, não é abuso, é violência sexual. Como são crianças de 6 a 10 anos é muito difícil para a gente, pois nunca imaginamos que isso aconteceria com crianças tão próximas em uma cidade, e que isso não poderia existir até porque todo mundo tem formação. O que a gente percebe é que os nossos atendimentos são em conjunto com as professoras, por isso que eu te digo, eu acho que é um projeto oculto, não é uma coisa institucionalizada, não está no papel. [...] Na verdade, é sempre a professora que vai dar para nós a 'deixa', não é um trabalho que a orientadora faz separado, 'ah! Hoje é dia!', não tem isso porque não dá para fazer assim, não tem dia para falar de sexualidade, não existe dia para falar sobre isso. Por isso que para nós é difícil fazer um projeto específico porque trabalhamos com criança muito pequena, de 6 a 10 anos (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Aqui parece surgir um impasse com relação ao trabalho com intervenções diretas através de um projeto, ou pensar intervenções indiretas, que podem ser intencionais, e isso pode acontecer quando se tem clareza por qual concepção de educação se vai optar. O enfoque histórico-cultural parece estar presente nessa reflexão entre teoria e prática e contribui para um trabalho que realmente impulsione o desenvolvimento das crianças, não somente em um trabalho voltado à sexualidade. A orientadora Mônica traz um trabalho que foi possível dentro de determinadas condições; mesmo não tendo um projeto específico, ela relata dificuldades em

razão da faixa etária dos alunos, mas realizar pequenos projetos e ações com crianças pequenas envolvendo a sexualidade é possível; é o que apresentam as autoras Camargo e Ribeiro (1999) em seu livro *Sexualidades e Infâncias*, ao demonstrar as diferentes possibilidades de se trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acredita-se que a formação dos professores se faz cada vez mais necessária, pois, mesmo que as crianças sejam pequenas, quando o professor se disponibiliza a escutar, abrem-se inúmeras possibilidades de pensar em como, a partir de determinada demanda espontânea, se pode construir uma atividade intencional. Mesmo sem projeto, o trabalho pode acontecer: "[...] nunca montamos um projeto, a escola vai engolindo a gente. Todos dentro da escola sabem que a gente faz esse trabalho e recorrem a nós com alguma dúvida (Mônica, Escola Municipal, EF1)."

A expressão "engolindo" deixa entrever uma certa resistência da escola, apesar da necessidade óbvia estampada pela constituição da orientadora como figura referência, a qual possui formação para o acompanhamento e dúvidas. A Orientação Educacional pode se tornar referência na escola quando o assunto é sexualidade, mas nem sempre a escola possibilita esta ação ou se tem formação para realizar este acompanhamento com os professores; é assim que a invisibilidade das questões se perpetua como aponta Santos (2018). Não é qualquer professora e nem são todas as professoras que têm perfil para a realização desse trabalho e se constituírem como pessoas referências na escola: isso requer formação e uma reeducação de professores/as e orientadores/as educacionais como lembra Figueiró (2014). Quando há uma demanda forte, a orientadora pode construir intencionalmente alguma atividade, seja ela por meio de atitudes cotidianas pelas solicitações que surgem, ou seja mesmo sem a elaboração de um projeto organizado, como foi relatado por Mônica.

> [...] Nós não temos especificamente um projeto de sexualidade na escola ainda [...] é um trabalho de intervenção de crianças com violência sexual, a gente nunca escreveu um projeto sobre isso, mas é um trabalho que temos bem forte. [...] A gente tem os pré-conselhos que são com a criançada. Durante a semana eu estava entrando em duas turmas, estávamos trabalhando os tipos de bullying que acontecem, até o sexual. Eles não sabiam essa coisa de passar a mão na 'bunda' das meninas, de bater na 'bunda' das meninas, isso começa a acontecer no terceiro e quarto ano. A gente sabe que é imitação do que acontece em casa, conversa sobre, faz jogos e faz cartazes. As professoras também acabam entrando nessa *vibe* e daí levam vídeos, fazem discussões, então é legal por isso. Não fica só um trabalho restrito ao trabalho da Orientação, a professora, essa também acaba se envolvendo porque é a turma dela [digo a elas] 'a turma é tua, tu a pega todo dia ... eu não... só quando consigo, quando marco, mas a turma é tua'. [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

A orientadora educacional demonstra a preocupação com esta temática, mesmo não tendo um projeto intencional, tem intencionalidade nas suas ações, como também um trabalho

integrado, nesse caso com as professoras e as crianças, que não é um trabalho isolado, mas sim em parceria. Aqui, partiu-se de um conceito – *bullying*, para provocar as crianças e a temática desponta nos debates e produz a reflexão infantil.

A temática aparece com mais facilidade talvez pelas conexões entre as políticas públicas e o impacto delas na juventude durante o Ensino Médio, estando-se atentos às suas conversas. A abertura da escola, por meio de um projeto de sexualidade interdisciplinar e que a orientadora educacional participe ativamente deste processo, cria um elo de confiança para falar de assuntos cada vez mais urgentes, como a violência da mulher e a violência sexual.

> Nas conversas eu já fui percebendo, tendo essa percepção da necessidade de trabalhar as temáticas, porque não é só gravidez na adolescência. Por exemplo, uma das temáticas muito fortes e que ficou marcante este ano é a prevenção, a violência da mulher e violência sexual. Quanto às violências com a mulher, violência feminina, P: 'Veio dos alunos isso, Enemarí?' E: 'Sim, de alunos, alunas e nas entrelinhas de conversas de alunas que sofreram tais violências'. [...] (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

A ação da orientadora Enemarí busca sempre organização, intencionalidade, planejamento e a integração com os professores e os estudantes, o que representa que seu trabalho e dos professores estão em consonância com o PPP da escola. Sua ação é fundamental nesse processo com o grupo de professoras, como afirma a orientadora:

> Temos um cronograma, agendamos as datas que vamos trabalhar com cada turma na sala de vídeo. E no dia a dia com os conteúdos específicos, na sala de aula fica mais só a professora [...] a dinâmica agendamos, por exemplo, hoje vai a turma 105 - quais professores podem participar junto? Então nessa dinâmica eu participei de quase todas e ajudei a coordenar; essa dinâmica nós utilizamos duas aulas para cada turma. A gente faz um trabalho bem mais aprofundado ali de início e sempre no horário de aula. O trabalho sempre organizado por turma, seja dinâmica o que foi no grande grupo, o teatro que foi toda a escola do noturno [...] sempre partiu de algo de um planejamento em conjunto comigo, então na realidade eu ajudo a coordenar mais e tudo aquilo que necessita e tal (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Percebe-se o vínculo de confiança construído na relação dos estudantes com a orientadora educacional, quando muitos a procuram para conversar, assim como as diversas formas disponíveis na escola para manter o projeto em diálogo constante com os/as estudantes. Os trabalhos seguem em locais separados, mas articulados por um projeto comum:

> Especificamente para mim não veio nada por escrito, e sim, nas conversas individuais na sala da Orientação Educacional. Os professores que passavam na sala de aula com as caixinhas - é uma caixinha externa que nós colocamos próxima à Secretaria, no corredor em cima de um pedestal, indicando com cartaz sobre adolescência,

> sexualidade, [para] quem quisesse depositar as suas sugestões (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Percebem-se as caixinhas como um espaço emancipador, onde os estudantes podem manifestar-se com suas sugestões e opiniões, em que serão pensadas atividades e discussões intencionais sobre os assuntos. Nota-se que a escola acolhe a todos, muitos estudantes não se sentem à vontade para falar em público e esta forma dá voz àqueles que possuem esta dificuldade. As caixinhas proporcionam abertura à realização de atividades educativas emancipadoras com temas que levam a uma transformação social.

> E outro tema é a questão de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, várias perguntas. Teve uma pergunta assim: 'como a escola vê os(as) alunos(as) LGBTI? Depois apareceram mais específicas na vertente biológica, contraceptivos, gravidez na adolescência, mas o que ficou mais forte foi a questão das violências [...] (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

O impacto do trabalho da orientadora Mônica se dá dentro do que se espera na visão da educação integral de educação, que considera que todos os espaços devem ser inclusivos, e que a diversidade não se constrói apenas como valor, mas como processo profundo de aprendizagem de crianças nas suas diversas dimensões. E, ao que parece, está em consonância com as proposições da BNCC (BRASIL, 2016)

Mônica atua priorizando dimensões pontuadas pelo MEC (BRASIL, 2016) com referência à educação integral.

> Fazemos esse trabalho no individual e em grupo, porque quando essas crianças chegam não tem só problema de aprendizagem, mas de comportamento, são crianças que se isolam mais, que são muito agressivas ou que batem. Tem que fazer um trabalho com a turma para o acolhimento, mas eles são pequenos e isso é positivo, pois logo as crianças entendem e percebem que ele não está bem... 'Vamos ajudar o amiguinho...' 'ele não está legal'. Eles não perderam ainda a humanidade [...] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Crianças que sofrem violência em geral têm problemas de aprendizagem. A orientadora Mônica realiza um trabalho que direciona uma intencionalidade para as crianças que são vítimas de violência sexual. Azevedo e Guerra (2015) apontam consequências a curto prazo em pessoas que sofreram violência sexual a partir de um estudo realizado com crianças e adolescentes do sexo feminino, com idades entre 3 e 18 anos, que foram atendidas na 1ª Delegacia da Defesa da Mulher de São Paulo durante o ano de 1985. As consequências identificadas foram: dificuldades de adaptação interpessoal, dificuldades de adaptação sexual (masturbação, medo de transar, problemas de relacionamento sexual), dificuldade de adaptação afetiva (sentimento

de culpa, idealização ou tentativa de suicídio, ideias de morte), dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (repetência, interrupção dos estudos).

> [...] porque geralmente as crianças que têm suspeita... a gente trabalha em tempo integral. Temos um atendimento em tempo integral, então são com crianças com problema de aprendizagem e risco social. Quando a gente percebe que está acontecendo alguma coisa, tem aquela resistência da família. Não querem deixar..., mas como é lei a gente recolhe a criança e ela fica o dia inteiro com a gente. Pelo menos durante a semana estão o dia inteiro com a gente. Conseguimos fazer as intervenções... aí percebemos se a criança está comendo, o que ela está fazendo, como ela se comporta em relação aos outros, em relação à sexualidade dela, o corpo dela, se está muito adultizado, se tem algum comportamento que não está adequado com a idade dela, vamos monitorando as crianças. A gente tem tempo integral para crianças com distorção idade/série, como não temos muita criança para isso, a gente incluiu essas crianças porque passam por risco social, baixam muito as notas por causa disso. Como uma criança vai conseguir aprender, se concentrar? Não vai! Com um problemão desse! Quem é que vai aprender sendo violentada todo dia dentro de casa? Não tem condições! Então a gente já faz a intervenção; é uma equipe grande, não é só orientação na nossa escola, a gente trabalha o colegiado; não trabalhamos separados... não posso te dizer que faço só orientação... não faço [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

A orientadora Enemarí demonstra, na fala a seguir, como o projeto pode proporcionar aos adolescentes um protagonismo que incentiva falar sobre uma questão urgente para a sociedade, que são as diversas violências sofridas pelas mulheres. Tem-se presenciado um aumento do feminicídio no Brasil, como apontam os índices em estudos realizados através da parceria entre o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o FBSP. Ela relata a importância que este tema apresentou no ambiente escolar. Pode-se analisar que as lutas saem da esfera individual e passam a ser coletivas e de ajuda mútua. Esse projeto demonstra como a escola pode iniciar transformações a partir de uma concepção de sexualidade emancipatória.

> Inclusive, uma aluna de uma das turmas do segundo ano noturno colou, nas portas do banheiro feminino, papéis coloridos escritos: Muito bonito! Colou com fita durex para não estragar as portas, ela teve todo esse cuidado, esse carinho, essa lisura colocando frases de autoajuda, telefones para ligar quando está sendo ameaçada por violência ou está sofrendo violência, seja ela física ou sexual ou outro tipo de violência psicológica; uma outra folha com 'Relacione filmes sobre essa questão para assistir', 'Deixe sua resposta se precisar de ajuda', enfim, foi um trabalho muito bonito, foi uma linda iniciativa, linda! Com tudo o que estava escrito no banheiro mais as caixinhas, mais as questões do dia a dia de conversas com as professoras ou comigo na escola, esse foi o tema que prevaleceu. Essa aluna colocou essas mensagens durante o projeto e, após conversar com ela, me relatou que queria ajudar quem precisasse, porque também já precisou de ajuda sobre isso [*sic*] (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Aqui a orientadora demonstra a importância de se trabalhar com as diferenças e como o seu entendimento auxilia na vida dos estudantes. Barros (2018) esclarece alguns conceitos de

diferença/desigualdades/indiferença que auxiliam a pensar a partir da temática da sexualidade. O que se vivencia em muitos ambientes educacionais em relação à temática da sexualidade são preconceitos, tratamento e oportunidades desiguais para grupos diferenciados que se caracterizam como *desigualdades*. Por vezes a escola trata estes assuntos com *indiferença*, ignorando e desprezando as diferenças e assim transformando-as em desigualdades. Contudo, aqui, presencia-se uma escola que não se encontra indiferente a estas questões, o que se faz tão fundamental para possibilitar transformações sociais.

