



**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Mestrado Profissional em Ensino de Ciências**  
*Campus Nilópolis*

Priscila de Freitas Silva

**VAMOS FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA BÁSICA?** Uma proposta de trabalho sobre as  
questões de gênero no ensino médio

Nilópolis/RJ  
2020

Priscila de Freitas Silva

**VAMOS FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA BÁSICA?** Uma proposta de trabalho sobre as questões de gênero no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, modalidade profissional, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Monteiro de Barros Araújo

Nilópolis/RJ  
2020

S586v Silva, Priscila de Freitas

Vamos falar de gênero na escola básica? : uma proposta de trabalho sobre as questões de gênero no ensino médio / Priscila de Freitas Silva. -- Nilópolis, 2020.  
74 f. ; 30 cm.

Orientação: Flávia Monteiro de Barros Araújo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. PROPEC, 2020.

1. Sexualidade. 2. Identidade de gênero. 3. Interdisciplinaridade. 4. Ciências - Ensino. 5. Currículo. I. Araújo, Flávia Monteiro de Barros, **orient.** II. IFRJ. PROPEC. III. Título.

Priscila de Freitas Silva

**VAMOS FALAR DE GÊNERO NA ESCOLA BÁSICA?** Uma proposta de trabalho sobre as questões de gênero no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, modalidade profissional, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências.

Data da aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Monteiro de Barros Araújo (orientadora)  
IFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giselle Rôças  
IFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Marcia Borges Barreto  
UFF

Nilópolis/RJ  
2020

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, o autor da minha fé, que dia após dia tem me sustentado e me permitiu chegar até aqui.

Depois, agradecer às pessoas que também são o suporte para encararmos a realidade: meu marido e filha, as razões da minha vida; meus pais e irmãos, apoios em todo tempo; meus cunhados e sobrinhos queridos e os amigos que a vida nos concede.

Qual não foi o crescimento e o amadurecimento que esse curso me proporcionou! Desde os bate-papos com os colegas de curso, professores e orientadora, passando pelos estudos e pela pesquisa em si. Apesar de todos os tropeços e dificuldades que alguém que tem uma filha pequena encontra para encarar um curso de mestrado, posso afirmar que valeu a pena cada demanda e obstáculo.

Finalmente, quero agradecer a gentileza da direção e dos colegas de trabalho pela participação na pesquisa. Sem vocês nada disso poderia ter sido realizado. Obrigada!

Em especial devo citar nominalmente três pessoas que me ajudaram intensamente: Professor Iuri Nascimento que abraçou a ideia do projeto interdisciplinar desde o início e me ajudou a seguir em frente; E os amigos e vizinhos Débora e Ailton, que em todo tempo me auxiliam no que se possa imaginar...

Espero que essa modesta pesquisa possa contribuir para o avanço dos debates sobre o ensino interdisciplinar da diversidade sexual e de gênero na política educacional e nas salas de aulas de modo que possamos assegurar cada vez mais uma educação integradora, justa e democrática de verdade.

Não é somente o interesse que leva os homens a se matarem. Também é o dogmatismo. Nada é tão perigoso quanto a certeza de ter razão. Nada causa tanta destruição quanto a obsessão de uma verdade considerada como absoluta. Todos os crimes da história são consequência de algum fanatismo. Todos os massacres foram realizados por virtude: em nome da religião verdadeira, do racionalismo legítimo, da política idônea, da ideologia justa; em suma, do combate contra a verdade do outro, do combate contra Satã (F. Jacob).

SILVA, P. de F. Vamos falar de gênero na escola básica? Uma proposta de trabalho sobre as questões de gênero no ensino médio. 74f. Dissertação. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), Campus Nilópolis, Rio de Janeiro/RJ, 2020.

## RESUMO

A pergunta de pesquisa que orientou o desenvolvimento deste trabalho buscou responder como as questões de gênero vêm sendo debatidas e (res)significadas no espaço escolar, em especial, no currículo. A literatura, na última década, destacou alguns empecilhos para uma efetiva inclusão dos debates sobre as questões de gênero na escola. Entre eles assinalamos desde a abordagem presente em materiais didáticos, utilizados como auxiliares ao ensino, que revelam falta de sensibilidade para tais questões, passando pela alegação de falta de preparo dos professores para tratar tal temática, até a não inclusão clara dos termos 'gênero' e 'orientação sexual' nos documentos oficiais que balizam o currículo educacional do país. O texto da Base Nacional Comum Curricular, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, ilustra o silenciamento deste debate. Sem diretrizes oficiais, não há direcionamento ou consenso sobre a abordagem destas questões para o ensino básico. Todavia, entendendo a escola como um espaço de formação cidadã, desviar o olhar das questões de gênero que pululam na vida e emergem nas salas de aula, é dar continuidade a invisibilidade e as incertezas que muitos alunos carregam e sofrem. Por isso, essa pesquisa, de caráter qualitativo, pretende dar visibilidade ao tema, trazendo propostas que contribuam para o trabalho em sala de aula, com a sugestão de uma sequência didática interdisciplinar como produto educacional. A efetivação deste estudo abarcou a revisão da literatura, a análise de documentos oficiais, tais como o documento curricular em vigor no estado (Currículo Mínimo), o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e, ainda, a análise de discurso docente a partir da aplicação de grupos focais. Apoiados na Análise Crítica do Discurso (ACD), percebemos que a ausência de debates no universo pesquisado se deve a alguns fatores: i) questões religiosas ou morais; ii) ausência de preparo; iii) aparente neutralidade em relação ao assunto. Dessa forma, consideramos que o silenciamento das questões de gênero no que tange ao currículo engessa o aprofundamento dos debates e reforça a luta ideológica em torno da temática. Contudo, reiteramos a importância da agência individual como enfatizada pela ACD, na reestruturação dialética da realidade, de modo que tenhamos direitos sexuais e humanos como um futuro possível.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Gênero. Interdisciplinaridade. Currículo. Ensino de ciências

Silva, P. de F. Let's talk about gender issues on school education? A work proposal about gender issues on secondary school. 74p. Dissertation. Graduation Program Stricto Sensu in Science Teaching. Professional Master in Science Education. Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). Campus Nilópolis. Nilópolis, RJ, 2020.

### **ABSTRACT**

The research question that guided the development of our work tried to answer how gender issues are being discussed and redefined at school environment, especially in the curriculum. The revision of literature in the last decade highlighted some difficulties for a real inclusion of gender issues at school. Among them, we should mention the approach of didactic material that reveals lack of sensibility to these questions, the teacher's argument of not being prepared and the non-inclusion of terms such as 'gender' and 'sexual orientation' in official documents that marks national education policy. The common basic curriculum text, approved by the National Education Board in 2017, illustrates the silencing of this debate. Without official guidelines, there is no clear direction or agreement about the approach of these issues in school education. However, understanding school as a citizenship space, ignore gender issues that are present in life and displayed on classrooms, means carry on the invisibility and uncertainty that some students lives and suffers. Therefore, this qualitative research, aims give visibility to this theme, bringing proposals that contributes to the classroom work through an interdisciplinary didactic sequence as an educational product. The realization of this study involved a literature revision, official documents analysis such as the curricular document in force on Rio de Janeiro state (called Minimum Curriculum), the Pedagogic Policy Project of studied school and also the analysis of teacher's speech from the application of focus groups. Supported by Critical Discourse Analysis (CDA), we realize that silencing about gender issues on the researched universe has some reasons: i) religious or moral focus; ii) lack of preparation; iii) neutral stance with gender issues. In this way, we consider that silencing about gender issues in the curriculum limits further development of debates and enhance ideological struggle around this question. Nevertheless, we reaffirm the importance of individual agency as preconized by CDA on a dialectic reconstruction of reality, in order to guarantee sexual and human rights as a possible future.

Keywords: Sexuality. Gender. Interdisciplinarity. Curriculum. Science education.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Comunicações
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SQ	Sequência didática
TT	Temas transversais

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	09
1.1 JUSTIFICATIVA	12
1.2 OBJETIVOS	16
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	18
2.1 SEXUALIDADE	18
2.2 CONCEITO DE GÊNERO	22
2.2.1 <b>Identidade de gênero</b>	26
2.3 O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE	28
2.4 O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA SEXUALIDADE	31
<b>3 A PESQUISA</b>	35
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	35
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA	38
3.3 PERGUNTA DE PESQUISA	39
3.4 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	39
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	42
4.1 A ANÁLISE DO PPP DA UNIDADE ESCOLAR	42
4.2 A ANÁLISE DO CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO	43
4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	46
4.4 ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS	48
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b>	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	65
<b>REFERÊNCIAS</b>	69
<b>APÊNDICE</b>	74

## 1 INTRODUÇÃO

O tema da educação em sexualidade na escola básica, seus desafios e pertinência suscitou meu interesse quando comecei a atuar em uma escola pública do subúrbio carioca em abril de 2009. Minha trajetória profissional, como docente do ensino fundamental, teve início em escolas públicas na região litorânea do Rio de Janeiro, em Rio das Ostras, no ano de 2005. Ao ser convocada para o município do Rio após outro concurso, entretanto, me deparei com uma realidade bem diferente da que eu tinha vivenciado até então no magistério. No dia a dia, pude experimentar as dificuldades existentes em uma escola pública localizada num subúrbio do Rio. A falta de infraestrutura física, as questões de aprendizagem, os problemas de indisciplina, entre outros, tornavam o cotidiano mais desafiador. Na condição de professora de Ciências no Ensino Fundamental II, buscava formular novas estratégias didáticas, assim como propor atividades que fomentassem a curiosidade e promovessem a aprendizagem de meus alunos. O desafio era trabalhar temas que promovessem uma reflexão crítica e fossem significativos. Observava, contudo, os comportamentos dos alunos, suas dúvidas sobre sexualidade, ao mesmo tempo em que percebia que o tema não recebia atenção no currículo da escola que, ao abordar a temática sexualidade, privilegiava uma dimensão biologizante. O cotidiano da escola, contudo, pulsava. Inquietava-me bastante a incessante alusão dos alunos de diversas faixas etárias ao sexo, seja por meio de gestos, músicas ou perguntas e comentários sobre o assunto dentro e fora da sala de aula. Além disso, o número de meninas grávidas que interrompiam os estudos e traziam os recém-nascidos para “visitar” a escola era expressivo.