> O que mais a gente percebeu este ano que está surgindo é como eles gostam de trabalhar essas questões do ser humano inteiro, as diferenças, [...] elas colocam: 'Eu me sinto mais forte, melhor, eu entendo melhor dessa questão, se eu precisar de ajuda por exemplo das violências eu sei quem procurar, eu me sinto mais amparada(o).' Mas é mais por parte das meninas, dos meninos ainda há uma resistência maior, há um fechamento maior (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

A orientadora Enemarí, nesta fala, demonstra a necessidade do trabalho voltado para uma concepção emancipatória de educação sexual, pois esta envolve o ser de forma integral e deixa evidente que o trabalho abrange o individual e o coletivo.

## 4.2 TRABALHO COM PROFESSORES/AS: POSSIBILIDADES E LIMITES

Muitas são as formas de se trabalhar com os professores; a orientadora Raquel não tem um projeto, mas tem uma intervenção indireta, e com intencionalidade que, na maioria de suas ações, são emancipadoras. Aqui é fundamental ter claro que a intencionalidade pode ser através de concepções emancipatórias, trazendo um enfoque positivo, ou como uma intencionalidade através de concepções mais conservadoras, em que a religião e a saúde são utilizadas como meio de repressão, trazendo um enfoque negativo, como apontam Figueiró (2010) e Nunes (1996).

Na fala da Raquel pode-se perceber o quanto a Orientação Educacional é solicitada pelos professores quando o assunto é sexualidade, mostrando que estes ainda possuem dificuldades em abordar a temática e a necessidade do trabalho do/a orientador/a educacional com uma concepção emancipatória da sexualidade. Mas mesmo com uma formação na área, Raquel ainda evidencia sua dificuldade da desconstrução quando o assunto é namoro na infância, pois trata o namoro infantil com enfoque adultocêntrico, o que faz perceber o quanto esses padrões persistem mesmo em profissionais com ampla formação na área da sexualidade.

> Eu tenho muitos professores que me procuram, porque eu sou orientadora educacional: 'Ai, Raquel, eu estou precisando da tua ajuda lá naquela sala porque eles estão falando muito de namoro, aí eles estão dizendo que tal fulaninho estava trabalhando com tal fulaninho'. Os professores ainda se sentem muito inibidos de tratar dessa questão que é uma coisa natural, que as crianças acabam representando nessa faixa etária, aí eu trabalho com eles que criança não namora, mas nessa ideia de ir sensibilizando eles e fazendo com que eles entendam que cada coisa tem um tempinho para acontecer e para os próprios pais [*sic*] (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Outros espaços também são fonte de conflitos na escola quando o assunto é sexualidade. Os banheiros protagonizam o espaço mais procurado pelas crianças e que desafiam a atuação de adultos da escola. É importante que as crianças, quando manifestam a necessidade de conhecer o seu corpo e falar sobre o que sentem, sejam escutadas e lhes sejam propostas atividades de reflexão. Quando o assunto se torna invisível em sala de aula e demais ambientes escolares, não resta outro espaço senão o do banheiro para conhecer o seu corpo. Quando os professores têm concepções de sexualidade conservadoras, surgem ações de repressão e advertências, as micropenalidades (FOUCAULT, 1999). Mesmo sendo tensionada pela professora para realizar alguma sanção, Raquel demonstra como trabalha esta situação: ela não faz sanções, mas tranquiliza as professoras, mencionando que podem ter olhares adultocêntricos sobre as expressões infantis de afetividade, vendo nelas o namoro adulto. E Raquel radicaliza dizendo que "criança não namora", de algum modo negando que criança faz, sim, distinção entre amizade e namoro, ainda que namoro para elas não signifique o mesmo que namoro entre adultos, tanto em envolvimento afetivo quanto de práticas corporais.

Mas banheiros são sempre catalisadores de emoções fortes em uma escola. Guardam o permitido e o interdito, e, às vezes, nem Raquel escapa das armadilhas. Raquel tenta individualizar a ida aos banheiros, denominando apenas uma única finalidade a este espaço, tentando, assim, evitar as manifestações infantis coletivas, que insistem em irromper porque é sabido que os ambientes educacionais são ressignificados pelas crianças e pelos adolescentes, como aponta o estudo de Dayrell (2001). O que são os banheiros para Raquel?

> [...] Eu já tive caso de uma criança manipular a outra na escola, de irem um menino e uma menina juntos para o banheiro, que é algo que a gente não permite, pois orientamos que o uso do banheiro deve ser individual, que é um de cada vez, não interessa se são duas meninas ou três meninos, *banheiro não é lugar para conversar e nem fazer fofoquinha,* é lugar para ir fazer xixi e cocô e voltar, e é um de cada vez. *Dizer que isto é um momento de intimidade deles, mas eu não tenho um vigia ou segurança na porta do banheiro*, então, eventualmente, isso acontece e aconteceu um caso de duas crianças esse ano ainda, de seis anos, entrarem juntas no banheiro - um menino e uma menina e voltarem para a sala dizendo o que tinha acontecido, dizendo que ela tinha pego no pênis dele e aí foi um alarde; a professora ficou chocada, extremamente chocada por ser uma criança de seis anos e levou para mim dizendo

> que eu tinha que fazer alguma coisa, dar uma sanção (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais, grifos nossos).

A descoberta dos corpos infantis pelas crianças, de si e de seus coleguinhas, ainda causa estranhamento à orientadora, ainda que ela tenha deixado no ar alguma discussão já feita quando afirma, no meio de sua narrativa, "dizer que isto é um momento de intimidade deles", no sentido de poderem utilizar o banheiro para fazerem fofoca ou conversar. No contexto, parece ser um modo discursivo que encontrou para falar com um oponente possível, talvez veja nas práticas infantis uma relativa autonomia ao ir ao banheiro e fazerem o que quiserem desse momento que seria da ordem do privado. Em seguida, esclarece que se tivesse um vigia, ela não precisaria se preocupar; como não tem, prefere impedir qualquer possibilidade de uso do banheiro para sociabilidades interditas entre as crianças. De um modo talvez mais sutil, Raquel partilha de alguns medos das colegas professoras sobre as transgressões infantis ou simplesmente das consequências escolares destas transgressões, medos que Reich (1974, 1975) e Freud (1969) sempre pontuaram existir na sociedade ocidental moderna.

Ao mesmo tempo, Raquel consegue quebrar alguns estereótipos de gênero em suas práticas diárias e deu o exemplo do próprio banheiro.

> Então, o meu trabalho é muito mais voltado aos estereótipos, às questões sexistas, àquilo que isso é dito ser de menino ou ser de menina, à questão do banheiro. Na escola em que trabalho pela manhã, eu tenho menos de cinquenta crianças sob minha orientação, uma turma de primeiro ano e uma de segundo ano e eu tenho dois banheiros, um tem uma placa de menina e no outro, uma placa de menino. Às vezes, eu vejo três, quatro meninas esperando e o banheiro que tem a placa de 'menino' livre, então a minha tentativa sempre é de ir desconstruindo com eles: 'Qual é a diferença?', 'por que vocês estão esperando?', 'por que vocês não entram e não usam o banheiro com placa de meninos?', 'dito dos meninos!' Porque os banheiros são iguais, dentro tem um bacio, um vaso e a pia é igual. E elas têm essa resistência já no primeiro ano, então são crianças muito pequenas de seis e sete anos que já surgem com isso (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Atividades de reflexões sobre os binarismos de gênero na Educação Infantil são emancipadoras porque desenvolvem a humanização dentro de uma perspectiva integral de ser humano. Quando orientadores/as educacionais questionam a padronização de comportamentos binários através de uma nova proposta de organização do espaço escolar e de atividades nas quais não há um direcionamento a determinado sexo, abre-se espaço para a quebra da homogeneização dos corpos na escola. Enfim, crianças se rebelam contra visões adultocêntricas conservadoras, ou agem de modo conservador, igualmente adultos também experimentam suas contradições, conforme análise feita nos episódios descritos anteriormente. Connell (2013)

convida a pensar sobre a possibilidade de as escolas transformarem suas práticas de forma a contestar tais padrões normativos.

> As crianças, assim como os adultos, têm a capacidade de desconstruir binarismos de gênero e criticar a masculinidade hegemônica, e essa capacidade é a base de muitas intervenções educativas e programas de transformação. Ao mesmo tempo, titulares da masculinidade hegemônica não são necessariamente 'entorpecidos culturais', eles podem tentar ativamente modernizar as relações de gênero e remodelar as masculinidades como parte de contratos (CONNELL, 2013, p. 271-272, grifos do autor).

A orientadora Enemarí afirma que não são todas as atividades em que ela consegue estar presente e acompanhar devido às demandas da escola. Mas os momentos de dinâmica e jogos que ela coordena, juntamente com os professores, ocorrem por meio de um projeto com uma intervenção direta que envolve todos desde o planejamento ao replanejamento e exemplifica:

> Então, a saída do grupo para a sala de vídeo etc., até para assistir a um filme; uma das professoras de Biologia que está no projeto planejou tal filme mediante esse tema que já trabalhei com álbum seriado, eles pesquisaram, por exemplo, os contraceptivos, fizeram uma pesquisa em grupo e depois apresentaram com cartazes e assim foi uma das avaliações. Não consigo estar em todas turmas, pois é difícil, são muitas. A demanda de pais, alunos e outros é constante na sala da Orientação. O que mais acompanho são esses momentos de outras atividades, não é que são atividades separadas, fazem parte do projeto, as dinâmicas, os jogos. Ontem, por exemplo, eu não consegui acompanhar a turma 311 escrevendo no tecido, porque eu tinha outras atividades que tinham que ser realizadas, só fui lá duas vezes, dei uma olhadinha e conversei com eles. Eles fazem no refeitório para utilizarem as mesas, pois a tira tem três metros de altura [...] Quando eu estou com os alunos é sempre junto com as professoras, por exemplo, aquela primeira dinâmica eu praticamente acompanhei onze turmas e coordenei a maioria delas com o jogo. Nós organizamos no planejamento e replanejamento. Porque assim planejamos as atividades dentro do grande planejamento dos nossos objetivos (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Este relato permite analisar que há um total envolvimento e intencionalidade do conjunto de sujeitos, ainda que existam alguns limites com relação a tempo e outras atividades que envolvem a profissional da Orientação Educacional.

Uma das temáticas que a orientadora Mônica trabalha com as professoras é a questão da violência sexual, situação constante na escola e que ela classifica como oculta (já expressa antes) por não ser um projeto oficializado, mas é uma intervenção indireta e intencional de caráter emancipador, haja vista a necessidade e a importância desse trabalho para a transformação do sexismo. Na fala de Mônica, observa-se a sua intencionalidade ao acompanhar o planejamento semanal da professora que vai relatando comportamentos que podem levar a algum tipo de suspeita. Mônica orienta como a professora deve proceder e elabora critérios de observação.

> [...] não é uma coisa institucionalizada, não está no papel [...] A gente tem planejamento semanal, então entra eu e a supervisora; a supervisora vai mais para a parte do planejamento e eu vou pela aprendizagem [...] a professora pontua: 'Essa criança está muito quieta, mudou o comportamento, baixou o rendimento'. E, a partir destes planejamentos, a gente faz a intervenção junto com a professora e orienta como ela deve proceder na observação, daí ela faz uma observação sistemática, daí eu monto os critérios que ela vai observar [...]. A Carla, orientadora, hoje é diretora, mas ela ainda divide o trabalho comigo e a gente trabalha muito junto, [...] temos uma equipe muito boa [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

O trabalho articulado entre professoras e orientadoras educacionais poderia ser maior, mas há dificuldades estruturais na escola. O espaço formalizado para formação continuada, como reuniões pedagógicas, não existe, a escola acaba criando algumas alternativas, quando possível, para garantir algum espaço de aprendizagem. Essas formações continuadas e em serviço não são formações esporádicas que acontecem uma vez ao ano ou a cada semestre, mas, sim, as que envolvem a escola como totalidade. São as formações realizadas para todos e no espaço escolar relacionadas às suas questões do cotidiano. Envolvem os professores, os orientadores e o restante dos profissionais (secretários, bibliotecários, serventes, merendeiras, vigias, entre outros profissionais) que trabalham na escola; mesmo que eles não atuem de maneira formal com esta temática, ela está no dia a dia, nos diferentes locais. Figueiró (2014) considera que esta formação continuada deve partir de problemas relacionados às vivências dos educadores em sala de aula e que as universidades devem contribuir com essa formação em parceria com as Secretarias de Educação de estados e municípios, destacando a importância de formações envolvendo todos os profissionais da escola. Martins (2018) convida a pensar a respeito da formação continuada sobre gênero e sexualidade para uma nova prática pedagógica e destaca que, quando a formação continuada é oportunizada durante a carreira, as reflexões e as concepções apresentadas sobre sexualidade e gênero podem despertar novas práticas emancipatórias. Assim, a formação continuada é o momento de exercitar a práxis e a escola pode colaborar neste sentido quando prioriza estes momentos. A formação pode ser vista como uma ferramenta que:

> Auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, consequentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (ALVARADO-PRADA *et al*., 2010, p. 374).

Na fala a seguir, observa-se que a mantenedora não valoriza a formação dos professores na escola, deixando subentendido que em função da escola ser pequena ninguém falaria ali. Nesse contexto, percebe-se que dentro dessa temática não há uma preocupação com essa formação ou com as reuniões pedagógicas que sequer são garantidas, o que demonstra uma certa desvalorização do profissional da educação e uma desmobilização da categoria, que acaba enfraquecendo.

> Com essas temáticas a gente nunca fez, tem um agravante na rede que nós não temos momentos de reunião pedagógica, então se a gente propõe reuniões pedagógicas elas têm que ser no contraturno e os professores têm que ficar fora do horário de trabalho deles; ou muitas vezes a gente faz meio período para contar como dia letivo, tem criança na escola um período e no outro tem a formação dos professores. Como é uma escola muito pequena eu sinto que é difícil vir alguém para falar, porque vai falar para poucas pessoas, poucos professores, são cinco turmas, então nosso grupo são menos de vinte professores, contando os professores de área e tudo mais. É muito mais pontual quando surge alguma coisa, às vezes alguma inferência num planejamento, algo assim. Até porque a gente não conta com supervisor na escola que seria a pessoa que olharia esses planejamentos, então os professores me mandam, mandam para direção, a responsabilidade é da direção, mas eu gosto de dar 'pitaco' enquanto orientadora educacional, se eu vejo que tem alguma coisa para contribuir ou mesmo para refletir, 'será que a gente vai por esse lado ou não?' Eu acabo apontando [*sic*] (Raquel, Escola Municipal, Anos iniciais).

Outra dificuldade encontrada pelas orientadoras em articularem o trabalho com os professores se dá pela grande maioria ser admitida em caráter temporário (ACT) e em função do rodízio destes profissionais, o que prejudica a continuidade de trabalhos nesta temática. Aqui, pode-se destacar a desvalorização das profissionais da educação quanto à redução de concursos públicos e à forma que utilizam para desmobilizar a categoria, tornando-a nômade.

> Tenho os professores como parceiros e o agravante dos meus professores regentes é serem todos ACT; então é difícil a gente conseguir contar que eles voltarão no ano seguinte, às vezes a escola tem um fluxo grande de professores que entram e que saem, para mantermos um projeto na escola. Mas a gente tenta sensibilizar os professores toda vez que uma coisa dessa surge (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

> As professoras mais novas ficam mais reticentes, porque nós temos muito ACT, as professoras mais antigas estão se aposentando, então fica bem ruim porque já tínhamos um trabalho bem estruturado. Agora tivemos uma mudança muito grande no nosso PPP e no nosso projeto porque mudaram as pessoas (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Nos Anos Iniciais, a orientadora Raquel percebe uma falta de priorização nas questões que envolvem a sexualidade, impostas pelas demandas curriculares. Nesse momento é como se o corpo não fosse prioridade, porém, segundo Fernandez (1991), a aprendizagem passa, inevitavelmente, pelo corpo. Para Hooks (2001), os seres humanos não são fragmentados e

questiona o fato de que somente o cognitivo seja valorizado ainda que o corpo também esteja na escola. "É a importância que as pessoas dão para cada coisa; nesse primeiro e segundo ano eles estão muito voltados à alfabetização, leitura e escrita e essas outras coisas acabam passando desapercebidas" (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Raquel comenta que observa um certo receio dos professores em abordarem a temática da sexualidade. Os obstáculos podem estar relacionados à não formação crítica sobre o tema - pensar de maneira reflexiva -, à insegurança destes profissionais sobre o tema e ao medo em fazer isso, visto que se vivenciam momentos difíceis com relação a intensas ameaças e ataques a professoras/es, movidos pelo Projeto Escola sem Partido e à falácia conceitual daqueles que inventaram a expressão "ideologia de gênero" como uma imposição da sexualidade não heterossexual a crianças e jovens. Certamente, tal contexto possibilita que professoras/es que atuam na escola e morem na comunidade não se sintam confortáveis em abordar o assunto, conforme apontado por ela.

> Nesses três anos que eu estou na escola não [percebo grande interesse por parte dos professores], eu sinto ainda que os professores têm muito medo ainda de pisar nessa temática, têm professores que são da comunidade e compreendem talvez o quanto a comunidade não recebesse bem. Tive algumas ações pontuais de trabalhar a corporeidade, as crianças têm aula de dança, então o professor faz aquela atividade de papel pardo da criança deitar e circular a criança, mas nada que me chamasse para colaborar de alguma forma com a atividade [*sic*] (Raquel, Escola Municipal, Anos iniciais).

No relato seguinte, de Enemarí, pode-se verificar que, mesmo diante de alguns entraves, ela realiza algumas ações e persiste. Neste trecho a seguir é visível como a escola trabalha articulada, com uma organização prévia e planejando as suas ações.

> Dificuldades para elaboração do projeto é o tempo, a gente se encontra uma vez por semana durante quarenta minutos, mas é só mais para as dúvidas, [...] criamos um grupo no *Whats* 'adolescência e sexualidade'. Nos finais de semana vamos trocando ideias, estamos trabalhando com a realidade que temos. O ideal é ter mais tempo, os professores têm muitas aulas, uma sobrecarga. Porém, com este real estamos conseguindo fazer algo e é possível. São minúsculas sementinhas que lançamos neste solo fecundo que é o Ser Humano Integral, com a esperança que nasçam e possam se multiplicar (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

> Nós organizamos um horário todo dia junto com as coordenadoras que organizam o horário diário de toda a escola. Com antecedência, já no nosso planejamento da próxima semana: vamos trabalhar com que turmas? Verificamos os horários de cada professora que tem aulas naquele dia, por exemplo, a de Artes e a de Química está na segunda à tarde, então na segunda à tarde vamos trabalhar com duas turmas de primeiro ano; são quatro aulas, cada turma são duas aulas [*sic*] (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Um aspecto importante a se ressaltar aqui é o tempo. A orientadora Enemarí relata o quanto seria necessário ter mais tempo e menciona a sobrecarga dos professores, porém com a realidade vivenciada com relação ao tempo estão conseguindo fazer algo. Nesse sentido, Benjamin (1987) e Larrosa (2016) convidam a pensar sobre como possibilitar experiência para que, de fato, algo toque e aconteça. Assim, trazem uma profunda reflexão sobre o tempo e que corrobora a fala da orientadora diante da correria do dia a dia.

> [...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa [...] a possibilidade que algo aconteça requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...] (LARROSA, 2016, p. 22-25).

Para Benjamim (1987), existe a necessidade de um tempo de tédio, de ócio, o que se pode constatar que isso não é viável nos dias atuais. Cabe mencionar que essa falta de tempo é intencional nesse sistema capitalista, dificultando a criação de espaços de experiência, levando as pessoas a não pensarem e assim realizarem o trabalho de modo empobrecido e mecanizado.

## 4.3 ARTICULAÇÕES COM A FAMÍLIA

A articulação com a família, ao longo da história da educação, revela processos históricos de tensão, agravados particularmente no momento de forte neoliberalismo em que se vive. Aponta-se aqui para a não culpabilização da família, que na maioria das vezes é julgada pelos professores quando a aprendizagem dos filhos não ocorre. Assim, segue-se um discurso neoliberal de eficácia escolar, em que o sucesso vai depender de um investimento desta família no dever de casa, sendo essa responsabilizada pelo fracasso ou pelo sucesso escolar (CARVALHO, 2004).

E os professores, por sua vez, também são culpabilizados pelas gestões da escola, pela mídia e pelos próprios pais. Se a família tem se mostrado distante em apoiar professoras/es quanto à temática da sexualidade, tal conflito tem sido pior na medida em que foi estabelecida uma relação entre currículo escolar e a educação doméstica como antagônicas, em que a mudança na gestão federal em 2018 “demonizou” as políticas públicas relacionadas a iniciativas de sexualidade e gênero. Estas foram desmobilizadas e estes temas retirados sucessivamente de documentos como o PNE, a BNCC, a PME nos ensinos de Educação Infantil e Anos Iniciais,

sendo mencionados apenas no 8º ano, na disciplina de Ciências.[31] Neste sentido, reclamações começaram a ser constantes vindas das famílias que questionam ações sobre a sexualidade, mesmo vinculadas a uma concepção biologizante, que anteriormente era trabalhada pelas escolas sem grandes problemas. Com isso, foi incentivado um descrédito e desconfiança em relação à categoria docente.

Quando a sexualidade era trabalhada na escola, utilizava-se da discussão sobre saúde, cuidado e higiene, e mesmo assim se presenciou repressão no período da ditadura militar dos anos de 1970 – no atual governo de Jair Bolsonaro tem sido semelhante. Na nova conjuntura, até discussões sobre o sistema sexual[32] passaram a causar desconforto em pais e mães. Observa-se a fala da orientadora Raquel, exemplificando um momento intencional de educação sexual realizado por sua colega de profissão:

> Essa minha colega que te falei que fez com o quinto ano um momento intencional de educação sexual, que foi na época que chegou o conteúdo de Ciências do sistema reprodutivo, ela teve muitas famílias na escola, muitas e reclamando. P: 'Ela só estava falando de sistema reprodutor?' R: 'Ela estava dando alguns conceitos também de gênero e identidade, mas a temática era o sistema reprodutor.' Mas era uma maneira dela abordar várias questões e ela é orientadora educacional e com certeza ela já foi com uma intencionalidade também de apresentar a temática de acordo com a faixa etária. E a gente teve a procura de muitos pais dizendo que não era lugar, [...]. E ela partiu do pressuposto legal de que é um conteúdo a ser trabalhado, é um tema transversal também e fez essa fala com os alunos, eu acho até que era um projeto, ela tinha várias intervenções, entradas na sala [*sic*] (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Esse momento intencional mencionado pela orientadora Raquel mostra como a sexualidade faz parte de um campo científico que continua sendo banalizado, mesmo que esse direito seja constitucional, como estabelecem os PCNs desde os anos de 1990 (BRASIL, 1997) e que apontam para a transversalidade dos conteúdos na escola, além do documento da Declaração dos Direitos Sexuais (WAS), em que alguns dos direitos são o acesso à informação baseada no conhecimento científico e o direito à educação sexual esclarecedora**.**

Anami e Figueiró (2009) apontam possibilidade na interação família-escola na educação sexual e relata alguns acontecimentos envolvendo situações de repressões quanto ao trabalho relacionado à temática da sexualidade influenciadas pelo viés político, assim como a partir dos pais dos alunos, esses incidentes de denúncias de professores que trabalham com educação sexual em suas aulas ocorrem desde 1930 e atualmente persistem em algumas escolas.

---

[31] A terminologia sexualidade encontra-se somente mencionada na BNCC no 8º ano, na disciplina de Ciências.

[32] Atualmente, teóricos da área estão usando a terminologia sistema sexual, anteriormente utilizava-se o termo aparelho reprodutor.

Para que o trabalho seja realizado sem medo, é importante uma interação com os pais e uma alternativa seria realizar reuniões para explicar os objetivos, os conteúdos e a forma de trabalho, montar estratégias para um trabalho formativo para que os pais consigam lidar com as diversas situações e dúvidas das crianças, auxiliando-os a se reeducarem sexualmente, a terem uma visão positiva destas questões. Essas ações não são fáceis, mas podem amenizar as dificuldades de inserir a educação sexual nas escolas; estas reuniões seriam o principal caminho nesta integração com as famílias, mas transtornos podem surgir, pois muitos pais não participam das reuniões escolares. Outro aspecto importante está relacionado às formações iniciais e continuadas dos profissionais, sem um embasamento teórico e científico as dificuldades aumentam, pois o conhecimento na área é fundamental para que o trabalho ocorra; assim, havendo intercorrências, os professores/as e orientadores/as educacionais possuem embasamentos científicos e legais para a continuidade do trabalho.