Dessa forma, compartilhando com os demais docentes os meus questionamentos sobre os conhecimentos que o currículo de nossa escola privilegiava, por um lado, e silenciava por outro, resolvemos elaborar um projeto interdisciplinar, abordando a Sexualidade com letras de músicas e palestras. A ideia era trabalhar de forma lúdica, mas ao mesmo tempo crítica e reflexiva com atividades que fomentassem o respeito à mulher, a igualdade de gênero e que esclarecessem os alunos acerca de questões como a gravidez indesejada na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis. O objetivo era, diante das manifestações de sexualidade que afloram entre os adolescentes, orientá-los. Na culminância, exibimos o filme ‘Preciosa’ (2010)<sup>1</sup> e o documentário ‘Meninas’ (2006)<sup>2</sup> que abordam a gravidez na adolescência entre outros aspectos e houve ainda a dramatização de um grupo de alunos sobre a temática.

<sup>1</sup> Filme norte-americano produzido em 2009, vencedor de diversos prêmios. Sinopse: No Harlem, a jovem Claireece “Precious” Jones (Gabourey Sidibe) sofre as mais diversas privações. Abusada pela mãe, violentada pelo pai e grávida de seu segundo filho, é convidada a frequentar uma escola alternativa, na qual vê a esperança de conseguir dar um novo rumo à sua vida.

Após essa experiência, as minhas aulas de Ciências sobre sistema reprodutor nunca mais foram as mesmas. Percebendo a demanda dos discentes, e verificando a incapacidade que a mera instrução sobre a genitália e o ato sexual em si tem para uma educação para a sexualidade crítica e humanizada, empreendi esforços no sentido de diversificar e aprofundar o ensino da sexualidade para as turmas de oitavo ano do ensino fundamental, ora estendendo também esse mesmo olhar para o ensino médio. Observava, assim, a importância de ir além da biologia no estudo do sistema reprodutor, contemplando em minhas aulas questões culturais, estereótipos e preconceitos sociais. A leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em especial, do volume dedicado ao Tema Transversal (TT) Orientação Sexual possibilitou uma compreensão melhor sobre o assunto e suas implicações para as minhas práticas pedagógicas enquanto docente.

As inquietações surgidas em minha trajetória profissional em escolas de educação básica suscitaram minha vontade em realizar novos estudos e aprofundar minha formação. Dessa forma, busquei ingressar no curso de mestrado imbuída do propósito de trabalhar com essa temática para os anos finais do ensino fundamental, etapa na qual leciono.

A educação sexual nas escolas sempre foi tema controverso, porém nunca deixou o lugar vazio. Segundo Rosemberg (1985), após o mutismo da década de 1960 e anos iniciais de 1970, o assunto foi recorrente na grande mídia, ao final dos anos 1970, com o afrouxamento da ditadura militar. Uma manchete da Folha de São Paulo à época é emblemática: “A importância da escola na educação sexual das crianças é ressaltada” (F. de São Paulo, 23/8/79). Tratava-se de dar visibilidade ao II Congresso Nacional sobre Educação Sexual nas escolas realizado em São Paulo naquele ano. Ainda segundo essa autora, até 1985, a escassez de material de estudos e pesquisa sobre o assunto empobreceu bastante o quadro exposto. Os estudos localizados por essa autora se iniciam em 1978, ano marco de abertura política e de afrouxamento da censura, e contam com apenas seis trabalhos localizados.

No entanto, a partir dos anos 1980, a sexualidade vai ganhando espaço nos debates sociais. Sob a influência do movimento feminista, ganha corpo a discussão sobre os direitos sexuais e reprodutivos da mulher e, ainda que de forma indireta, o assunto chega às cadeiras escolares. Uma das pautas na campanha eleitoral para governador de São Paulo em 1982 era a inclusão ou não da educação sexual nas escolas. E o argumento disseminado naquela época era o da não prioridade a esse assunto já que havia uma precariedade da educação e

<sup>2</sup> Documentário produzido e dirigido por Sandra Werneck foi filmado entre novembro de 2004 e agosto de 2005, no Rio de Janeiro, e apresenta a história de quatro meninas: Evelin (13 anos), Luana (15 anos), Edilene (14 anos) e Joice (15 anos). Apesar de serem histórias distintas, as meninas apresentam em comum o fato de possuírem baixa renda e terem seus sonhos anulados pela chegada de um filho.

outras mazelas a serem respondidas com mais urgência (ROSEMBERG, 1985).

Contudo, com o avanço da AIDS em todo o mundo, torna-se notória a necessidade de se discutir o assunto dentro das escolas e salas de aula. Em uma pesquisa do Datafolha divulgada em 1993, 86% das pessoas concordavam com a inclusão da Orientação Sexual nos currículos escolares (BRASIL, 1998).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecidos pela sigla PCN, foram então implantados pelo Ministério da Educação (MEC), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em meio à ampla reforma educacional que contemplou também a publicação da principal lei educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Com a publicação do documento 'PCN: Temas transversais' (BRASIL, 1998), o MEC concedeu especial atenção aos temas 'Ética', 'Trabalho e consumo', 'Orientação sexual', 'Saúde', 'Meio ambiente' e 'Pluralidade cultural'. Todavia, é preciso destacar que conforme afirmam Bomfim *et al.* (2013):

A própria criação dos PCNs rompeu com a sua proposta de construção de uma cidadania democrática. E isso se agrava ainda mais quando nos referimos especificamente aos 'temas transversais'. Estes deveriam ter sido amplamente debatidos, desenvolvidos até para além dos educadores e pesquisadores em educação, mas nem esses se sentiram contemplados ou minimamente representados (BOMFIM *et al.*, 2013, p. 31).

Não obstante a essa divergência, os PCN foram e ainda são referenciados em diversas publicações científicas, livros didáticos e nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Segundo o MEC, os Temas Transversais "tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano" (BRASIL, 1998, p. 26).

Dessa forma, ao destacar a importância de a escola focalizar o que estava sendo vivido e debatido pela sociedade, o MEC fundamentou a discussão da sexualidade nas escolas através dos PCN. Segundo o texto, a sexualidade "engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista" (BRASIL, 1998, p. 287). De onde se depreende que o biologicismo, no tocante à sexualidade, não consegue abarcar todos os aspectos envolvidos nessa temática, sendo imprescindível um olhar mais aguçado e plural para uma abordagem mais adequada ao ensino da sexualidade nas escolas.

Orientados por tal perspectiva que considera a temática da sexualidade como algo mais amplo que a mera abordagem biológica, e compreende que as relações sociais e culturais envolvendo o tema são igualmente importantes, acreditamos ser relevante aprofundar esta temática e refletir sobre sua inserção no currículo escolar. Consideramos

ainda que a alta incidência de notícias sobre feminicídios, veiculadas cotidianamente pela mídia, assinala a urgência do tema, tendo em vista as diversas formas de violência contra a mulher e as discussões cada vez mais pulsantes sobre o empoderamento feminino. Assim, nossa atenção se voltou para o exame das questões de gênero para alunos do ensino médio, com o objetivo de problematizar os conceitos e ampliar os conhecimentos dos discentes, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes cidadãs de respeito às diferenças.

A presente dissertação possui a seguinte organização: no capítulo 1, são expostos os objetivos, a metodologia e o referencial teórico que fundamentam e orientam a pesquisa. Ainda no primeiro capítulo, destacamos a relevância da pesquisa e sua justificativa. Já no capítulo 2, realizamos uma breve revisão de literatura que compõe nosso referencial teórico, buscando debater conceitos importantes para a pesquisa, tais como: sexualidade, gênero, currículo, as pedagogias do sexo e a interdisciplinaridade no ensino de ciências. O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico, dando destaque às etapas desenvolvidas para realização do trabalho, o tipo de pesquisa, a caracterização do público-alvo e do local da pesquisa. Já a análise dos resultados e sua respectiva discussão são debatidas no capítulo 4. O produto educacional elaborado encerra o capítulo 5, seguido das considerações finais.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Ao abordarmos a questão da sexualidade como tema importante para inserção no currículo escolar, não podemos deixar de considerar as divergências existentes entre autores a respeito do uso das expressões 'Educação Sexual' e 'Orientação Sexual'. Segundo Sayão (1997), a Educação Sexual é inerente ao ambiente familiar e ocorre desde o nascimento. Essa autora esclarece-nos que:

É predominantemente no território familiar, da intimidade, que são transmitidas à criança as primeiras noções e valores associados à sexualidade, em geral não explicitamente. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de recomendações, nas expressões, nos gestos e proibições que estabelecem tudo isso transmite os valores que a criança incorpora. O fato de a família possuir valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença ou não, e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. (SAYÃO, 1997, p. 112).

Ribeiro (1990) percebe a Orientação Sexual como uma "intervenção sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para esse trabalho" (RIBEIRO, 1990, p.3). Como atualmente existe uma conotação diferente para a expressão 'Orientação Sexual' como algo relacionado à opção sexual do indivíduo, optamos por

denominar nesta pesquisa 'educação em sexualidade' as práticas didáticas voltadas a esta modalidade.

O volume dos PCN denominado 'Orientação sexual' é amplo e engloba a necessidade de se trabalhar desde as relações de gênero às dúvidas mais frequentes na concepção dos alunos, como aborto, masturbação, iniciação sexual entre outros. Segundo os Parâmetros, "cada área tratará da temática por meio de sua própria proposta de trabalho" (BRASIL, 1998, p.307). Portanto, os PCN trazem em si uma proposta interdisciplinar, com pistas de ação para algumas disciplinas como Português, História, Geografia e Artes.

Segundo Junqueira (2010), os PCN são os primeiros documentos oficiais do MEC a associarem a sexualidade à idéia de prazer, mas, apesar disso, eles não fazem uma única menção às homossexualidades e mantém total sigilo sobre as transgeneridades. Ainda segundo esse autor, "(...) a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da AIDS e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores" (JUNQUEIRA, 2010, p.133).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCN) que estabeleceram um conjunto de definições, fundamentos e procedimentos a serem articulados na educação básica. Esperava-se que após mais de dez anos da publicação dos PCN, ocorresse um amadurecimento e consolidação no trato das questões de gênero e da sexualidade pelos documentos oficiais, o que de fato não aconteceu. Barbosa e Guizzo (2014) afirmam que:

A partir de um estudo mais atento sobre o que consta nas Diretrizes a respeito das questões de gênero e sexualidade, constatou-se que este tema aparece explicitamente poucas vezes no documento. A palavra **sexualidade não está descrita em nenhum momento**, o que aparecem são outras expressões, tais como "diferentes orientações sexuais". **O termo "gênero" aparece apenas duas vezes**, e não traz entendimento algum para as escolas que irão fazer uso do documento sobre o que propõe este conceito (BARBOSA e GUIZZO, 2014, p. 161, grifos nossos).

Mais recentemente, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através do Parecer CNE/CEB nº 15/2017, mais desconstrução encontramos com relação ao ensino da sexualidade nas escolas. Por recomendação do próprio MEC, após muita discussão e rebuliço a respeito da inclusão dos temas 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' no corpo do documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) acatou a retirada de qualquer menção ao assunto, sugerindo a emissão de um documento específico para abordagem futura do mesmo, como descreve o artigo 22 do parecer: "o CNE elaborará

normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero” (PARECER CNE nº15/2017, p.58).

Em contrapartida, observou-se, no âmbito internacional, o esforço conjunto de diversas nações para o alcance das Metas de Desenvolvimento do Milênio propostas pela Organização as Nações Unidas (ONU) através do Projeto Milênio, concluído em 2015. Dentre as oitos metas figuraram, proeminentemente, a expansão das oportunidades educacionais e da igualdade de gêneros. Este projeto reuniu diversos grupos de trabalho com a colaboração de especialistas, representantes das agências das Nações Unidas e de instituições públicas, não governamentais e privadas de cada país. Assim, num mesmo grupo de trabalho articularam-se as metas 2, de universalização do ensino primário, e 3, de promoção da igualdade entre gêneros e de empoderamento feminino. Barroso (2004) explica que a união dessas duas metas num mesmo grupo de trabalho se deu porque a promoção da igualdade entre gêneros passa pela universalização do ensino e um dos indicadores principais da universalização do ensino é a paridade entre os sexos na escolarização.

Segundo essa autora, as questões de gênero têm recebido pouca atenção nos debates educacionais e, por outro lado, a educação tem tido pouco destaque na agenda da igualdade de gêneros. Através das diversas pesquisas e análises realizadas por seu grupo de trabalho, Barroso (2004) concluiu que:

No que se refere à escola, idealmente o currículo com informação e que contemplasse o desenvolvimento de habilidades (lifeskills) relativas à sexualidade – até mesmo com uma perspectiva de gênero, isto é, que questione as relações tradicionais de poder entre os sexos – deveria ser introduzido na escola primária e continuar na escola secundária. Inúmeras experiências têm sido realizadas em muitas partes do mundo. É necessário ampliar sua cobertura e avaliar rigorosamente que elementos contribuem para o sucesso de tais programas (BARROSO, 2004, p. 581).

Como já relatado anteriormente, no Brasil, em termos normativos no âmbito educacional, precisamos avançar na abordagem do ensino da sexualidade e das questões de gênero. Os PCN foram os primeiros documentos oficiais que, há mais de vinte anos, lançaram um olhar mais atento para o assunto, através do TT ‘Orientação sexual’. Todavia, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na nova BNCC (BRASIL, 2017), essas questões são pouco debatidas ou mesmo foram suprimidas (CARRARA, 2015).

Não obstante, existem outras fontes que, seguindo a ordem mundial de promoção da equidade de gêneros, vem permitindo o afloramento e a permanência das discussões sobre o tema em diversas instâncias da sociedade. Em nível nacional, a “Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres” (BRASIL, 2011) e, em nível municipal, citamos



a “Resolução do Conselho Municipal de Belo Horizonte nº. 002” (BELO HORIZONTE, 2008), que normatiza o uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais como registros relevantes de como as questões de gênero estão sendo intensamente vividas e debatidas nos tempos atuais.

Ainda que as questões relativas ao gênero sigam ganhando destaque nos meios científicos e midiáticos, muito pouco se traduz em discussões no chão da escola. Existem empecilhos que vão desde a falta de sensibilidade dos materiais didáticos utilizados como auxiliares ao ensino (BARROSO, 2004), passando pela alegação de despreparo dos professores para tratar de tal assunto (BRANDÃO e LOPES, 2018; MEDEIROS, 2017) até a não inclusão clara dos termos gênero e sexualidade nos documentos oficiais que balizam o currículo e o sistema de ensino. Enquanto outros países como Portugal, Argentina e Chile dispõem de programas de educação sexual, no Brasil, navegamos de olhos vendados por caminhos estreitos. Sem uma formalização, não há direcionamento ou consenso sobre a abordagem destas questões para o ensino básico.

Em 2014, o Congresso Nacional pressionado pela bancada “conservadora” decidiu suprimir os termos “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade” do texto do Plano Nacional de Educação, marcando um retrocesso na luta de diversos grupos sociais como os movimentos feministas e os ativismos LGBT que, entre outras coisas, reivindicam o reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos que já fazem parte da ordem do dia, marcadamente em tratados internacionais como os da ONU.

Há no cenário político brasileiro uma disputa entre forças sociais ditas “retrógradas” ou “obscurantistas” de um lado e forças “progressistas” ou “libertárias” de outro (CARRARA, 2015). Essa dicotomia dificulta o avanço de políticas sexuais nas quais as reivindicações e a negociação de novas formas de regulação do corpo e da sexualidade vão se concretizando (CARRARA, 2015).

As questões de gênero estão implícitas nas nossas vidas, já que nascemos sob a égide de uma cultura patriarcal e heteronormativa. No entanto, há gradativamente um movimento de afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade (FOUCAULT, 1988; LOURO, 1999). Afinal, há evidências da sexualidade na mídia, nas roupas, nas músicas, nos programas de TV, nas redes sociais, nos movimentos sociais, nos discursos políticos etc. Mas, seria possível a formação de uma massa crítica através desses canais de interação? Que concepções de gênero estão sendo veiculadas pelas mídias sociais? Será que esses espaços são os ideais para o debate? Como a escola pode contribuir para o fortalecimento de novas práticas e concepções nesse debate?

Desse modo, entendendo a escola como um espaço de formação cidadã, deixar para o futuro o debate sobre as questões de gênero que pululam na vida e emergem hoje nas

salas de aula, é dar continuidade à invisibilidade e às incertezas que muitos alunos carregam e sofrem.

Segundo Louro, organizadora do livro 'O corpo educado' (1999), a escola é um dos piores lugares para se assumir homossexual, bissexual ou trans. Ainda segundo essa autora, através de diversas estratégias de disciplinamento e vigilância dos corpos de crianças e jovens, aprendemos a vergonha e a culpa. Assim, internalizando as questões da sexualidade como assuntos de ordem privada, deixamos de perceber sua dimensão social e política. Dessa forma, continuamos a adiar as discussões sobre sexualidade e gênero nos espaços escolares desde a década de oitenta por não nos parecerem prioridade.

Outro ponto que chama atenção para os estudos de gênero são as altas taxas de feminicídio no Brasil, crime de ódio contra mulheres, motivado pela condição de gênero. Segundo dados do Monitor da Violência, uma parceria do G1, o Núcleo de estudos da violência da USP e o Fórum brasileiro de segurança pública, houve um aumento de 12% no número de feminicídios em 2018 em relação ao ano anterior. Uma mulher é morta a cada duas horas no país<sup>3</sup>. E nos questionamos mais uma vez: será que somente leis serão capazes de resolver tal problema?

Por tudo isso, argumentamos que se os fundamentos da educação básica se pautam na formação integral do ser humano, visando à construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva (BRASIL, 2010), os estudos de gênero já não podem ser mais ignorados pela escola, pois perpassam o reconhecimento da dimensão de si, do outro e dos direitos humanos.

## 1.2 OBJETIVOS

Tendo em vista os novos discursos sobre sexualidade e diversidade de gênero e os novos arranjos sociais advindos daí, ignorar ou silenciar sobre esses diversos aspectos do viver não correspondem às expectativas de uma formação cidadã. Dessa forma, sem um norteamento das ações e abordagens a serem implementadas, **como as questões de gênero vêm sendo debatidas e (res)significadas no âmbito escolar?** Essa pesquisa pretende ao tentar responder essa pergunta, dar visibilidade ao tema e sugerir propostas de ação para um trabalho interdisciplinar das questões de gênero no nível médio através de uma sequência didática.

Assim sendo, temos como objetivo geral de nossa pesquisa:

- Analisar como as questões de gênero vêm sendo debatidas por professores em uma escola estadual de ensino médio, tendo em vista a construção de práticas

interdisciplinares que contribuam para a reflexão sobre novas perspectivas no tratamento dessas questões.

Nossos objetivos específicos ficaram assim definidos:

- Analisar documentos tais como o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro (Currículo Mínimo) no que tange às questões de gênero e às formas como a temática se apresenta ou é silenciada;
- Levantar as concepções de professores de diferentes disciplinas sobre o ensino e a abordagem das questões de gênero presentes em suas aulas;
- Elaborar uma sequência didática interdisciplinar a partir das sugestões e trocas feitas com os pares que focalize as questões relativas à sexualidade e gênero.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo faremos a apresentação dos principais referenciais teóricos que orientam e pautam as reflexões construídas em nossa pesquisa. Lembrando a importância da teoria para análise e construção dos dados, para fins didáticos, subdividimos a presente sessão. Buscamos, assim, apresentar o debate e a revisão de conceitos fundamentais para nosso estudo, tais como: sexualidade, gênero e identidade de gênero. Além disso, procuramos trazer a reflexão para o âmbito educacional, na discussão do currículo e do ensino interdisciplinar da sexualidade.

### 2.1 SEXUALIDADE

A sexualidade está para além do ato sexual em si e envolve toda carga histórica, cultural e social desenvolvida por uma sociedade. Freud (1905) defendia que a nossa sexualidade se produziria a partir de qualquer coisa, já mesmo no início da vida, antes do desenvolvimento da linguagem.

O Ministério da Saúde (2006) em sua cartilha sobre Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos assinala que:

Sexualidade é muito mais do que sexo. Ela é um aspecto central da vida das pessoas e envolve sexo, papéis sexuais, orientação sexual, erotismo, prazer, envolvimento emocional, amor e reprodução. A sexualidade é vivenciada e expressada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Em todas as sociedades, as expressões da sexualidade são alvo de normas morais, religiosas ou científicas, que vão sendo aprendidas pelas pessoas desde a infância. A sexualidade envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas e nossa cultura. É importante buscarmos o autoconhecimento, para que possamos fazer as escolhas que sejam mais positivas para a nossa vida e para a expressão da nossa sexualidade (BRASIL, 2006, p. 22).