A orientadora Mônica também exemplifica essa resistência ao trabalho com relação ao aparelho reprodutor, um conteúdo básico e de direito dos estudantes. O Brasil dispõe da Lei nº 9.263/1996b, que trata do planejamento familiar, em que as ações devem ser realizadas em conjunto com o sistema educacional, sendo disponibilizados condições e recursos informativos técnicos e científicos. "Temos um livro que nós compramos para um projeto de ciências e no livro tem corpo humano, 'uma mãe disse' que tinha partes sobre reprodução e que não era para a gente trabalhar aquilo." (Mônica, Escola Municipal, EF1)

Outro aspecto pontuado pela orientadora Raquel refere-se à concepção conservadora de uma educação sexual com um enfoque religioso, conforme mencionado por Figueiró (2010), quando aborda as concepções religiosa católica tradicional e religiosa protestante tradicional em que as normas da Igreja e da Bíblia devem ser seguidas. Essas questões ganham evidência, pois já no governo da Dilma Rousseff (2011/2016) o Congresso contava com uma bancada evangélica que participou do desmonte das políticas públicas relacionadas à temática de gênero e sexualidade presenciado diante dos atos inconstitucionais, como "ESP e a falácia da ideologia de gênero", ainda presentes nos dias de hoje, apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter julgado como inconstitucional esta lei em abril de 2020. "E muitas famílias procuraram a escola reclamando, dizendo que isso era responsabilidade da família, e muitas famílias tinham uma questão religiosa muito presente, forte e que negavam à escola o direito de falar qualquer coisa sobre esse tema." (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Raquel relata que sente que o trabalho iniciado para a desconstrução de alguns estereótipos não é vista como algo positivo por algumas famílias.

> Mas eu pessoalmente não, porque eu trabalho com os pequenos [primeiro e segundo ano], eu já tive assim uma coisa muito velada dessa minha disposição das crianças usarem os dois banheiros, eu percebo que algumas famílias orientam de casa as meninas a usarem apenas o banheiro das meninas e os meninos a usarem o banheiro dos meninos como se isso significasse uma barreira entre eles [*sic*] (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Raquel aponta que ainda existe muito conservadorismo nas famílias de modo geral, mas que a Orientação Educacional deve trabalhar na proposta de desmistificar o medo das famílias. Para isso, os professores/as e os/as orientadores/as educacionais devem ter segurança em seu trabalho, visto que a necessidade da formação inicial e continuada se faz urgente, pois garante os conhecimentos científicos necessários juntamente com as discussões das leis que asseguram a realização deste trabalho. "E a questão das famílias que ainda são muito resistentes a lidar com essa temática, então sempre que surge algo relacionado, a primeira coisa é o susto, o espanto, até tu trabalhar com essa família e desmistificar [*sic*]." (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Enemarí destaca que todo trabalho é fundamentado na transparência e no diálogo e que as famílias têm uma boa aceitação ao projeto, mas quando houve dúvidas com relação ao trabalho, elas partiram de uma família que tem concepção religiosa mais conservadora. Nesta fala, fica visível o quanto a religião exerce poder ainda sobre a sexualidade na cultura brasileira.

> Sempre é enviada uma autorização para os responsáveis do aluno explicando o projeto, se autorizam que façam parte, até porque todo o aluno menor de idade precisa de autorização para participar de um projeto ou de uma pesquisa e nos colocamos à disposição na escola sempre, para dialogar com as famílias. Até o momento não teve nenhuma interferência, todos aceitaram, teve uma família no ano passado que uma mãe que veio conversar, [...] mãe e a filha junto, a filha tem deficiência intelectual, se forma esse ano no terceiro ano - para explicar melhor. A mãe colocou que eles eram 'crentes', mas após explicar como nós iríamos trabalhar, ela aceitou e não teve problema nenhum (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Mônica relata que a ideia ainda é organizar um grupo de mulheres, para proporcionar um espaço de diálogos com as reais necessidade destas mulheres, que apontam questões ligadas à sexualidade, não somente como mães, mas como mulheres. Mônica acrescenta que os pais (homens) não sabem como dialogar com os filhos quando o assunto é sexualidade, o que demonstra que essas dúvidas não se reduzem apenas às mulheres. Seja por medo ou insegurança, percebe-se ainda que as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelo cuidado com as crianças.

Carvalho (2004) convida a refletir sobre os cuidados maternos como uma obrigação da mãe e que muitas vezes são vistos como naturais pela escola, intensificando a divisão sexual do

trabalho e as desigualdades de gênero. Essa resistência ao assunto está diretamente vinculada a construções historicamente sociais em que a sexualidade era vista como algo feio e pecaminoso, e estas concepções vão passando de geração a geração. A mudança passa por atividades emancipadoras como nas práticas de Mônica.

> O que nós queremos agora é dar um outro passo, já que deu certo esse negócio com a psicologia [...] para a gente falar de sexualidade, e essa coisa da criança de como lidar com elas. Porque a gente percebe que os pais não sabem, não conseguem fazer, isso está claro para nós, não conhece e não sabe, tem medo de conversar. A gente vai montar um grupo de mulheres agora, porque como eu atendo as famílias, eu atendo muitas mulheres, muito mais as mulheres do que os homens. E elas vêm com uma demanda da sexualidade delas, saber como é que é, como elas funcionam, os sentimentos, falar sobre isso, sobre gravidez, o cuidado dos filhos, sobre de como elas se sentem. Quando eu atendo a mãe, eu não atendo só a mãe da criança, eu atendo a mulher. [...] Como então agora nós vamos implementar esse grupo de mulheres à noite, vamos começar com grupos mistos, vamos chamar para palestras, para conversar [...] chamar essas famílias que estão cada vez mais jovens [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Essa iniciativa da orientadora Mônica traz a família para a escola de uma forma que esta se sinta acolhida nas suas necessidades. Os pais que comparecem à escola é porque necessitam e desejam envolver-se, mas não vinculados à aprendizagem e aos deveres de casa. Nesse sentido, Mônica faz com que as experiências e as dúvidas das mães e pais possam ser compartilhadas com outras famílias, enriquecendo, assim, as relações entre escola e família, o que corrobora as reflexões de Carvalho (2004), de que a família pode participar sem ser culpabilizada ou negada em suas necessidades, inclusive as mulheres-mães que querem se apropriar das novas possibilidades de serem mães e mulheres.

A partir dessa iniciativa de escutar as mães e pais, Mônica consegue mostrar as necessidades das crianças e, em conjunto, formar também as famílias, porque não sabem como discutir tais temáticas ou também nem têm tempo, visto a dupla jornada das mulheres que recebem essa incumbência.

> Eu atendo filhos dos meus alunos já, os pais estão cada vez mais jovens e não sabem lidar com eles [...] então isso é uma coisa que a gente percebe bastante, então como é escola de crianças pequenas, eles acham que tu não precisas falar de sexualidade. Eles têm acesso à internet, nós tivemos dois casos que as crianças estavam vendo pornografia pela *internet* do primeiro ano. Quando a gente faz abordagem com a família que isso é o dia inteiro, eu pergunto: 'Quanto tempo a criança fica no celular?' [família] 'Não sei, eu dou para ele brincar e quando chega da escola ele brinca, eles ficam no videogame ou no celular.' Que tipo de programa ele vê? Daí descobrimos que eles olham esses youtubers que não é para idade deles, que acabam acessando páginas que acabam sendo de conteúdo adulto, um colocou 'pintinho amarelinho' e veio conteúdo pornográfico e ele estava vendo [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1)

As consequências dessa adultização da sexualidade infantil, que passa longe dos olhos da família, encontram na escola um espaço privilegiado de acontecimentos e debate, com os quais a escola pode lidar.

> Daí o que aconteceu, ele, na escola começou a imitar o que ele via, logo teve o episódio no banheiro. [...] A gente foi lá conversar com ele – 'o que aconteceu?' – e ele diz 'não sei'; ele não sabe, ele só sabe que tinha que ser escondido, isso ele sabia, mas ele não sabe exatamente o que ele está fazendo, não entende. Esse é o nosso trabalho não escrito, mas o trabalho de sexualidade a gente tem dessa forma nessas intervenções que a gente faz (Mônica, Escola Municipal, EF1).

O trabalho com crianças pequenas ocorre muito no dia a dia, nas situações que as próprias crianças trazem, e a formação de professores/as e orientadores/as faz toda a diferença nessas situações. A ideia de trabalhar a família na escola e ouvi-las passa a ser uma alternativa apresentada pelas orientadoras Mônica e Enemarí, para quem o importante é proporcionar momentos de autoria para estas famílias, neste sentido a escola passa a ser um apoio mútuo de escuta e diálogo. Freire (2013) ajuda a refletir, a partir do seu livro *Extensão ou Comunicação?*, em que traz o trabalho do agrônomo-educador com os camponeses que deve buscar o diálogo, conhecer a realidade e que aqui se transpõe para a Orientação Educacional com relação ao seu trabalho com as famílias, cuja proposta seria trabalhar com eles e não para eles.

> Eu acredito que seria interessante nós aqui da escola trazermos aos poucos mais as famílias ou familiares porque em abril sempre tem no calendário o dia das famílias na escola, há um momento que as famílias vêm na escola e têm toda uma apresentação artística, esportiva, cultural e outras atividades, mas no sentido referente à sexualidade e adolescência eu penso e acredito ser importante trazer mais a família, sensibilizar mais a família para vir na escola grupos de familiares participar de palestras e ver o que eles querem saber. Ouvir deles, perguntar o que eles querem, não o que nós queremos, isso é muito importante! E até essa questão, porque a gente trabalha sexualidade e adolescência juntos [...] uma das questões é [que é] uma geração depressiva, então temos que ver de que forma vamos trabalhar isso [...] [*sic*] (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

As questões ideológicas e inconstitucionais disseminadas pelo Presidente da República Jair Bolsonaro (no momento sem partido) e por deputados e vereadores de bancadas evangélicas, além da ministra Damares, que está à frente da pasta da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, com sua fala sobre "rosa e azul"[33] potencializaram as questões do binarismo de gênero em que professores trabalham para problematizar e desconstruir. Pode-se observar

[33] Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/01/azul-ou-rosa-especialistas-em-questoes-de-genero-comentam-declaracoes-de-damares-alves-cjqiolwgg0pii01pi4spt7rcg.html. Acesso em: 16 set. 2020.

também na fala da orientadora Raquel, quando esta relata as suas intervenções para esta desconstrução relacionadas ao Dia do brinquedo e aos banheiros. Mas as falas conservadoras adentram as instituições escolares. Na sequência, um exemplo de explicação teórica bem clara à família para contrapor a falta de conhecimento dos questionamentos à escola.

> Este ano uma mãe ligou e na ligação ela perguntou: 'Mas vocês vão falar sobre ideologia de gênero?' Fez um outro questionamento, 'ensinar menino ser menina ou vice-versa?' Então foi explicado que não é isso, que nós trabalhamos com valores positivos, com sentimentos, com respeito às diferenças, que a nossa escola é inclusiva para todas as diversidades, que da mesma forma que a gente tem alunos aqui com necessidades especiais, sejam elas quais forem, físicas e intelectuais, nós temos que aprender a conhecer essas diferenças e aprender a respeitar, inclusive outras diversidades também (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Quando o orientador educacional tem formação e se envolve no projeto, há uma segurança que se expressa em todos os momentos, até mesmo na conversa com familiares. Mas a pressão é grande no atual contexto. Práticas antigas, que anteriormente eram trabalhadas na escola, hoje são questionadas como incitações ideológicas.

> [...] as professoras estão com muito medo de falar sobre sexualidade por causa desse tipo de coisa, são duas coisas que a gente fazia e sempre fez na escola - trabalhar o corpo [de modo] tranquilo, e agora estamos tendo estes problemas porque a gente não pode. [...] os bonecos que a gente tem, sexualizadinhos, as crianças brincam e já teve mães lá questionando: 'Por que as crianças brincam?' Então agora estamos passando por isso, temos que tomar bastante cuidado com o que estamos fazendo (Mônica, Escola Municipal, EF1).

> Mas elas recorrem sim, eu vejo que muitas têm medo de falar! A gente teve dois problemas no começo do ano, por causa de duas atividades que a gente sempre fez de mandar uma ficha para casa para trabalhar a identificação deles. Se quando a mãe da criança estava grávida [...] se ela tinha escolhido algum nome que não fosse o dela e se fosse menino(a), qual seria o nome. Tu não imaginas, fomos parar tudo no Ministério Público, porque a mãe disse que nós estávamos incitando o menino a ser *gay*! [sic] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Não somente os professores passaram a ser perseguidos, sentindo-se acuados, os pais e mães LGBT também se tornaram alvos de discriminações. Discursos de ódio acentuaram-se em 2017 e 2018, e contribuíram para inflar as atitudes de preconceitos e discriminações, além de propiciar visibilidade a um movimento de direita que acusava escolas de doutrinação ideológica, impedindo educadores de se expressarem em sala de aula. Esse movimento chamado de "Escola Sem Partido" tem representatividade de pais e estudantes que criminalizam professores, alegando "contaminação ideológica" de estudantes do ensino básico ao ensino superior. Esse movimento uniu-se a outro projeto de vertente conservadora, que também

construiu uma terminologia persecutória contra o que passaram a designar como "ideologia de gênero", perseguição que vem provocando intimidação dos professores pelos pais, impedindo os professores de debater em sala de aula qualquer conteúdo contrário aos valores de moral cristã da família, deslegitimando qualquer menção às questões de gênero e sexualidade na escola (MIGUEL, 2016).