Portanto, não é exagero considerar que o pleno exercício da sexualidade está intimamente relacionado à saúde do indivíduo, quer física ou emocionalmente. Entretanto, a abordagem das questões sexuais tão somente pelo viés biomédico, enfocando apenas os aparelhos reprodutores, as doenças sexualmente transmissíveis (ou infecções sexualmente transmissíveis) e os métodos contraceptivos, não contribui para um desenvolvimento crítico e integral da sexualidade.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), “se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano

básico” (EGYPTO, 2003, p.15). No entanto, são vários os tabus, preconceitos e crenças que cercam essa temática durante toda formação do indivíduo.

Foucault (1988) em seu ensaio sobre a ‘História da Sexualidade’ traz embasamento para a discussão da sexualidade através da análise do discurso e da disputa de poder. Segundo esse autor, “a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade [...]” (FOUCAULT, 1988, p.1). Dessa forma, segundo ele, o controle do indivíduo estaria estabelecido já que qualquer movimento do sujeito que estivesse fora dos padrões convencionados como aceitáveis para sua época poderia ser punido, inclusive legalmente:

Até o final do século XVIII, três grandes códigos explícitos [...] regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil. Eles fixavam cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito. Todos estavam centrados nas relações matrimoniais: o dever conjugal [...]. Romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereceria de qualquer modo, condenação (FOUCAULT, 1988, p.38).

No Ocidente, os discursos sobre a sexualidade durante os séculos XVIII e XIX enfatizaram o modelo de normalidade baseado na “monogamia heterossexual”, apresentando “o casal legítimo” como norma (Foucault, 1988). A cultura ocidental desenvolveu, assim, uma ciência da sexualidade. O campo da ciência médica produziu discursos sobre o sexo. A monogamia heterossexual é concebida como regra, ou padrão de normatividade. Estabeleceu-se, dessa maneira, uma relação entre perversão, delinquência e loucura que caracteriza as sexualidades periféricas.

Ainda segundo esse autor, o controle da população a partir do século dezoito passa a ser um problema econômico e político. No cerne disso está o sexo: a taxa de natalidade, a fecundidade, a frequência sexual, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a incidência das práticas contraceptivas, passam a ser parte de conjuntos estratégicos para intervenções que visam todo o corpo social. Assim, há uma verdadeira explosão discursiva a respeito do sexo. Contudo, as regras de decência apuram o vocabulário autorizado e onde e quando não era possível falar dele, produzindo-se “regiões senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, educadores e alunos, patrões e serviçais” (FOUCAULT, 1988, p. 21).

Toda essa produção discursiva em torno do sexo sejam discursos médicos ou psiquiátricos em busca de “fraudes contra a procriação” e até jurídicos, que passou a se ocupar de pequenos atentados ou perversões sem importância, foram, segundo Foucault (1988), possíveis controles sociais que buscavam filtrar a sexualidade dos casais, de pais e filhos, dos adolescentes perigosos e em perigo de modo a provocar uma sexualidade útil econômica e politicamente:

Toda essa atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora? (FOUCAULT, 1988, p. 36-37)

Segundo a psicanálise, a maneira como a maioria dos grupamentos humanos lida com as questões da sexualidade está atrelada a duas regiões distintas da psique que, normalmente, são tratadas como se fossem da mesma ordem: o recalque sexual e a repressão da sexualidade (CECCARELLI, 2018). O recalque diz respeito à barreira do incesto, o abandono dos nossos primeiros objetos sexuais: “uma exigência cultural da sociedade” (FREUD apud CECCARELLI, 2018). O recalque está presente em todas as culturas, tornando-se condição inegociável para que elas existam. É o movimento que organiza e diferencia o ser humano dos demais animais.

Já a repressão da sexualidade vai de encontro à moral sexual e aos valores subjacentes ao imaginário social que, como uma construção sustentada pelos mitos de origem da cultura, mudam conforme a época e os costumes de determinados grupos sociais (CECCARELLI, 2018).

Conforme preceitua Foucault (1988), a análise dos discursos sobre sexualidade ao longo da história do Ocidente, nos indica como ela pode ser um “dispositivo histórico” uma vez que cada momento sócio-histórico produziu diferentes formas de controle da libido e dos prazeres do corpo, visando regular as práticas e os desejos ditos normais e os “patológicos”, inclusive oferecendo “cura” aos últimos (CECCARELLI, 2018).

A sexologia, ramo que ajudou a “inventar” a importância que damos ao comportamento sexual, foi quem permitiu a construção da sexualidade como um domínio privilegiado do conhecimento. Ao buscar descobrir as “leis da natureza” que supostamente governam o mundo sexual e assumir que o corpo fala uma verdade final, os sexólogos procuraram classificar e fixar diferentes características e tipos sexuais (WEEKS, 1999). Dessa forma, as perversões ou os comportamentos desviantes da norma, cuja finalidade não fosse a procriação, foram considerados pecado, atentado ao pudor, sodomia, pouca vergonha entre outros adjetivos, sendo, em alguns países, punidos com pena de morte ainda hoje (CECCARELLI, 2018).

Em seu livro ‘Vigiar e punir’ (1977), Foucault sugere que há, no período moderno, uma nova forma de vigilância e controle social a que ele denomina de “biopoder”: uma força que atua não com base na proibição (“não deverás”), mas com base na prescrição das possibilidades dos corpos (“você deve fazer isto ou aquilo”). Para ele, o sexo é um dispositivo central onde toda tecnologia da vida se desenvolve: ele é um meio de acesso tanto à vida do

corpo como à vida da espécie, isto é, ele oferece um meio de regulação tanto dos corpos individuais quanto do comportamento da população como um todo (FOUCAULT, 1993).

Ainda sim, Foucault (1988) também observa que todos esses discursos sobre o sexo durante os séculos dezoito e dezenove, produziram um “movimento centrífugo em relação à monogamia heterossexual”. As condutas desviantes do padrão da aliança legítima (matrimônio) como a homossexualidade, por exemplo, ainda são condenadas, mas são escutadas. E são confrontadas com a sexualidade regular, dita normal, a título de serem subjugadas como sexualidades periféricas, “através de um movimento de refluxo”.

Louro (1999) concorda que gradativamente, as identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade estão se afirmando, mas não sem dificuldades. Ela conclui igualmente que as instituições e os indivíduos precisam desse “outro” para se afirmar enquanto identidade sexual hegemônica. No entanto, a consolidação de diversas identidades sexuais ameaça a solidez desse marcador social entre outros, já que a sexualidade “é tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos” (WEEKS, 1995, p. 88). Por isso, “para os grupos conservadores, tudo isso parece muito subversivo e ameaça atingir e perverter, também, conceitos, valores e “modos de vida” ligados às identidades nacionais, étnicas, religiosas, de classe” (LOURO, 1999, p. 39).

Desse modo, podemos inferir a relação entre o poder, o saber e a sexualidade como preceitua Foucault (1988). Vivemos os resquícios dessa construção da sexualidade baseada numa moralidade permanente desde a ascensão do Cristianismo (LIMA, 1996). Exemplo disso é a permanência do tabu quando se trata da relação entre pais e filhos no tocante ao sexo e à sexualidade. Para Suplicy (1983), muitos pais acreditam que a educação sexual deveria apenas oferecer aulas de anatomia e realizar discussões que abordam os perigos da sexualidade.

Todavia, este é um caminho enganoso, permeado pelos tabus instituídos historicamente, pois a educação sexual acontece desde o nascimento da criança, uma vez que ela vai absorvendo informações de seu meio (SAYÃO, 1997). Pode-se dizer que a maioria dos conhecimentos passados pelos pais são indiretos, ou seja, eles não têm conhecimento de que o fazem, e dessa forma o sujeito constrói sua própria percepção sobre sexualidade (SUPLICY, 1983).

Muller (2013) acredita que, depois do nascimento da criança, os pais são os principais exemplos, tornando-se os primeiros e fundamentais educadores sexuais de seus filhos. Por isso, o ambiente familiar deve ser um lugar aberto, de diálogo, para que os filhos se sintam encorajados a conversar sobre o tema, trazendo seus dilemas, dúvidas e expectativas. A família precisa ser o porto seguro da criança e do jovem, para que tenham um local para recorrer sempre que necessário.

No entanto, esta não é a única instituição social frequentada e que exerce influência sobre crianças e jovens. A escola, as mídias, os colegas entre outras instâncias sociais estão de modo direto ou indireto transmitindo “valores” que influenciarão a construção da personalidade e identidade estabelecidas pelo indivíduo.

Por isso, um espaço concreto de diálogo e respeito mútuo que acolha as dúvidas e curiosidades desde a mais tenra idade é fundamental para um desenvolvimento positivo que vise à saúde e o bem-estar dos aprendizes. As curiosidades das crianças sobre sexualidade são inatas e espontâneas, o que torna o assunto significativo para elas, criando um desejo de saber mais, e, assim, aparecem às dúvidas. A insatisfação desses questionamentos pode gerar ansiedade e tensão de tal modo a interferir na aprendizagem de assuntos escolares (BRASIL, 1998).

Suplicy *et al.* (1995) consideram que, em relação a informação na educação em sexualidade, deveria haver uma ação organizada a preencher as lacunas de informação e conhecimento, erradicando (ou tentando erradicar) tabus e preconceitos, estimulando a discussão sobre emoções, sentimentos e valores, propiciando uma visão mais ampla acerca da sexualidade, auxiliando a criança a eleger ações motivadas por amor e respeito ao outro, livre de preconceitos, vergonhas e culpas.

É pertinente ressaltar que a educação em sexualidade nas escolas deve ter um enfoque sociocultural, ampliando a percepção de mundo do aluno, através de reflexões e debates que considerem visões e opiniões diversas. Discorreremos melhor sobre este assunto mais adiante ao falarmos de sexualidade e gênero na escola.

## 2.2 CONCEITO DE GÊNERO

O conceito de gênero está cada vez mais presente nas discussões sobre corpo e sexualidade. Como já comentado anteriormente, a importância dada à sexualidade e o empreendimento em nomear e regular suas práticas e participantes fez surgir a Sexologia. Esta nova ciência que obteve contribuições da medicina, da psicologia, da antropologia entre outras, ao final do século dezenove, tomou para si duas tarefas distintas: definir as características básicas da masculinidade e da feminilidade normais e produzir uma hierarquia entre o normal e o anormal das práticas sexuais catalogadas ante então (WEEKS, 1999).

Segundo esse autor, “para a maioria dos pioneiros, estes dois empreendimentos estavam intimamente ligados: a escolha do objeto heterossexual estava estreitamente ligada ao intercurso genital” (WEEKS, 1999, p. 80). Ou seja, a concepção inicial de gênero indicava que os papéis sociais e sexuais andavam juntos, sendo indissociáveis.

Laqueur (1990) revela que até o século dezoito, o discurso dominante concebia corpos masculinos e femininos como versões hierárquicas de um único sexo, ainda que enfatizasse a



importância do orgasmo e do prazer feminino no processo de reprodução. Contudo, no século dezenove, um novo modelo reprodutivo que enfatizava a existência de dois corpos marcadamente diferentes, o ciclo reprodutivo automático da mulher e sua falta de sensação sexual, acirrava as assimetrias entre homens e mulheres. Essa nova percepção da sexualidade feminina e da biologia reprodutiva foram fundamentos importantes para uma política de divisão e controle populacional, como revelado por Foucault (1988).

Gênero enquanto terminologia não é algo recente, porém ainda bastante controverso já que se trata, segundo as intelectuais feministas, de uma relação de poder (WEEKS, 1999). Este marcador social tem sido muito significativo ao lado de outros marcadores, como classe e raça, na modelagem de diferentes respostas sociais e políticas ao longo da era moderna.

Para Joan Scott (1995), historiadora norte-americana, gênero pode ser entendido como “elemento constitutivo das relações de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, estabelecendo “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, Scott tenta estabelecer a distinção entre os sexos biológicos de homens e mulheres e as construções sociais de masculinidades e feminilidades.

Ainda segundo essa autora, em artigo sobre a história da emergência dos estudos femininos, a história das mulheres surge nos anos sessenta com o movimento feminista exigindo que a historiografia apresentasse a participação feminina na história e resgatasse suas heroínas, expondo a opressão patriarcal. Nos anos setenta, há um distanciamento da política, o surgimento de controvérsias internas e autoridades intelectuais no assunto. Já nos anos 80, ocorre um rompimento definitivo com a política e a gênese do conceito de gênero, inicialmente neutro, desprovido de um propósito ideológico imediato (SCOTT, 1995).

Por algum tempo, gênero substituiu o termo mulher em oposição ao masculino, pois se aproximava de algo mais erudito e científico,

(...) que tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. O “gênero” parece se integrar na terminologia científica das ciências sociais e, então, se dissociar da política (pretensamente ruidosa) do feminismo (SCOTT, 1990, p. 7).

Porém, Scott (1990) sugere outro significado à terminologia gênero, incluindo as relações entre homens e mulheres e como essas relações são construídas e reconstruídas a partir de uma intrincada rede de acontecimentos e características. Para essa autora, muitas relações de dominação da história, na Revolução Francesa, nos regimes autoritários, no conceito de classe, estão ancoradas e se constituem na categoria do gênero, e para entendê-las é necessário entender o gênero.

Entender o gênero para Scott (1990) significa também reconhecer que homem e mulher são “ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, pois que, quando parecem

fixadas, elas recebem, apesar de tudo, definições alternativas, negadas ou reprimidas” (SCOTT, 1990, p.19).

Inspirados em estudos etnometodológicos, West e Zimmerman (1987) são uns dos fundadores da análise de gênero como algo que se faz, se (per)forma nas interações. Contrários à fixidez das condutas das pessoas em função do sexo a que pertencem, defendem que o gênero vai se constituindo a partir das atitudes e atividades apropriadas a cada sexo e da avaliação das condutas e traços de outras pessoas em função de seus sexos. Assim, os indivíduos vão ‘fazendo gênero’, ou seja, estabelecem diferenças entre homens e mulheres que não são naturais ou biológicas através de performances rotineiras e recorrentes.

Butler (1993) também conceitua gênero como conjunto de performances cujas repetições cristalizam ao longo do tempo a ilusão de uma identidade de gênero natural, real e verdadeira. Essa autora remodela o conceito de gênero baseado em seu caráter performativo, uma vez que esta crença de que o gênero é estável e essencial atua como legitimação de regimes de poder não só entre homens e mulheres, mas entre identidades de gênero e sexualidades (BUTLER, 1993).

Em relação à disputa de poder entre homens e mulheres, Bourdieu (1998) discorre sobre a prevalência masculina ante o feminino. Ele ressalta que “esquemas inconscientes de percepção e apreciação dificultam uma análise imparcial da questão uma vez que fazemos parte do objeto de pesquisa em questão” e que, por isso, “arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação” (BOURDIEU, 1998, p.6). Desse modo, o autor preceitua que “é necessário fazer um exercício de reflexão transcendental para explorar as formas de classificação com as quais construímos o mundo” (BOURDIEU, 1998, p.6).

A respeito de o corpo ser o depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes, este autor afirma que as diferenças biológicas entre o masculino e o feminino, especificamente a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural para a diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho:

Longe de as necessidades da reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão social do trabalho e, progressivamente, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmos. A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada (BOURDIEU, 1998, p. 33).

Isto posto, Bourdieu (1988) destaca um “preconceito desfavorável contra o feminino”, preceituando o conceito de violência simbólica ou denominada ainda de violência ‘doce’, uma vez que os dominados, neste caso, as mulheres, aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim parecer natural. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo (a exemplo da insatisfação de muitas mulheres ainda hoje com seu corpo, seu sexo) e de adesão a uma imagem desvalorizadora da mulher.

Ainda conforme este autor, o efeito da dominação simbólica, seja ela de etnia, gênero, de cultura, de língua, se exerce não na lógica pura, mas através dos esquemas de percepção, avaliação e de ação que são constitutivos do *habitus* e que fundamentam nossas ações e predisposições:

As paixões do habitus dominado (...) não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade, alicerçado em uma tomada de consciência libertadora. (...) A revolução simbólica a que o movimento feminista convoca não pode se reduzir a uma simples conversão de mentes e das vontades. (...) A dominação masculina está alicerçada nas estruturas sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 51-54).

Longe de uma visão pessimista e imutável da realidade, o autor sugere que o princípio de perpetuação da dominação não reside na unidade doméstica (como se costuma pensar), mas sim em outras instituições tais como a escola e o Estado e conclama a luta política contra todas as formas de dominação.

Podemos observar que há historicamente uma gradação nas reivindicações sexuais, diversificando os questionamentos em torno da sexualidade. Isto é, os diversos tabus e preconceitos em torno da sexualidade e dos padrões de gênero vem sendo questionados gradualmente, através das performances individuais e das comunidades e movimentos sociais advindos daí. Carrara (2015) nos indica essa trajetória em busca da ampliação dos direitos humanos:

Grosso modo, podemos dizer que, considerando o plano formal das declarações, das convenções e dos tratados relativos aos direitos humanos, essa trajetória parte do reconhecimento da necessidade de proteger juridicamente mulheres e meninas, vistas como sexualmente mais vulneráveis, para chegar à afirmação do direito a não discriminação baseada em orientação sexual e identidade de gênero. Ou seja, parte-se da ideia de proteção contra a violência sexual e da pouca autonomia das mulheres nas decisões reprodutivas para a afirmação da dignidade de diferentes formas de viver a sexualidade para além de seus aspectos reprodutivos (CARRARA, 2015, p. 329).

Assim, atualmente, às manifestações de igualdade entre homens e mulheres soma-se a luta pelo reconhecimento de diversidade sexual e de gênero como parte da construção histórico-social de vivência da sexualidade e dos direitos humanos.

### 2.2.1 Identidade de gênero

Como já mencionado, gênero é um conceito aberto, usado primariamente para fazer distinção entre os sexos biológicos e os papéis construídos de masculinidade e feminilidade, que encerram relações de poder (SCOTT, 1995).

Contudo, mais recentemente, através do entendimento de gênero como algo que se performa, ou seja, que se constrói a partir das interações com o outro (BUTLER, 1993), há um gradual entendimento da possibilidade de novas identidades de gênero, não mais fixadas em função dos sexos biológicos, tampouco alicerçadas em escolhas heterossexuais.

Recentemente, durante a aprovação da BNCC, houve grande dissensão sobre o que se denominou 'ideologia de gênero'. O Vaticano, diferentes igrejas evangélicas brasileiras, além de deputados e senadores vinculados a diversas denominações cristãs, se manifestaram contrários a qualquer menção às questões relativas ao gênero ou à sexualidade nos bancos escolares. Para uma importante autoridade católica brasileira, segundo essa 'ideologia', "não existiria mais homem e mulher distintos segundo a natureza, mas, ao contrário, só haveria um ser humano neutro ou indefinido que a sociedade — e não o próprio sujeito — faria ser homem ou mulher, segundo as funções que lhe oferece" (CARRARA, 2015, p. 323).

Dessa forma, a 'ideologia de gênero', assim definida, seria "anticristã", "arbitrária" e "antinatural" (CARRARA, 2015). Ainda segundo esse autor,

nesses termos, a crítica à "ideologia de gênero" reage tanto contra a difusão nas escolas brasileiras do ideal de igualdade entre homens e mulheres quanto contra o reconhecimento de que a *diversidade de gênero e de orientação sexual* deva merecer algum apreço ou respeito social, tendo direitos reconhecidos (CARRARA, 2015, p.324, grifos do autor).

Partindo do citado acima sobre a igualdade entre homens e mulheres, é relevante a percepção de como as questões relativas ao corpo e à sexualidade são historicamente construídas. Num passado recente, seria impossível pensarmos numa participação feminina tão intensa na economia e na política. Basta dizer que, no Brasil, as mulheres só tiveram o poder do voto a partir de 1932. A própria ciência, mais especificamente a antropologia, reiterava as diferenças anatômicas como o tamanho do cérebro e reforçava as diferenças

entre os gêneros (LAQUEUR, 1990). Hoje, entretanto, a luta do movimento feminista e a ampliação do conhecimento científico permitiram a busca de paridade entre os sexos como um dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Portanto, o que antes era improvável, a igualdade entre homens e mulheres, atualmente já acena ser uma possibilidade.

Em análise sobre o passado, o presente e o futuro da sexualidade e dos marcadores sociais (classe, gênero e raça) atrelados a estes, Weeks (1999) afirma haver “um reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual”, porém “num grau limitado (...) de aceitação positiva da diversidade e do pluralismo moral” (WEEKS, 1999, p. 101). Assim, a não correspondência entre o sexo biológico e os gêneros masculino e/ou feminino começam a ser reconhecidos na sociedade. Não que não existissem antes, mas, os indivíduos que assim se reconhecem, agora respaldados por suas comunidades sexuais e por novas perspectivas construcionistas sociais, podem optar por ‘sair do armário’, expressão utilizada para designar a escolha de viver uma identidade não aceita no contexto social vivido (SEDGWICK, 2007).