Nesse sentido, questiona-se: será que realmente todo o trabalho realizado com as políticas públicas direcionadas à sexualidade, ao respeito às diversas identidades sexuais, as tentativas de procurar minimizar as desigualdades de gênero e combater o preconceito, realmente tiveram êxito ou a sociedade apenas suportou e agora, diante deste governo, pode realmente mostrar o que pensa sobre estas temáticas? "[...] Temos na escola vários pais homoafetivos e a gente percebeu que esses pais se afastaram um pouco da escola até por causa dos comentários das outras crianças. Os professores estão com medo e esses pais também acabaram se afastando." (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Voltando aos espaços e tempos relacionados à abordagem sobre a sexualidade com crianças, observa-se que não se necessita ter um momento específico para se falar de sexualidade, pois as descobertas do corpo e das emoções acompanham todo o cotidiano das crianças, conforme apontam muitas pesquisas e também com o que Raquel demonstra concordar. Nessa perspectiva, Lorenzi (2017) salienta a necessidade de uma sensibilidade das pedagogas na função de coordenação para identificar as necessidades de estudantes e professores/as, além do conhecimento teórico e atualização. Nesta fala, Raquel menciona seu olhar sensível para inserir a temática conforme as possibilidades cotidianas.

> Então, é daí que vem o meu interesse pela temática e esse meu olhar sensível na escola sempre para essa temática, mas eu não desenvolvo nenhum projeto específico com as crianças 'agora nós vamos trabalhar a sexualidade'. Minha prática com relação a isto é muito mais no dia a dia, nas questões que vão surgindo e que muitas vezes são naturalizadas; é tentar desmistificar isso com as crianças, até porque eu trabalho com crianças muito pequenas de primeiro e segundo ano (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Aqui fica evidente a curiosidade dos alunos sobre o conhecimento do seu corpo e como professoras e orientadoras podem trabalhar este assunto de forma intencional e na sala de aula. Todavia, há também assuntos controversos e difíceis, como a temática do abuso sexual, mas que, às vezes, também pode levar a uma visão adultocêntrica sobre a sexualidade infantil.

> Quando, na verdade, eles estavam na curiosidade um do outro, eu falei que eles podiam ter essa curiosidade, mas que era interessante que eles fizessem isso com alguém da confiança deles, com os pais, de preferência. E eu tiraria essas dúvidas com os pais para saber como que é e como não é, por que eles estavam fazendo uma coisa na escola que tentei explicar que era íntimo, tentei de uma forma muito lúdica e tranquila para crianças de seis anos explicar as questões de violência, para eles tomarem cuidado de que o corpinho deles é deles, não é para ninguém encostar. Aí eu tenho que fazer essa ponte com os pais também, nem sempre eu vou escrever um bilhetinho na agenda ou chamar esses pais para conversarem porque aconteceu isso, se não é sistemático [que ocorre] [*sic*] (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Aqui Raquel parece demonstrar uma preocupação com a questão do abuso sexual, mesmo que, na situação relatada, não seja o que as próprias crianças traziam para ela. A intenção não é dizer que isso possa não ocorrer, até porque, pelas pesquisas encontradas sobre o tema, sabe-se que ocorre sim, e muito. Todavia, o olhar atento de Raquel sinaliza que há que se ter cuidado com o que se vê e com o que as crianças possam trazer. Afinal, não seria a escola com seus professores e colegas o local privilegiado para estabelecer esta confiança e dialogar sobre o assunto?

Evidentemente, é necessário discutir o abuso sexual, pois se sabe que a maioria dos abusos sexuais são cometidos por familiares muito próximos (AZEVEDO; GUERRA, 2015), por isso trabalhar com a família é uma ação que requer muito cuidado e formação das pedagogas. A escola pode abordar o tema da violência de gênero em uma perspectiva emancipadora, utilizando diversos recursos para trabalhar o senso de reflexão e criticidade de crianças, adolescentes e mães. Essa preocupação Raquel afirma ter e, no caso das crianças, parece desenvolver uma conversa inteligível com elas, ainda que as crianças, conhecendo o corpo entre si, não demandem a mesma conversa sobre como compreender a privacidade de seus corpos em relação a adultos.

Referente à questão do namoro infantil, sendo este um dos assuntos mais polêmicos e que levam a dificuldades maiores entre professoras e orientadoras, vale conferir as falas de Raquel e de Mônica.

> Mas quando surge... essa turma está falando muito de namoro. Assim como essa turma começa a falar, ela também para de falar sem a Raquel fazer alguma interferência. Eu só vou e digo para eles que criança não namora, que eles estão lá para estudar, para aprender, quando eles forem maiores, eles vão saber o que é namorar, se eles quiserem, eles vão namorar, mas que eles são crianças e que agora é o momento de brincar. E os professores, geralmente quando começa esse papinho na sala, dão muito alarde [...] (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

> Eu tive um caso que a professora me falou: 'Mônica, a menina está com um comportamento que não condiz com a idade dela, tem só 8 anos e ela está falando coisas que a gente não está entendendo.' Pegamos a criança em separado para conversar, ver o que estava acontecendo, depois entramos em sala para conversar, que

> criança não namora e por que que não namora. As professoras passam vídeo de amizade porque tem que respeitar o seu corpo, mas eu não consigo, como orientadora, ter uma atividade que eu vá marcar uma hora e o lugar, vai acontecendo conforme a necessidade, daí a gente faz uma atividade intencional a partir disso [...] entrei em uma sala do quarto ano porque estava com essa coisa de namoro, eles têm oito anos. Entrei eu e o Sansão [ela tem um boneco e age como a Mônica] eles nem sabiam o que eu ia conversar. Quem é que está namorando aqui que eu estou sabendo? 'Não, Mônica, ninguém, nós somos tudo pequeno'. Daí vou mediando porque não pode namorar quando a gente é criança, porque não pode beijar na boca. Eu falei porque quando a gente namora, a gente tem responsabilidade com a vida daquela pessoa, a gente cuida daquela pessoa, a gente tem que disponibilizar tempo para ela, tem que tratar bem. Eles falaram: 'É, a gente não tem responsabilidade ainda para isso.' A gente discute sobre isso - coisas de adulto e de criança [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Tais situações deixam as orientadoras Raquel e Mônica, assim como algumas professoras, na posição de repreensão, talvez pelo fato de que considerem tais histórias de namoro como reprodução do namoro entre adultos. Cabe relembrar um episódio, a partir de 2017, quando foi lançada uma campanha, cujo *slogan* era "Criança Não Namora! Nem De Brincadeira!", pela Secretaria de Assistência Social do Estado do Amazonas que repercutiu pelo Brasil. Essa campanha orientava que as expressões de afetividade não deveriam ser reprendidas, mas que isso não fosse transformado em namoro.

Há aqui uma problemática ainda não resolvida no senso comum e sequer na formação sobre educação sexual. Estudos de Reich (1974, 1975, 2001) apontam que repressões na sexualidade infantil contribuem para gerar problemas na psique que serão agravados na vida adulta; para este autor, as crianças não passam pelo período de latência, portanto a sexualidade, enquanto desejo e afeto, está presente desde o nascimento, sem interrupções, mas de modo mais afetuoso e de descoberta corporal sem finalidade de relação sexual ou amorosa conforme a vigente no mundo dos adultos. Segundo esse psicanalista e educador sexual, as crianças podem criar regras de namoro não necessariamente iguais às dos adultos. Pode-se pensar a concepção de brincar e de namorar, que na visão adulta é separada, mas pode estar mesclada para as crianças. Crianças podem "brincar de namorar" e ainda assim criarão seu jeito próprio de brincar de namorar, como já demonstram os estudos das culturas infantis a partir da ideia de reprodução interpretativa de Corsaro (2002, 2011). Por outro lado, criança pode namorar sério e, ainda sim, isso para ela ter um significado completamente diferente do namoro entre adultos.

Dois elementos apontam para a visão adultocêntrica de namorar para Mônica: a suposição de que se deve beijar na boca e ser responsável pela pessoa. Acaso os/as profissionais da educação buscam entender o que seria namorar para as crianças, na visão delas? Livros de Psicologia estão repletos de adultos se lembrando de seus namoros de infância que, em geral, guardam uma aura de romantismo e troca de afinidades, muito diferente de um namoro de

adultos. Negar o namoro infantil é quase o mesmo que fazer de conta que eles não existem, porque na realidade as crianças "namoram", porém o fazem de seu jeito simples, de estar próximo, passar o intervalo juntos, dar as mãos, dar beijo no rosto. Cabe discutir uma relação igualitária de gênero na escola em que o consentimento entre os sujeitos envolvidos seja garantido; cabe refletir, é claro, como equacionar uma educação sexual emancipatória com mães e pais conservadores que imaginam as crianças como adultos mirins e isso se aplica à sexualidade infantil ou mesmo à comunidade escolar como um todo (professores e gestão além das famílias). Todavia, tais questões não atingem apenas crianças, mas escolas em geral têm dificuldade de lidar com a sexualidade entre adolescentes e jovens, e menos ainda se manifestarem interesses LGBT. Há um longo caminho a trilhar em relação a tudo isso. Talvez esse medo venha exatamente de uma sociedade em que o sexo é mercadoria, com hierarquias sexuais, adultização das crianças e abuso sexual de crianças, entre outras violências. Desde Freud que a sexualidade infantil e os jogos entre crianças têm sido considerados tabus, bem diferentes do que ocorria na idade média ocidental ou entre as culturas infantis das crianças trobriandesas estudadas por Reich (1974).

Uma reflexão importante é que nem todas práticas intencionais são positivas. Podem também ocorrer em uma perspectiva de negação da aceitação da sexualidade humana em algumas dimensões. Assim, o que as direciona são as visões de mundo, se emancipatórias ou conservadoras. Mas são questões que demandam maiores discussões no processo de formação, tanto inicial quanto continuada e não desmerecem as boas práticas em diferentes ações que as orientadoras educacionais aqui entrevistadas mostraram.

Seguindo com outro exemplo, a orientadora Enemarí demonstra como trabalha a sexualidade e cultura integradas, de modo a não separar o corpo e a cognição, visto que o ser humano é integral, enfatizando também a igualdade de gênero e o respeito às diferenças. Para Barros (2018), as diferenças devem ser vistas como positivas, e é nesta perspectiva que se analisa o trabalho da orientadora.

> A importância do conhecimento científico que faz parte do conteúdo do Ensino Médio, com temas, por exemplo, os métodos contraceptivos, o corpo humano [...] que nós partimos do ser humano integral, não tem como separar o ser humano integral em partes e explicar só o sistema genital, o sistema genital está no ser humano inteiro, seja homem, seja mulher. [...] acima de tudo sempre priorizamos a questão do respeito às diferenças. (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio)

Na fala acima aparece muito claro o que de fato é uma educação integral, que se vê em muitos documentos legais, mas que as escolas muitas vezes não priorizam. O que acontece são

atividades desarticuladas, fragmentadas e uma maior valorização do cognitivo em detrimento do corpo. A escola, para exercer uma educação integral, deve compreender e garantir a formação dos sujeitos em diversas dimensões: emocional, social, cultural, física e intelectual, dimensões essas necessárias para que os indivíduos sejam críticos e responsáveis por si e pelo mundo.

## 4.4 PARCERIAS, GESTÃO E DIFICULDADES

Para a realização de um projeto de sexualidade ou até mesmo intervenções, a parceria da direção da escola se faz necessária. Santos (2018) apresenta a gestão da escola a partir de duas possibilidades: ou ela torna-se um problema quando silencia sobre estas temáticas ou é parte da solução quando as evidencia positivamente. Contudo, é evidente que a gestão escolar tem um papel importante na promoção de um ambiente escolar que respeite as diferenças. Nas entrevistas, as três orientadoras educacionais relataram o apoio das diretoras das escolas em que atuam.

> A Carla, orientadora, hoje é diretora, mas ela ainda divide o trabalho comigo, a gente trabalha muito junto, o trabalho é muito legal, temos uma equipe muito boa! (Mônica, Escola Municipal, EF1).
>
> Na escola a direção que sempre nos apoia, nos dá muita abertura, está sempre presente naquilo que é possível (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).
>
> Eu tenho a direção como uma parceira, a diretora da escola é bem acessível (Raquel, Escola Municipal, Anos Iniciais).

Outras parcerias também contribuem para um melhor trabalho. A parceria com um grupo de profissionais da área da Psicologia proporcionou um projeto de disciplina propositiva em que várias questões foram aparecendo, inclusive relacionadas à sexualidade. Aqui, evidencia-se o quanto o ser humano é um ser biopsicossocial: mesmo não tendo um projeto, é visível o envolvimento de Mônica com práticas que são intencionais e positivas, pois a sexualidade está presente em todos os momentos escolares.