Ainda a respeito da construção sócio-histórica da sexualidade, Vance (1995), a partir de pesquisas antropológicas, contrasta a teoria da construção social e o modelo da influência cultural. Enquanto o último concebe a sexualidade como um estado universal, imutável e mediado em maior ou menor extensão pelo contexto cultural, a primeira sustenta o argumento que a sexualidade é construída de forma diferente através do tempo e das culturas (PARKER, 1999).

Vance (1995) nos relata ainda que o modelo da influência cultural orientou a maior parte dos trabalhos antropológicos sobre sexualidade até 1990. Esse modelo frequentemente funde a sexualidade com o gênero, obscurecendo a questão das relações de gênero dentro do tópico mais amplo da sexualidade.

Assim sendo, grupos críticos e que realizam um trabalho antropológico não convencional, põem em xeque noções essencialistas sobre a sexualidade. Ainda que os proponentes da teoria da construção social difiram em suas crenças quanto a que aspectos da sexualidade – os atos sexuais, as identidades sexuais, as comunidades sexuais, o desejo e a direção do interesse erótico – podem ser construídos (PARKER, 1999), pode-se argumentar que sentimentos e desejos sexuais diferem de uma posição particular e um organizado senso de si – isto é, uma identidade. Segundo Weeks (1999), “não existe nenhuma conexão necessária entre comportamento e identidade sexual” (WEEKS, 1999, p.91).

Uma mostra disso consta nos estudos estatísticos de Alfred Kinsey (1948) sobre a sexualidade norte-americana. Bastante conhecidos como os relatórios Kinsey, revelaram que cerca de 37% de sua amostra de homens tinham tido experiências homossexuais que

chegaram ao orgasmo. Porém, menos de 4% eram exclusivamente homossexuais ou expressavam necessariamente uma identidade homossexual (KINSEY *et al.*, 1948).

Segundo Parker (1999), sobre pesquisas em culturas sexuais e construção social de interações sexuais,

Até mesmo as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas. O que significa ser macho ou fêmea, masculino e feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e *a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente*. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicos de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam. Como resultado, a pesquisa social sobre sexualidade tem-se focalizado, cada vez mais, nos diversos processos de socialização sexual e na experiência sexual dos jovens, não apenas em si e por si mesmos, mas também como uma abertura importante para a dinâmica da vida sexual – para os modos através dos quais os significados sexuais intersubjetivos são internalizados e reproduzidos na interação social e sexual (PARKER, 1999, p. 171, grifos nossos)

Dessa forma, gradualmente, novas identidades de gênero não binárias vêm tomando espaço nas discussões sobre diversidade social e sexual, de modo que já não é possível discutir apenas a desigualdade ou a equidade de gênero, sem levar em consideração identidades que estão além do biológico. Assumindo que o corpo não fornece uma verdade absoluta e que identidades são histórica e culturalmente específicas, percebemos que todo esforço que fazemos para fixá-las e estabilizá-las, decorre da necessidade de dizer quem somos através do sexo (WEEKS, 1999).

Resumidamente, o modo como aprendemos a ser quem somos perpassa pelas internalizações e reproduções dos signos sexuais e sociais que nos rodeiam em todas as esferas sociais a começar da família. Por isso, pensar o papel da escola como uma intervenção benéfica e planejada nesse processo é importante, como descreveremos adiante.

### 2.3 O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

O conceito de currículo está envolvido em muitos debates e matizes de entendimento, tendo em vista diversas vertentes teóricas. Ele pode ser considerado, de modo direto e pragmático, como aquilo que o aluno aprende ou deve aprender, ou, desvelando outros aspectos de suas origens, implicações e agentes envolvidos, ser percebido em situações e dilemas a ele implicados.

O termo *currículum* tem suas raízes na Roma Antiga e está associado à ideia de “carreira”, de percurso (SACRISTÁN, 2013). Desde o início, o currículo representa a proposta de organização dos segmentos e fragmentos de conteúdos a serem ensinados. Por isso, o currículo desempenha uma dupla função: organizadora e unificadora do ensinar e aprender por um lado, porém fragmentadora, por outro, já que reforça as fronteiras entre as disciplinas (SACRISTÁN, 2013). Este autor discorre sobre como a introdução desse conceito no universo da escola engendra o tempo e, conseqüentemente, a vida das pessoas:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que é hoje a escolaridade e de como a entendemos (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Contudo, a entrada do conceito de currículo na produção do pensamento educacional é tardia, segundo esse autor, que verifica a década de 90 como a mais produtiva em relação ao tema na Espanha. A massificação da escolaridade impôs a máxima presença das discussões sobre currículo em prol da igualdade de educação para todos. Sem a contribuição desse conceito, seria muito difícil examinar e criticar a escolaridade.

Todavia, o currículo não se resume à quais conteúdos e em que fases eles serão ministrados. Ele está relacionado a uma rede de conhecimentos tais como “quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, (...), o modelo de indivíduo normal etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Dessa forma, o conceito de currículo está vinculado entre outras coisas à ideia de cultura e mais especificamente, a de uma cultura ‘curricularizada’ já que esta é selecionada, ordenada, empacotada e lecionada de modo específico, produzindo o conhecimento escolar (SACRISTÁN, 2013).

Assim, não há currículo neutro, imóvel ou universal. Por se tratar de uma construção social e ser, portanto, processo de natureza controversa, as decisões sobre o que se deve ou não ensinar, o que adotamos como conteúdo e o que não, são palco de lutas ideológicas que permeiam às sociedades.

Quanto ao currículo de ciências, várias críticas foram apresentadas quanto à formulação e redação da nova BNCC na área das ciências da natureza. Neto (2017), em parecer analítico, considera que há uma centração na perspectiva do letramento científico em detrimento de abordagens das múltiplas interações entre ciência, tecnologia, sociedade e

ambiente. Esse autor sugere que se destaquem outras finalidades e compromissos do ensino de ciências da natureza que não exclusivamente o letramento científico. A respeito disso, Moraes (1992) já considerava que:

O ensino de ciências não pode ser neutro, mas deve direcionar-se para o entendimento das necessidades da maioria da população. Isto pode ser feito pela resolução de problemas imediatos, mas deve principalmente transparecer no espaço de educar indivíduos críticos e preocupados com a realidade social em que vivem (MORAES, 1992, p.14).

Nessa perspectiva, entendemos que questões imbricadas na dinâmica social e que se revelam no espaço escolar como as questões de gênero, requerem intervenções, ainda que de forma transversal. Se almejamos uma formação cidadã, não devemos nos furtar de um ensino-aprendizagem crítico e transformador também em sexualidade.

Britzman (1999) problematizando as questões envolvendo o currículo e o sexo, baseada em estudos sobre Freud (1968), Foucault (1988) e Sedgwick (1990), lança alguns questionamentos sobre a educação sexual nas escolas:

O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? (BRITZMAN, 1999, p. 107).

Essa autora revela o que preconizam algumas teorias da sexualidade como, por exemplo, ser a sexualidade um movimento descolado da cultura e que promove a curiosidade. Ela afirma que “sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender” (BRITZMAN, 1999, p. 113).

Em crítica as atuais abordagens praticadas nas escolas para a educação sexual, Britzman vê uma relação direta entre a liberdade para explorar novas ideias e uma pedagogia significativa. Ela percebe haver três pedagogias do sexo: a normal, a crítica e a não tolerada. A normal prevê, como em outras matérias tradicionais do currículo, o conhecimento concebido através de respostas certas ou erradas; A crítica, como sugere o termo, tenta trazer um nova versão da educação sexual porém se assemelha a pedagogia normal uma vez que “não consegue ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização” (BRITZMAN, 1999, p. 117).

A pedagogia não tolerada, segundo Britzman, seria aquela chamada por Freud de “nossa original perversidade polimorfa”. Com isso, Freud sugeria que o ser humano produzirá sexualidade a partir de qualquer coisa, já mesmo no início da vida, antes mesmo do desenvolvimento da linguagem.



Desse modo, essa autora defende um novo modelo de educação sexual onde professores e professoras:

Devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade (BRITZMAN, 1999, p. 139-140).

E conclui dizendo que “a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público” (BRITZMAN, 1999, p.140).

Quanto ao domínio público da sexualidade, se enquadram aí as expectativas sobre os papéis e comportamentos esperados para cada sexo biológico, que quando não satisfeitos, produzem conflitos internos e externos que podem ter consequências graves, muitas vezes vivenciadas nas escolas. Por isso, o PCN ‘Orientação sexual’ (1998), orienta o trabalho com a sexualidade e as relações de gênero, sugerindo que a supressão desse tema, que naturalmente “invade” o espaço escolar e “não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes” (PCN, 1998, p. 292), causa ansiedade, tensões e até interferência na aprendizagem de modo geral.

A proposta de ensino sexual introduzida pelos Parâmetros busca equilibrar todas as dimensões da sexualidade: “a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (PCN, 1998, p. 295). Dessa forma, reforça-se que o tradicional enfoque biomédico dado à temática nega aos discentes uma reconstrução qualificada e significativa de suas visões e vivências diante de toda transformação que temos presenciado de tal temática.

Desse modo, esse parâmetro curricular traz pistas de ação para o ensino interdisciplinar desta matéria, de modo a minorar o enfoque tradicional, que normalmente recai apenas sobre a disciplina de Ciências Naturais e/ou Biologia.

## 2.4 O ENSINO INTERDISCIPLINAR DA SEXUALIDADE

O tratamento reducionista, numa visão médica, dado à temática da Sexualidade, enfocando apenas o corpo humano ou a saúde e não suas dimensões sociais, políticas e

culturais, contribui pouco para abarcar as dúvidas e ansiedades dos jovens pelo assunto, dificultando uma aprendizagem significativa e crítica, impedindo tomadas de decisão conscientes e reflexões críticas em busca da realização plena do ser, quer seja individual ou coletivamente.

Dessa forma, a interdisciplinaridade pode construir “pontes de ligação” (FAZENDA, 2008) entre a Sexualidade e as diferentes disciplinas, contribuindo na resolução de conflitos que muitas vezes chegam até a sala de aula (BRASIL, 1998). A interdisciplinaridade é um movimento que caminha para superação da visão fragmentada e reduzida do conhecimento produzido. Trata-se da necessidade cada vez mais premente da visão do todo para a solução de problemas que já não podem ser respondidos satisfatoriamente pelo conhecimento desenvolvido em apenas uma área da ciência.

Para Frigotto (1995), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social" (FRIGOTTO, 1995, p.43). Daí a necessidade do tratamento transversal dado à sexualidade, às questões ambientais entre outros temas transversais elegidos pelos PCN.