> O que nós estamos trabalhando agora [...] esse sim é um projeto. É trabalhar disciplina propositiva com os pais que daí a sexualidade vem junto, ela não está separada, tu não separa uma coisa da outra, não tem como tu dizer, agora é sexualidade, agora é Matemática, e agora é Português, não existe isso, eu não acredito nisso! Agora está acabando um projeto de grupos de psicólogos em um trabalho com os pais, foram umas 32 oficinas. Nessas oficinas eles trabalhavam uma disciplina propositiva que aparece a questão da violência, como lidar com a criança, a questão do corpo da

> criança, a questão da segurança, então tudo isso apareceu no curso, esse sim foi um trabalho intencional. [...] [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

A direção valoriza os espaços de formações, pode-se verificar que o que acontece no ambiente escolar está todo respaldado em seu PPP e os profissionais têm apoio da direção tanto para formações externas como internas. Pode-se afirmar que a escola atua em uma perspectiva emancipatória[34] da sexualidade e, como aponta Tonet (2014), realiza atividades educativas emancipadoras.

> O ano passado (2017) já apresentamos o projeto no colóquio de Educação Sexual na UDESC, o diretor liberou todos os professores para fazerem parte da formação. Neste ano da mesma forma, então sempre há uma grande abertura para essa formação e espero que continue para os próximos anos [...] E neste ano tivemos a professora Jimena Furlani, da UDESC, que no mês de julho, na semana de formação continuada, trabalhou uma tarde conosco para especificamente esclarecer essa invenção de ideologia de gênero. [...] O grupo Edusex [também] sempre nos auxiliando naquilo que precisamos via whats, e-mail, pessoalmente, conversando também em reuniões, colóquios [...] [*sic*] (Enemarí, Escola Estadual, Ensino Médio).

Com relação à necessidade de as questões sobre abuso sexual e exploração sexual estabelecerem uma rede de apoio, foi apresentado, segundo relato da orientadora Mônica, em um primeiro momento o Conselho Tutelar como um serviço de parceria disponível, mas as suas intervenções enquanto orientadora educacional são fundamentais, como se observa no trecho abaixo:

> Então as crianças falam tudo para nós, é bem louco isso! A gente prepara uma sala com brinquedos, coisas para desenhar e ali a criança já coloca para gente o que está acontecendo. A gente mobiliza o Conselho Tutelar e a partir daí já recolhe a criança, já faz todo IML [Instituto Médico Legal], todo o trâmite. [...] Quem chama é o Conselho Tutelar, a gente não pode, a gente faz todo o acolhimento. O Conselho Tutelar que faz o contato para ir lá conversar com eles, antes de eles irem na escola pegar a criança (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Mônica relata a parceria com outros órgãos da prefeitura, como posto de saúde, psicólogos da UFSC, Organizações Não Governamentais (ONGs) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que está vinculado à Secretaria de Assistência Social. Contudo, apontaram também limitações com relação ao Conselho Tutelar, tanto referentes aos profissionais quanto ao tempo e falta de ética lá presentes.

[34] Utiliza-se a palavra *emancipatória* com referência à concepção de educação sexual emancipatória proposta por Figueiró; e o termo *emancipadora* em referência às atividades educativas emancipadoras propostas por Tonet.

> [...] na verdade a gente tem uma rede de atendimento, tem o posto de saúde, as psicólogas da UFSC, mais duas ou três ONGs e tem o CRAS, que é o da Assistência Social. Mas, para falar a verdade, quem faz o 'trabalho grosso' somos nós mesmas, e o Conselho Tutelar demora muito para as coisas acontecerem, então a gente tenta agilizar o máximo quando acontecem, senão demora mais ainda e a criança não pode esperar (Mônica, Escola Municipal, EF1).

> Eu saí de uma escola por ameaça, então eu tive que fazer denúncia na Delegacia da Mulher há uns anos atrás e tive que sair do bairro! Não consegui ficar lá! É difícil porque no Conselho Tutelar as pessoas não são preparadas e eles acabam falando quem é que fez a denúncia, que não é para falar, é uma coisa sigilosa. (Mônica, Escola Municipal, EF1)

> O que a gente viu que aconteceu nos últimos anos tem dois fatores que atrapalham: o Conselho Tutelar tem pouca gente e gente que não é habilitada, não tem experiência, não sabe lidar com isso. Duas coisas que tivemos problemas na verdade, a gente bate sempre na coisa pública de não ir para frente. O último que foi bem grave, nós temos relatórios e relatórios [...] entregaram novamente o menino para mãe que vendia o menino em troca de crack [...] E essa mulher esteve na escola e deu uma cadeirada na nossa diretora, que também é uma orientadora educacional e sofreu uma lesão na costela, mas continuou atendendo a mulher que estava doida, uma coisa muito maluca! [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

A ação de delatar a escola faz pensar que essa parceria não é consistente, pois expõe e coloca em risco a instituição escolar, seus profissionais e a Orientação Educacional, passando assim por uma intimidação, o que supõe um receio em realizar novas denúncias. O Conselho Tutelar é um órgão que deve assegurar que se cumpram as políticas de proteção aos direitos da criança do adolescente, previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contudo, observa-se, neste caso, que está na contramão da orientação ao não preservar o anonimato. Nesse sentido, tal parceria não colabora de forma efetiva para uma educação sexual emancipatória em que as lutas devem ser coletivas.

E essas dificuldades não são apenas com o Conselho Tutelar, há o CRAS, que, como já dito, é um serviço vinculado à Secretaria de Assistência Social, que deve fazer o fortalecimento da rede de proteção social básica, além de prevenir situações de risco e fortalecer os vínculos familiares e comunitários. Todavia, naquele momento, essa instituição pareceu não olhar com respeito e profundidade as intervenções realizadas na escola referentes às questões de sexualidade. O que faz pensar que, mesmo profissionais da saúde mental, necessitam de formações iniciais e continuadas a partir de uma perspectiva de sexualidade emancipatória. As dificuldades continuam, neste caso, a morosidade do Ministério Público diante de casos graves, em que crianças estão em situações de risco e vulnerabilidade visíveis. A escola sofre gestões governamentais que priorizam o capital, o estado mínimo, em que a maioria da população passa por dificuldades, levando as pessoas à barbárie no que tange à sobrevivência, em que sequer os direitos mínimos são garantidos.

> [...] nisso teve uma criança que o Ministério Público só tirou depois que a mãe bateu com uma ripa com prego que deixou a criança quase morta lá no morro. E tínhamos vários relatórios e ligávamos dizendo que ela estava vendendo o menino, ele não tinha mais o controle do esfíncter, isso tudo a gente fez e o Ministério Público só tirou depois que quase matou a criança. A mãe tinha o menino de 7 anos e uma menina de 3 anos, para a gente conseguir tirar a menina dela foi com a ajuda do posto de saúde, a menina também passou por abuso, ela vendia por causa do crack. Parece que a gente está mentindo, o psicólogo do CRAS chegou a falar o absurdo de que nós estávamos discriminando a mãe porque ela era 'crakeira'. Tu escutas um negócio desse e daí tu fica: como assim? [nos casos de violência contra as crianças] O mais triste é que o Ministério Público demora muito para fazer o atendimento e para atender aquela família é muita fila, os atendimentos especializados, demora muito, para ter uma ideia [*sic*] (Mônica, Escola Municipal, EF1).

A violência do crack não está separada da violência contra as crianças, contra as mulheres, contra o desemprego, entre tantas outras. Mas cada violência escancara a desigualdade do capital e as limitações que uma escola pode encontrar ao tentar implementar uma política local de luta contra o abuso sexual. A isso se relaciona a luta pela igualdade humana discutida por Barros (2018), mas pouco cumprida: os seres humanos são iguais porque nascem e morrem, mas de diferentes maneiras que perpassam diferenças econômicas, e essas diferenças é que se transformam nas desigualdades presenciadas em relação ao acesso a direitos básicos, como alimentação, moradia e saúde, que se entrecruzam com as violências culturais.

Para além das universidades, outras políticas municipais também são necessárias, uma formação continuada que dê suporte para as escolas tentarem, minimamente, tecer a rede de apoio às crianças, mas a política pública municipal parece seguir a política nacional, de banimento desta temática da escola.

> No começo do ano de 2000 tinha um trabalho muito mais intenso [na prefeitura] depois de um certo tempo as coisas começaram a diminuir: de formação mesmo, de orientação. Não tem nada. O que eu tenho de formação é o que eu faço fora, no Edusex, porque estou lá dentro e que me dá subsídio para o trabalho, para os projetos e para intervenção com os professores e com as famílias. Efetivamente, a prefeitura está um 'zero à esquerda' em relação à sexualidade: tiraram [o tema] do caderno deles em relação ao Ensino Fundamental; eu sei que do 6º ano ao 9º ano acontece alguma coisa, mas de 1º ano ao 4º ano não apareceu mais nada (Mônica, Escola Municipal, EF1).

Observa-se a ausência de ações/formações da prefeitura de Florianópolis com relação à sexualidade para professores que atuam com os Anos Iniciais. As formações até existem, mas estão vinculadas aos professores de Ciências do Ensino Fundamental - Anos Finais, reflexo de um paradigma biologicista e de discurso médico. Os professores de Ciências ainda são vistos como únicos responsáveis e autorizados para a abordagem intencional do assunto, como ressalta Yared (2011).

O estado de Santa Catarina tem um amplo número de pesquisas na área, além de contar, na cidade de Florianópolis, com duas universidades públicas que realizam atividades emancipadoras de sexualidade, como a UDESC, que desenvolve um trabalho sobre o tema disciplinas específicas, grupos de pesquisa e projetos de extensão já há algum tempo, além do grupo de pesquisa na temática há 30 anos; e a UFSC, com grupos de pesquisa em gênero e sexualidade. Todavia, apesar do trabalho ousado destas orientadoras educacionais, os obstáculos parecem aumentar no contexto histórico de conservadorismo vigente. Mas boas práticas continuam possíveis para quem ousa.

# 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa buscou analisar as práticas de orientadoras educacionais sobre sexualidade com crianças e adolescentes, tendo como objetivos específicos identificar as práticas utilizadas pelas orientadoras educacionais no contexto escolar referente à sexualidade; e interpretar e analisar as visões de mundo e em quais concepções teóricas estão ancoradas dentro das relações de gênero, sexo e sexualidade.

A partir das análises, destacou-se que as práticas das orientadoras educacionais estão relacionadas a intervenções positivas vinculadas à temática da sexualidade. Por meio das entrevistas, foi possível perceber que, mesmo diante das dificuldades do dia a dia e dos retrocessos nas políticas públicas, todas pautam seu trabalho pelo viés de uma educação sexual emancipatória. As orientadoras educacionais entrevistadas possuem um vínculo de estudo de anos na temática da sexualidade com a UDESC. Foi possível perceber, nas entrevistas, o envolvimento de todas as orientadoras com a universidade e o quanto este espaço foi e continua sendo valioso para a sua prática voltada à sexualidade na escola. Esse vínculo com a universidade acontece através do Grupo de Pesquisa EDUSEX, do qual as três orientadoras educacionais entrevistadas participam. Os grupos de pesquisa contribuem para uma formação inicial e continuada, pois possibilitam um acompanhamento do egresso, sua relação próxima com a universidade, assim como redes de apoio.

Na revisão da literatura, evidenciou-se o contexto educacional e político no Brasil que descortina que a educação e suas práticas mantêm uma lógica capitalista, mercantilista e que não faz justiça às singularidades humanas. Discutiu-se sobre as políticas públicas de sexualidade e gênero que vêm sofrendo retrocessos devido à disseminação de discursos de ódio em relação a estudos de gênero, de sexualidade, aos movimentos LGBT e aos movimentos feministas, essenciais ao combate das desigualdades. Nesse sentido, buscou-se esclarecer que os conceitos de sexualidade, gênero e feminismo estão sendo deturpados em nome de uma pseudociência.

Foi possível destacar, a despeito da importância da sexualidade da criança e do adolescente na cultura contemporânea, que ambas têm pouco ou nenhum lugar na escola. Dimensões como o subjetivo, o sensível, o prazer, aquilo que é intraduzível, não são consideradas saberes educacionais, o valor vem de uma racionalidade objetiva, que origina a exclusão da sexualidade no campo da escola. Dessa forma, percebe-se que a dimensão dos afetos e do corpo, do ser humano integral, ou seja, aquilo que não tem métrica, não ganha valor

e espaço na escola. O que são priorizados são os saberes dirigidos, técnicos, aqueles que têm um programa a seguir, porém crianças e professoras ficam aprisionadas nessa lógica de cumprimentos de horários, de programas, de sequências, valorizando as rotas preestabelecidas, o conteúdo, o "bom" comportamento, os corpos limpos e estáticos, sendo o ser integral suprimido nesse enquadramento tecnicista, em que a regra é seguir o ritmo ditado pela instituição no cumprimento das tarefas e metas. A Orientação Educacional, por muito tempo, contribuiu para essa educação não humanizadora e para uma sexualidade voltada ao disciplinamento, ao ajuste dos corpos, a uma educação que prioriza a heteronormatividade. Apesar disso tudo, optou-se por buscar e trazer para esta pesquisa as boas práticas de algumas orientadoras educacionais para que se pudesse pensar sobre elas e aprender com elas. Evidentemente, algumas contradições se apresentaram e analisá-las é parte do método materialismo histórico-dialético, em que toda a prática como todo o conhecimento está em constante transformação, não existe algo definitivo e acabado, mas nada que desmereça o grande trabalho feito por todas elas, que se passa a resumir.

Na entrevista com a orientadora educacional Enemarí, foi possível perceber o comprometimento dela, dos vários professores envolvidos e da gestão em uma intervenção direta a partir de um projeto que contempla a escola em sua totalidade. O projeto foi executado na Escola de Ensino Médio Jacó Anderle, em Florianópolis, com alunos do Ensino Médio, em que a educação sexual acontece de forma intencional, buscando uma melhor compreensão da sexualidade na adolescência numa perspectiva emancipatória. Os assuntos abordados no projeto versam sobre a emancipação humana, assuntos biologizantes também são pontuados, por se entender que o sujeito é integral, não desmerecendo a necessidade destas informações, que também são essenciais. Assim, foram tratados temas que incluem orientação sexual, identidade de gênero, violência sexual, machismo, feminismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, assédio sexual, preconceitos, métodos contraceptivos, puberdade, primeira "transa", prazer sexual e aborto. O PPP da escola está em consonância com o projeto de sexualidade desenvolvido, pois contempla a preocupação da escola com questões como crítica à desigualdade nas relações de gênero no acesso à educação; concepção de educação com um enfoque na teoria histórico-cultural; preocupação com as estudantes gestantes e lactantes para que tenham acesso à educação e que neste momento a sua diferença não se torne uma desigualdade. Abrangem também a obrigatoriedade de seguir a resolução que estabelece a inclusão do nome social de travestis e transexuais, a valorização do espaço de formação docente e o trabalho da Orientação Educacional realizado de formal intencional através de um plano de ação.

Na entrevista com a orientadora educacional Raquel, apesar de não ter um projeto, esta trabalha com intervenções intencionais que acontecem no dia a dia, e relata a sua sensibilidade como um ponto positivo para abordar esta temática, para a qual o vínculo com a universidade foi fundamental. Raquel atua na escola desdobrada municipal Marcolino José de Lima, em Florianópolis, com alunos de Anos Iniciais. Sua prática está voltada para a desconstrução dos binarismos de gênero, uma atividade emancipadora importante para realizar com as crianças pequenas, pois está contribuindo para reflexões que já abordam a superação das desigualdades de gênero. Suas práticas se referem ao uso de brinquedos, trabalhando com as crianças, desde pequenas, que não existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, além da superação dessa dicotomia dos banheiros masculinos e femininos. Um ponto que ainda deixa muitas dúvidas e que acontece com as crianças pequenas são questões relacionadas aos sentidos do namoro e aos usos do banheiro como sociabilidade infantil transgressora, e embora a orientadora tenha uma ampla formação na temática, ainda assim as pressões do senso comum desafiam para um novo olhar para a superação de que se possa estar imerso em visões adultocêntricas sobre a sexualidade infantil. No PPP da escola não aparece a preocupação com a temática da sexualidade, apenas algumas questões soltas no documento, como na introdução, quando mencionam respeito às diferenças e, ao final do documento, com os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas formas de violência contra crianças e adolescentes que serão incluídos como temas transversais, mas isso não consta, de modo detalhado com ações, no corpo do documento da escola. Apesar disso, a orientadora Raquel faz intervenções intencionais, buscando transformações sociais a partir da necessidade de se trabalhar questões envolvendo a sexualidade.

Na entrevista com a orientadora educacional Mônica, esta conta que também não possui um projeto escrito, mas acredita ser um projeto não visível. Mônica também realiza intervenções intencionais na escola e relata não haver dia específico para falar de sexualidade, mas que suas ações são desenvolvidas diariamente no ambiente escolar. Atua na Escola Básica Municipal Professora Adotiva Liberato Valentim, em Florianópolis, com crianças dos Anos Iniciais. Sua prática está voltada para um assunto de grande necessidade quando se menciona uma educação sexual emancipatória, em que denuncia a violência sexual e a apresenta como um ponto forte da sua atuação em parceria com a direção da escola. Seu trabalho está voltado ao combate destas violências e, para isso, conta com o apoio do corpo docente da escola, assim como dispõe de um espaço organizado e técnicas que auxiliam na detecção deste tipo de violência, além da iniciativa de criar grupos de mulheres com as mães da escola para

conversarem sobre assuntos diversos conforme suas necessidades. A orientadora Mônica também traz a questão da concepção de namoro entre crianças como algo que não deve ser vivenciado por crianças de Anos Iniciais, vendo nessas manifestações infantis representações do namoro entre adultos e como algo que não deve ser vivenciado nesta idade, o que se configura, para a presente pesquisadora, como uma visão adultocêntrica. Neste sentido, cabe ressaltar a compreensão teórica de Reich sobre a educação sexual, para dialogar sobre esse tema, buscando pensar o namoro infantil sob uma outra perspectiva, que vai ao encontro da concepção sobre sexualidade estudada neste trabalho. O PPP da instituição estava em processo de reestruturação e os esforços estavam voltados em organizar teoricamente o processo de ensino-aprendizagem a partir da necessidade da criança. A escola vislumbra a pesquisa como um elemento norteador e como um componente curricular capaz de ressignificar o currículo escolar, tendo um projeto de totalidade que se denomina *Aprender a conhecer: pesquisar de corpo inteiro*, a partir do qual querem incluir o trabalho com sexualidade no seu PPP.

As três orientadoras educacionais entrevistadas mencionaram dificuldades encontradas, para trabalhar esta temática, que estão relacionadas aos retrocessos nas políticas públicas e ao retorno de um governo de extrema direita que incentivou o distanciamento deste tema das escolas, apoiando o programa "Escola Sem Partido" e o movimento "ideologia de gênero", os quais influenciaram parcialmente as famílias, que começaram a questionar e a desprestigiar as ações vinculadas ao tema da sexualidade realizadas na escola, até mesmo quando muito simples e voltadas a um trabalho ligado à Biologia, que anteriormente era realizado nas instituições sem grandes problemas e que passaram a ser alvo de denúncias, provocando medo entre os profissionais da educação, principalmente os/as professores/as. Neste sentido, a formação das orientadoras e seu amplo conhecimento relacionado à temática contribuíram para continuarem a exercer uma prática segura, sabendo que esse trabalho tem respaldo legal, que é constitucional, como descrito nas entrevistas.

A pesquisa se insere na perspectiva que almeja pensar as práticas das orientadoras educacionais sobre educação sexual com crianças e adolescentes como um modo de reconhecimento que as experiências com a sexualidade, e tudo o que implica a vivência dela, não são previsíveis, não estão traçadas de modo definitivo, mas que, a partir de uma perspectiva emancipatória de problematizar a educação sexual, professoras, pedagogas, orientadoras educacionais contribuem para humanizar e transformar o já sabido e sobretudo acolher aquilo que não se sabe, principalmente quando se fala em sexualidade e afeto dentro de uma visão de igualdade entre os sexos e de liberdade de gênero.

## REFERÊNCIAS


ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575- 85, 2001.

ALVARADO-PRADA, L. E. *et al*. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação Família-escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 87-112.

ANTUNES, R. Ricardo Antunes: 'Os jovens de hoje que tiverem sorte serão servos'. **ComCiência**, 2018. Entrevista concedida a Suzana C. Petropouleas. Disponível em: http://www.comciencia.br/os-jovens-de-hoje-que-tiverem-sorte-serao-servos-entrevista-com-ricardo-antunes/. Acesso em: 1º set. 2019.

ANTUNES, R. "Chega uma hora que a saída é ao modo do filme Bacurau, entende?", adverte Ricardo Antunes. **ABET**, 2020. Entrevista concedida a Helena Dias. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/chega-uma-hora-que-a-saida-e-ao-modo-do-filme-bacurau-entende-adverte-ricardo-antunes/. Acesso em: 20 maio 2020.

ANTUNES, R. "Uberização" do trabalho: caminhamos para a servidão, e isso ainda será um privilégio. **Congresso em Foco**, 2019. Entrevista concedida a Heitor Pacheco. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591102-uberizacao-nos-leva-para-a-servidao-diz-pesquisador. Acesso em: 20 maio 2020.

ARROYO, M. Miguel Arroyo: pluralidade como condição para educação integral. 2018. **Centro de referências em educação integral**. Entrevista concedidada a Thais Paiva. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/. Acesso em: 15 set. 2019.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de (Orgs.). **Infância e violência doméstica**: fonteiras do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AZUL ou rosa: especialistas em questões de gênero comentam declarações de Damares Alves. 2019. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/01/azul-ou-rosa-especialistas-em-questoes-de-genero-comentam-declaracoes-de-damares-alves-cjqiolwgg0pii01pi4spt7rcg.html. Acesso em: 16 set. 2020.

BALESTRIN, P.; SOARES, R. F. R. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, 2015.

BARROS, J. D. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230093, 2018.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. p. 197-221.

BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades:** os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORDINI, S. C. **Discursos sobre a sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the Sociology of Education**. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Documento-Referência para a Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Documenta**, Brasília, n. 129, p. 400-416, 1971.

BRASIL. Parecer nº 2.264/74. Ensino (1° e 2° graus) Educação da Saúde. Programas de Saúde. **Documenta**, n. 165, p. 63-81, 1974.

BRASIL. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. **Lei n° 12.845, de 1° de agosto de 2013.** Lei do Minuto Seguinte. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12845.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.424, de 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília, 1942b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamentada a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996b**. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos I.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/SEDH, 1996c.

BRASIL. Programa de Combate à Violência e à Discriminação. **Caderno Escola Sem Homofobia**. 2011. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola - Família. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CHAUÍ, M. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual:** essa nossa (des) conhecida. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CÓDIGO de ética dos orientadores educacionais do Brasil. Disponível em: www.aoesc.com.br/NovoSite/wp-content/uploads/2015/02/Código-de-Ética-dos-Orientadores-Educacionais.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

COES. III Conferência Internacional Online de Educação Sexual. 2015. Disponível em: http://www.coesinternacional.com/2015. Acesso em: 22 set. 2019.

CONNELL, R. W. Masculinidade Hegemônica: Repensando o Conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz – de – conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, T. M. **Sexualidade e orientação sexual:** cultura e transformação social. Palhoça: UNISUL, 2014.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DELORS, Jacques *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **ECOS 30 anos.** 2020. Disponível em: www.ecos.org.br. Acesso em: 1º set. 2019.

FARIAS, I. M. Orientação Educacional, seus pressupostos e sua evolução no sistema escolar brasileiro. **Educação e Filosofia**, v. 5, n. 9, p. 79-95, 1990.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Disponível em: forumseguranca.org.br. Acesso em: 20 set. 2019.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, T. **Orientação educacional na atualidade:** possibilidades de atuação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual:** retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. O preparo de educadores sexuais. **Perspectiva: sexualidade e educação**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 89-114, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D.; KAWATA, H. O.; NAKAYA, K. M. Reeducação sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, 85-111, 2010.

FONTES, V. A incorporação subalterna brasileira ao capital - imperialismo. **Crítica Marxista**, n. 36, p. 103-113, 2013.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: A vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. São Paulo: Edições Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. **Educação sexual em debate nas ondas da rádio UDESC FM 100.1 Florianópolis:** estudo de caso dos programas gravados de 2007a 2015. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREUD, S. A sexualidade infantil. 1905. *In*: O**bras completas. Três ensaios sobre a sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, (1920-1922), Ed. Standard Brasileira, 1969. v. 8. p. 163-217.

GARCIA, C. C. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

GENTILI, Pablo. **Educação e mudança Social**: por uma pedagogia da esperança. Cecília Irene Osowki (Org.). III congresso inaciano de Educação. Coleção Documental SJ - n 15. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação Educacional na prática**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. 4. ed. Torino: Einaudi, 1977.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 29, n. 001, jun. 2003.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

IEG. Instituto de Estudos de Gênero. **Escola é lugar de ciência (e não de preconceito)**. 2019. Disponível em: http://www.ieg.ufsc.br/noticias/262. Acesso em: 20 maio 2020.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAPA, C. N.; GONÇALVES, M. M. DE M.; MAUPEAU. Histórico da Orientação no Brasil. **Prospectiva**, v. 14, p. 32-36, 1985.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, Jorge. Tremores. **Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016. p. 15-34.

LENZ, A. J. **Mediação de Conflitos escolares nas práticas da orientação educacional**. 2015. Disssertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 1985.