Segundo Fazenda (2008, p.22), “o conceito de interdisciplinaridade (...) encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas”. Essa autora nos relata ainda que:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (FAZENDA, 2008, p. 22).

Desse modo, essa autora nos revela que para além de um método ou técnica, a interdisciplinaridade necessita de uma atitude interdisciplinar. Ferreira (2010), em ensaio sobre a formação de professores para a interdisciplinaridade, baseada nos estudos de Fazenda e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC/SP, afirma que a atitude interdisciplinar está ligada ao desenvolvimento de competências para ‘construir pontes’ entre os conteúdos das disciplinas que lecionam com os de outras disciplinas do projeto curricular da escola, em vista do sujeito da aprendizagem. De modo que essas competências não são somente técnicas, mas envolvem “toda uma revisão, e mesmo construção, de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais” (GARCIA, 2005, p. 4).

Ainda segundo Ferreira (2010, p.16), “o desenvolvimento dessas competências envolve atitude de espera, humildade, desapego e comprometimento para fazer com os pares o percurso interdisciplinar no projeto curricular da escola”.

Para essa autora, a interdisciplinaridade guarda relação com a forma como sentimos e percebemos o mundo e deve estimular o sujeito do conhecimento a “aceitar o desafio de sair de uma “zona de conforto” protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas e retomar o encanto da descoberta e da revelação do novo e complexo processo de construção do saber” (FERREIRA, 2010, p.14).

Contudo, à interdisciplinaridade não basta atitude pessoal. Segundo Ferreira (2010),

Fazenda nos convida a refletir sobre a necessidade da escola fazer um percurso interdisciplinar entre o currículo prescrito (de ordem legal), inscrito (proposto pelas instituições) e o escrito (praticado pelos professores e alunos), o que vai além das competências técnicas e implica em atitudes positivas para desenvolver experiências curriculares interdisciplinares (FERREIRA, 2010, p.16-17).

Essa mesma autora destaca que a prática interdisciplinar pode ser institucionalizada através de dispositivos curriculares como projetos, situações problema ou módulos de trabalho coletivo, entre outros. No entanto, ressalva que não basta institucionalizar, é necessário refletir acerca das possibilidades, dificuldades e limites advindos da nossa formação acadêmica entre outras questões para buscar conhecer as experiências formadoras da prática interdisciplinar:

Na universidade ou em outros espaços escolares, ao organizar ou reorganizar um currículo ou uma atividade interdisciplinar entendemos este como um momento de nos revermos através de nosso próprio olhar e repensar as nossas ações, relações e atitudes enquanto atores sociais comprometidos com o processo de conhecimento. É o momento de refletir sobre a avaliação e a autoavaliação do/no contexto do trabalho a ser desenvolvido, para delimitá-lo, observar os recursos materiais e humanos de que dispomos, definir as estratégias e expectativas sobre o que o que [sic] pretendemos alcançar e, ainda, assegurar se o objeto da mudança de atitude “constitui um referente social relevante” (FERREIRA, 2010, p.20).

Portanto, em relação ao ensino interdisciplinar da sexualidade, como já justificamos anteriormente, este se constitui num referente social relevante já que situações do mundo da vida de alunos e professores se revelam nos espaços escolares e reproduzem os atuais conflitos emergentes advindos da diversidade sexual e de gênero, inclusive com manifestações de violência.

Assim, entendida a pertinência e relevância social da temática, passemos a justificativa da necessidade do tratamento transversal. Para além de ser assunto de ordem

privada, a sexualidade é designada como dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988) e como tal, tem a habilidade de nos mostrar como os diversos campos do saber estão entrelaçados e passíveis de mudanças ao longo do tempo.

Uma análise comprometida da sexualidade como uma dimensão da experiência humana é capaz de revelar a evolução da “agenda de reivindicações e intervenções no plano dos prazeres, dos corpos e das práticas sexuais” (CARRARA, 2015, p. 326) e suas implicações nos campos sociais, políticos e econômicos, além da cultura em si. Em última análise, poderíamos afirmar que o enfoque sociocultural da temática em sala de aula conflui com parte da história da ciência utilitária e positivista, produtora dos discursos legítimos sobre a sexualidade, defensora da moral e dos interesses do Estado.

Dessa forma, não se trata de “doutrinação” ou de estímulo precoce a práticas sexuais, mas de desmascaramento no sentido de Freire (1999), onde a ideologia dominante possa ser ressignificada e reconstruída através de diferentes percepções e vivências. Como nos relata Demo (2004), “o aluno não vem para a escola escutar aula. Vem para reconstruir conhecimento e arquitetar sua cidadania integral (corporal emocional e espiritual)” (DEMO, 2004, p.74). Neste caso, uma única disciplina/especialidade não seria capaz de oferecer tal reconstrução de modo a completar as lacunas de entendimento sobre a diversidade sexual humana e suas respectivas implicações.

Por tudo isso, defendemos a discussão sobre sexualidade e gênero na escola como um tema transversal, e a abordagem interdisciplinar como a mais adequada para um aprofundamento dos olhares e percepções do assunto, evitando assim a manutenção de uma visão ingênua e superficial de um tema tão importante e atual na vida das pessoas.

### 3 A PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, ou seja, as etapas desenvolvidas para realização do trabalho, debatendo a sua natureza, a caracterização do público-alvo e o local da pesquisa, além do problema investigado e da questão de pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo adota uma abordagem qualitativa e se volta para análise das questões que envolvem o ensino da sexualidade nas escolas. O trabalho envolve a realização de pesquisa documental, além do uso da técnica de grupo focal.

Sobre as características básicas de uma pesquisa qualitativa, também chamada de naturalística, Ludke e André (1986), elencam cinco delas:

a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 10).

Debus (1997) acrescenta que a índole da investigação qualitativa é interpretativa e não, descritiva. É, em geral, realizada com grupos pequenos e não tem como intuito firmar conclusões definitivas ou generalizações sobre a população em geral. Ainda segundo essa autora, as duas técnicas principais de pesquisa qualitativa são as entrevistas individuais a fundo e os debates em grupos focais (DEBUS, 1997), os quais detalharemos mais adiante.

Quanto à análise documental, segundo Ludke e André (1986), embora de pouco uso na área educacional, serve como processo de levantamento de informações. Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares etc. As autoras recomendam seu uso quando o pesquisador se coloca frente a três situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas; e quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

Já sobre a técnica de grupo focal, Morgan (1997) define como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA e GONDIM, 2001).

Durante a Segunda Guerra Mundial, os grupos focais foram utilizados para examinar os efeitos persuasivos da propaganda política, avaliar a eficácia do material de treinamento de tropas, bem como os fatores que afetavam a produtividade nos grupos de trabalho. A partir de 1980, os grupos focais passaram a ser empregados para entender as atitudes de doentes, o uso de contraceptivos e para avaliar a interpretação da audiência em relação às mensagens da mídia (MORGAN, 1997; VEIGA e GONDIM, 2001).

Segundo Ressel e colaboradores (2008), essa técnica tem sido utilizada mais frequentemente nas áreas de Antropologia, Ciências Sociais, Mercadologia e Educação em Saúde. Embora o grupo focal tenha sido criado e utilizado pelas ciências sociais, essa metodologia ficou marginalizada por muitos anos nesta área até o final da década de 80 quando os trabalhos com aplicação da técnica triplicaram (RESSEL *et al.*, 2008).

Existem algumas classificações dos grupos focais concernentes às demandas de cada pesquisa e premissas de seus pesquisadores. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os vêem como promotores da autorreflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras.

Alguns especialistas definem diferentes modalidades para a aplicação da técnica (MORGAN, 1997). Segundo Gondim (2003), alguns aspectos devem ser levados em consideração na utilização dessa técnica. O primeiro deles, segundo a autora, é a clareza de propósitos:

As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social etc), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupais, análises de discurso, lingüística etc) (GONDIM, 2003, p. 153).

Outros aspectos abordados pela autora são o processo de planejamento da pesquisa com a formação dos grupos ao acaso ou por grupos de conhecidos ou de desconhecidos; a elaboração de um roteiro a ser seguido pelo moderador; o tamanho do grupo; o papel do moderador e a análise dos resultados.

Quanto ao número de participantes do grupo existem diferentes orientações de estudos acerca da técnica que sugerem de seis a quinze pessoas por grupo (DEBUS, 1997) ou de quatro a dez integrantes (GONDIM, 2003). A dimensão do grupo depende dos objetivos pretendidos em cada estudo. Quando o intuito é gerar um grande número de ideias, a melhor opção são grupos maiores. Já quando o que se deseja é o aprofundamento das discussões, deve-se optar por grupos menores (DEBUS, 1997).

Alguns cuidados também são previstos nos estudos acerca da aplicação da técnica, como: agendamento e preparo do local escolhido para os encontros; o preparo de materiais específicos de cada encontro; o correto posicionamento do material de registro (gravação). O ambiente das sessões em grupo deve ser acolhedor e confortável.

É recomendável a formulação de um roteiro com perguntas mobilizadoras das discussões que auxiliem o moderador na sua função de conduzir e facilitar os encontros sem, contudo, dirigi-los ou direcioná-los. O moderador também pode contar com a ajuda de um observador, que deve se encarregar das expressões não-verbais sinalizadas durante as discussões. Ao final de cada sessão, moderador e observador se reúnem para trocar ideias e avaliar o encontro, permitindo redirecionamentos para as próximas sessões (DEBUS, 1997).

Minayo (1992) percebe três utilizações para a coleta de dados em pesquisas através de grupos de discussão: 1. Focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; 2. Complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; 3. Desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares.

Apesar de receber diversas críticas quanto à validade de seus dados, a técnica de grupo focal vem sendo largamente usada para estudos sociais quando o foco de análise é o grupo. A vantagem dos grupos focais sobre a entrevista individual é que eles permitem aos pesquisadores observar os processos de interação ocorrendo entre os participantes. O fato de que a interação entre os participantes do grupo geralmente diminui o montante de interação entre o facilitador e os membros do grupo pode minimizar a influência do pesquisador sobre o processo de entrevista (BORGES e SANTOS, 2005). Acredita-se que a situação “em grupo” pode reduzir a influência do entrevistador nos sujeitos de pesquisa por inclinar o nível de poder para o grupo (MADRIZ, 2000).

Borges e Santos (2005) concluíram que, dependendo de sua utilização, os grupos focais podem servir para “dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos

(quando não silenciados), ou quando o são, sua escuta é feita sob a ótica do outro que não compartilha de suas questões e questionamentos” (BORGES e SANTOS, 2005, p. 79).