LIMA, T. L. A abordagem sobre a sexualidade no curso de pedagogia. Reflexões sobre os saberes na disciplina Temas educativos transversais. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 2013, Salvador, **Anais [**...], Salvador, 2013. p. 1-14.

LORENZI, F. **A Educação Sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

LOURO, G. L. Segredos e Mentiras do Currículo. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis; Vozes, 1999. p. 33-47.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. São Paulo: Vozes, 1997.

MADSEN, N. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)**. 2008. Disssertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MARTINS, A. M. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

MATANÓ, M. S. C**. Orientação sexual:** projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978-1982). 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, L. F. “Da doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito &Práxis,** 2016.

NÉRICI, I. G. **Introdução à orientação educacional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, S. A. **Escola sem partido sob a crítica de uma perspectiva democrática de educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PÖTTKER, E. S. **A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidades na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PPP. Projeto Político-Pedagógico. Escola onde a orientadora Raquel atua. 2018.

PROFESSORA é afastada após polêmica sobre aula de educação sexual no PR. 2018. Disponível em: https://paranaportal.uol.com.br/cidades/professora-e-afastada-apos-polemica-sobre-aula-de-educacao-sexual-no-pr/. Acesso em: 27 ago. 2020.

QUINALHA, R. H. **Contra a moral e os bons costumes:** A política sexual da ditadura brasileira (1964-1988). 2017. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REICH, W. **Irrupção da moral sexual repressiva**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

REICH, W.; SCHIMDT, V. Os jardins-de-infância na Rússia soviética. *In*: SCHIMDT, V. **Elementos para uma pedagogia antiautoritária.** Trad. J.C. Dias, Antonio Sousa, Antonio Ribeiro e Maria C. Torres. Conselho dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim. Porto: Escorpião, 1975. p. 39-52.

ROSEMBERG, F. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classe:** Mito e Realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTIS, L. M. de O. A prática do pedagogo orientador educacional no ensino público do Distrito Federal: em rede social. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais eletrônicos** [...] Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100026&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 22 maio 2020.

SANTOS, É. S. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE:** a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947.** Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1947.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEMIS, L. **Entenda o "novo" projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara**. 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA, J. R. S. **Formação e atuação do orientador educacional:** perspectivas interdisciplinares. 2018. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SILVA JR., P. M. Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação educacional. **Revista Periferia**, v. 1, n. 1, p. 140, 2009.

SIMIONATTO, I. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. Gramsci e o Brasil. 1997. Disponível em: https://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=294. Acesso em: 20 maio 2020.

SPAUTZ, D. **Manifesto de cientistas afirma que retirar gênero do currículo escolar é fundamentalismo.** 2019. Disponível em: https://www.nsctotal.com.br/colunistas/dagmara-spautz/manifesto-de-cientistas-afirma-que-retirar-genero-do-curriculo-escolar-e. Acesso em: 20 maio 2020.

THAYER, W. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 15 maio 2020.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos. **Anais [**...] Florianópolis: UFSC, 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagogico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

WHO. World Health Organization. **Defining sexual health**. 2006. Disponível em: https://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/. Acesso em: 20 maio 2020.

YARED, Y. B. **A Educação Sexual na Escola**: Tensões e Prazeres na Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Revisão sistemática da literatura

A revisão sistemática da literatura para esta pesquisa foi realizada em bancos de teses e dissertações. Utilizou-se o Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Também se realizou uma busca por artigos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que consta de reuniões nacionais e regionais, sendo acessado o GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

Para realizar o levantamento de produções sobre sexualidade no contexto da Orientação Educacional, elencaram-se algumas palavras-chave que norteiam a temática escolhida. Para a busca no site da CAPES, devido a mudanças no seu sistema, utilizou-se um descritor de cada vez, pois o sistema não aceitava mais do que uma palavra. Os descritores selecionados foram: orientadora; orientador; sexualidade. O total de trabalhos retornados foi 333, considerando todos os descritores. Os trabalhos filtrados após a leitura dos títulos e resumos totalizaram 43. Para a busca no site do IBICT foi utilizado o seguinte descritor: orientação sexual + escola. O total de trabalhos retornados foi 235 e, após leitura de títulos e resumos, foram selecionados alguns, totalizando 14 trabalhos.

Na ANPEd nacional e regional, procurou-se a partir das quatro últimas reuniões nacionais (2009/2011/2013/2015/2017) e regionais (2010/2012/2014/2016/2018). Nos GTs da ANPEd foram realizadas leituras dos títulos de todos os artigos, fazendo uma pré-seleção pelo título e leitura dos artigos, tendo sido filtrados 10 trabalhos.

Os critérios de seleção para os trabalhos escolhidos foram os que apresentaram o orientador educacional ou equipe de gestão escolar juntamente a uma vinculação com a temática da sexualidade. Após a leitura dos resumos e artigos, foi elencado um total de 9 trabalhos: 5 dissertações, 3 teses e 1 artigo (Quadro 1). Salienta-se que 6 dos trabalhos referem-se apenas à prática e reflexões do fazer do/a orientador/a educacional que foram usados como suporte teórico. Os trabalhos que envolvem o/a orientador/a educacional e a sexualidade são apenas dois, sendo um terceiro que abrange a equipe de gestão escolar e a sexualidade.

Quadro 1 – Resultados da busca sistemática da literatura

| Ano | Produto | Título | Autores |
|---|---|---|---|
| 2009 | Artigo | Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação educacional | SILVA JR., P. M. |
| 2013 | Dissertação | Orientação educacional na atualidade: possibilidades de atuação | FERREIRA, T. |
| 2013 | Dissertação | A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidades na escola | PÖTTKER, E. S. |
| 2014 | Tese | Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si | PIERINI, A. S. |
| 2015 | Dissertação | Mediação de conflitos escolares nas práticas da orientação educacional | LENZ, A. J. |
| 2015 | Dissertação | Sentidos da orientação pedagógica em circulação nas relações cotidianas da educação infantil | SILVA, M. L. G. |
| 2017 | Tese | Orientador/a pedagógico/a: o que você faz na escola? – uma análise dos diferentes estilos e do gênero de atividade | BRITO, A. P. S. |
| 2018 | Tese | Formação e atuação do orientador educacional: perspectivas interdisciplinares | SILVA, J. R. S. |
| 2018 | Dissertação | (Des) respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da Lgbtfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar | SANTOS, E. S. |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Com base no quadro dos resultados da busca sistemática da literatura, destacaram-se os três trabalhos relacionados ao objeto da pesquisa. O primeiro é a dissertação "**A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidades na escola"**, de Érico Sartori Pöttker, de 2013. O autor é da área da Psicologia e o interesse pela pesquisa se deu pelo fato de ter realizado estágio obrigatório de seu curso em ambiente escolar e deparou-se com demandas relacionadas à sexualidade e gênero voltadas ao orientador educacional. Sua pesquisa se deu a partir de entrevistas realizadas com orientadoras educacionais e suas narrativas que abordam as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola e sobre a visão destes profissionais com referência a estes temas. O autor analisa que estes profissionais têm incorporado, em suas funções, mecanismo de poder que os levam a "conduzir e governar os alunos". Com relação ao tema gênero, este é visto pelas orientadoras como "problema", pois foge de um padrão binário masculino/feminino, além da confusão que demonstram em diferenciar gênero de diversidade sexual. Estes profissionais ainda seguem com o intuito da

normalização dos estudantes a um padrão heteronormativo. O autor afirma que existem práticas e narrativas que superam essas visões, mas ainda são poucas.

O segundo trabalho é o artigo da ANPEd Regional, "**Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação educacional"**, de Paulo Melgaço da Silva Junior, de 2009. O autor destaca, em seu artigo, o tema da sexualidade vinculado à Orientação Educacional, trazendo um projeto realizado em conjunto com a educação e saúde, e que visa a investigar a forma como as questões ligadas à sexualidade, principalmente relacionadas ao corpo, desejos, prazer e às diversas identidades sexuais, são abordadas no Projeto Pedagógico e nas práticas pedagógicas. Foram entrevistados, na pesquisa, dois orientadores educacionais, entre outros profissionais da escola. Afirma que escola é um local de significativa importância na construção da sexualidade dos estudantes e aborda que o sistema educacional pode ser um perpetuador de homofobia.

O terceiro trabalho é a dissertação **"(Des) respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da Lgbtfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar"**, de Emerson Silva Santos de 2018. O autor, em sua pesquisa, não menciona especificamente o orientador educacional, mas sim equipes de gestão, sendo o orientador parte desta equipe; este trabalho está vinculado ao objeto da presente pesquisa: a sexualidade e orientação educacional. Santos (2018) evidencia, em sua pesquisa, que os estudos de gênero e sexualidade na educação têm denunciado o quanto esse campo ainda é permeado por um conjunto de violações e violências contra aqueles/as que não satisfazem a norma padrão de gênero e de sexualidade, buscando, assim, investigar o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas. Também percebeu indícios da tímida presença de pesquisas no campo da educação que articulem as categorias Gestão Escolar, Diversidade Sexual e Identidade de Gênero em torno de investigações no campo da educação, e afirma que estudos sobre gestão escolar e suas interfaces não são recorrentes nas produções de educação, gênero e sexualidade, visto que foram poucos trabalhos encontrados nesta área.

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas**

Universidade do Sul de Santa Catarina
Mestrado em Educação

FICHA DADOS PESSOAIS
(Entrevista com Orientadores Educacionais)

Nome completo:_____
Data de nascimento: _____
Idade:_____
Sexo:_____
Estado civil:_____

FORMAÇÃO
Graduação:_____
*Lato Sensu*:_____
*Stricto Sensu*: _____

Alguma formação continuada/extensão na área da sexualidade?
_____

TEMPO DE SERVIÇO
Atuando como professora: _____
Atuando como orientadora:_____

Já exerceu função de direção de escola Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo:_____
Experiência como ACT Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo: _____
Experiência como efetiva Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo: _____

Quanto tempo está na escola em que desenvolve esse projeto com a temática sexualidade?
_____

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP)?
_____
Qual é o perfil socioeconômico da comunidade escolar?
_____

Quanto ao projeto desenvolvido sobre sexualidade, você o tem por escrito?
_____

Assinatura:_____
Data:_____

Mestrado em Educação

ROTEIRO ENTREVISTA (RELATO DE EXPERIÊNCIAS)

BLOCO I
Origem do projeto:

- Motivação da escola;
- Motivação pessoal;
- Experiência prévia do tema; espontaneidade X intencionalidade.

BLOCO II
Descrição da elaboração do projeto (trabalho):

- Fundamentação teórica/autores;
- Parcerias externas;
- Parceria interna (família, estudantes, professores;
- Recursos utilizados;
- Havia temas ou não;
- Dificuldades para elaboração.

BLOCO III
Como o projeto funcionava:

- Faixa etária dos alunos;
- Horários;
- O trabalho realizado individual ou em grupo;
- Encaminhamentos dos estudantes;
- Dificuldades cotidianas e apoios (estudantes, família, direção e professores).

BLOCO IV
Cenas:

- Exemplos:

- Avaliação do trabalho numa segunda entrevista.

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, , declaro que estou esclarecida dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa sobre o tema Sexualidade no contexto escolar: Concepções e práticas sobre sexualidade entre Orientadores Educacionais e que concordo em participar do estudo e com a publicação e/ou apresentação dos dados coletados, desde que sejam respeitados os princípios éticos que me foram apresentados pelo pesquisador responsável, a saber:

- O participante tem o livre arbítrio para aderir ou desistir, a qualquer momento, do processo da pesquisa;
- A privacidade do participante será respeitada durante o processo, evitando exposição desnecessária ou situações que possam causar constrangimentos;
- Não serão publicados dados que o participante não libere para divulgação;
- O participante não será exposto a riscos de nenhuma natureza que possa ferir sua integridade física, mental e emocional;
- Serão respeitadas as expressões culturais e sentimentais dos participantes em relação ao objeto do estudo;
- As expressões dos participantes que envolvam catarse também não serão julgadas, e somente serão utilizadas caso sejam pertinentes ao objetivo do estudo;
- O processo da pesquisa não poderá interferir no cotidiano da vida do participante e do local onde está sendo feita a pesquisa;
- Todos os momentos de interação, pesquisador-pesquisado, serão acordados com antecedência entre ambos e avaliados a cada final de encontro;
- As entrevistas, se houver, deverão ser enviadas antecipadamente para verificação de concordância com o que foi dito.
- O estudo será apresentado de forma fidedigna, sem distorções de dados;
- Os resultados da pesquisa sejam apresentados ao final da mesma, em forma e data acordados entre pesquisador e demais participantes do estudo.

**Nome:** Monica Wendhausen **Assinatura**_____ ____

**Participante da Pesquisa**

Juliana Limia

(Aluno)

**Pesquisador Responsável**

_____

Profª Dra. Tânia Mara Cruz

**Professora orientadora**

**Tubarão, de junho de 2019**