Assim sendo, nesta pesquisa efetuamos a análise de dois documentos de especial interesse para este estudo: o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola estudada e o Currículo Mínimo ainda vigente no estado do Rio de Janeiro. Além disso, buscando investigar as crenças, valores, atitudes e opiniões dos professores de uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro a respeito da abordagem das questões de gênero durante suas aulas, realizamos três grupos focais. As etapas de desenvolvimento da pesquisa serão mais bem detalhadas adiante.

### 3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Através das recentes mudanças normativas educacionais brasileiras, com a aprovação de uma nova Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2017, esperava-se que os conteúdos relativos à sexualidade e às questões de gênero ganhassem abordagem mais humana e crítica, seguindo, por exemplo, as prescrições dos PCN que, apesar de não obrigatórios, ofereciam discussões e pistas de ação sobre o tema transversal ‘Orientação sexual’ há mais de vinte anos.

No entanto, as lutas acerca do currículo, e da definição dos conhecimentos escolares que deveriam ser contemplados por esse documento, não permitiram a menção a esses termos ou, quando o fazem, como nos anos finais do ensino fundamental, se restringem a uma visão biologizante, sem qualquer entendimento da dimensão histórica, social e cultural das relações de gênero. Dessa forma, entendendo a educação nos termos do Parecer CNE/CEB nº 15/2017:

Como um processo intencional e organizado de aquisição de conhecimentos e de habilidades, de desenvolvimento de atitudes, de incorporação de valores e da cultura, bem como de desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e aplicar estes recursos e lidar com emoções para encontrar a solução de problemas da vida dos estudantes (PARECER CNE/CEB nº 15/2017, p. 26).

Considerando ainda que:

Quanto ao caráter da BNCC, é necessário enfatizar que ela não é um currículo e, portanto, não é suficiente para abrigar e dar concretude às muitas dimensões nele envolvidas, indicando-se, entre outras: - a cultural, essencialmente aderente aos *contextos locais ou globais nos quais a educação escolar está imbricada*; - a psicossocial, que deve *atender às diversas identidades presentes na sociedade brasileira e na população*



*escolar*, - a didático-metodológica, na qual estão disponíveis as várias nuances das pedagogias ativas e as diversas opções de estruturação ou não estruturação das situações de ensino e aprendizagem; - a relativa à identificação, seleção, elaboração e adaptação da ampla gama de recursos didáticos que apoiam a mediação do conteúdo entre quem ensina e quem aprende, aí incluídas as novas tecnologias de comunicação e informação (TCIs); - a da formação dos professores para a gestão da sala de aula e das demais lideranças para a gestão curricular; - a da avaliação e do uso de seus resultados, estreitamente dependente das opções didático-metodológicas; - a da gestão, da cultura e do clima que devem presidir os ambientes de aprendizagem; - a do tempo e do espaço das aprendizagens (PARECER CNE nº 15/2017, p. 26, grifos nossos).

Bem como a redação do artigo 26 da LDB que define que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Resolução CNE nº 15/2017, p.21).

Indagamos se a ausência de uma abordagem específica sobre educação em sexualidade e questões de gênero têm reflexos para o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a vida e a formação dos estudantes. Considerando a relevância desse marcador social na formação da sociedade e os debates intermitentes sobre essas questões, juntamente com outros marcadores como raça e classe social, compreendemos que não basta que questões relativas à sexualidade e à identidade de gênero sejam focalizadas apenas nas disciplinas de Ciências Naturais, no ensino fundamental ou em Biologia, no ensino médio, quando não silenciadas ou até tratadas superficialmente.

### 3.3 PERGUNTA DE PESQUISA

Como as questões de gênero vêm sendo debatidas e (res)significadas no âmbito escolar?

### 3.4 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao buscar responder a pergunta empreendida, num primeiro momento, fizemos a análise documental de dois registros importantes na caracterização deste estudo: o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada e o Currículo Mínimo estabelecido pelo Estado do Rio de Janeiro, gestor da educação de nível médio no Brasil.

A análise desses dois documentos é de fundamental importância para balizarmos nossa pesquisa já que como preceitua o texto da nova BNCC e da LDB, eles podem complementar aquilo que não está descrito ou previsto por estas em função de características regionais ou locais da sociedade, da cultura e dos educandos.

Assim, buscando refletir sobre o silenciamento no tratamento da sexualidade e das questões de gênero no currículo prescrito pela nova BNCC, levantamos as possíveis abordagens já previstas no PPP da escola e no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro de modo a ratificar ou não aquilo que esperamos ouvir dos professores durante o emprego da técnica de grupo focal. Conforme nos ensina Minayo (1992), grupos focais podem ser usados para “complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções” (MINAYO, 1992, p.132).

Após a análise documental, prosseguimos então para a formação dos grupos focais com docentes de uma escola estadual do Rio de Janeiro, onde a pesquisadora também é docente. Em geral, professores têm agendas cheias e rotinas quase sempre muito corridas, por isso, optamos por realizar as reuniões em dias de maior quantitativo de professores na escola, como nos dias de conselho de classe. Assim, antes do início do conselho, sinalizamos aos presentes que haveria a formação de um grupo focal e à medida que os professores iam ficando livres, foram se reunindo na sala dos professores e aguardando a formação do grupo.

Dessa forma, em dezembro de 2019, conseguimos que 20 (vinte) docentes se voluntariassem a fazer parte dos grupos focais em três dias alternados. Ou seja, foram formados três grupos focais que contaram com a participação de cinco, sete e oito professores por grupo, totalizando vinte participantes, de diferentes disciplinas (ver quadro a seguir sobre a distribuição de professores por disciplina) para a discussão das suas práticas em sala de aula em torno das questões de gênero, mas também visando a troca de vivências e noções do problema, tendo em vista a formulação de uma sequência didática interdisciplinar sobre o tema em questão.

Disciplina	Número de professores
Português	3
Matemática	3
Biologia	2
Física	1
Química	1
História	3
Geografia	1

Sociologia	1
Filosofia	1
Educação Física	3
Inglês	1

Quadro 3.4: N<sup>o</sup> de professores por disciplina (fonte: a autora)

O primeiro grupo focal se reuniu no dia dez de dezembro de 2019 no qual tivemos, ao acaso, um grupo totalmente feminino formado por cinco professoras das disciplinas de História, Português, Física, Biologia e Educação Física. Todas reuniões duraram entre quarenta e cinquenta minutos e foram registradas através de filmagem em smartphone e transcritas posteriormente.

O segundo grupo focal se deu no dia dezesseis de dezembro do mesmo ano com outro time de oito professores e o último grupo foi realizado no dia 18 de dezembro, contando com outros sete professores.

Todos participantes se voluntariaram a fazer parte de nossa pesquisa, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preenchendo um formulário simplificado para nosso controle contendo idade, sexo, disciplina que leciona e tempo de magistério. Todas as falas foram transcritas e analisadas, conforme será discutido adiante.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando as mudanças nas negociações de vivência da sexualidade e de gênero em nossa sociedade, e as necessidades dos discentes de refletir e debater sobre essas questões que emergem no espaço escolar, esperamos através desses estudos, contribuir para o aprofundamento das discussões sobre sexualidade e gênero no currículo, seja ele prescrito, inscrito ou descrito.

Assim, este capítulo apresenta a análise do principal documento pedagógico de uma escola, o Projeto Político Pedagógico, e do Currículo Mínimo adotado pelo estado do Rio de Janeiro. O objetivo é perceber se e como as questões de gênero estão sendo abordadas nesses documentos oficiais curriculares. Além disso, discutimos, a partir do resultado da aplicação de grupos focais, as crenças, atitudes e percepções do corpo docente de uma escola estadual do Rio de Janeiro em relação ao tema das questões de gênero.

### 4.1 A ANÁLISE DO PPP DA UNIDADE ESCOLAR

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece a elaboração de um projeto político pedagógico (PPP) como uma das incumbências das escolas, destacando a importância e garantia de participação democrática dos profissionais da educação. Instrumento de planejamento, resultado da reflexão de um grupo de profissionais, o PPP apresenta as grandes finalidades da escola e a programação traçada para o alcance dos objetivos da unidade.

É um documento valioso que baliza o processo e estabelece um norte que deve orientar o processo educacional. Apesar disso, segundo Bomfim *et al.* (2013), a produção do projeto passou a ser mais uma obrigação burocrática a ser cumprida pelas escolas. Por isso, a importância da análise do PPP e de como o currículo proposto incorpora ou não as discussões sobre a sexualidade e gênero.

Ao analisarmos o PPP da escola pesquisada, pudemos ter um panorama geral de seu perfil enquanto instituição escolar, mas também de seu papel social perante sua comunidade local. A escola em questão se encontra numa comunidade da zona oeste do Rio de Janeiro e atende em três turnos alunos de 1º a 3º ano do ensino médio. O seu prédio foi reinaugurado em 2012 e, desde então, passou por duas gestões diferentes. A atual gestão (diretora e adjunto) está à frente da escola desde o ano de 2016.

Seu corpo docente é formado por professores, sendo 8 de língua portuguesa, 3 de língua estrangeira, 1 de educação artística, 4 de educação física, 7 de matemática, 3 de biologia, 3 de química, 5 de física, 3 de geografia, 3 de filosofia, 4 de história e 4 de

sociologia. Há certo dinamismo na composição do corpo docente, uma vez que a escola se localiza em uma comunidade de violência conflagrada e seu quadro de horários é considerado de difícil provimento.

A pesquisadora, também docente de Biologia desta escola, leciona na mesma desde 2009, preferencialmente no turno noturno, tendo iniciado no turno da manhã no ano de 2019.

O título do PPP analisado é 'A cidadanização como forma de inclusão'. Os principais referenciais teóricos do documento são os PCN e Paulo Freire (1996). A missão da escola analisada, de acordo com o referido documento, é:

Dar noções de valores aos estudantes, mostrando que eles devem ter autocrítica em relação aos seus direitos e deveres e fazê-los perceber a importância de cursar o Ensino Médio com foco no futuro e respeito ao próximo, situando-os em relação ao mundo que os cerca (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 12).

Em suas crenças e valores, a escola focalizada preza por hábitos corriqueiros de uma instituição escolar como 'pontualidade e assiduidade' e 'respeito às regras', mas também enfatiza o 'respeito às diferenças'.

Quanto à menção dos termos sexualidade e questões de gênero, sexualidade aparece ao lado dos outros Temas Transversais sugeridos pelos PCN em 'Desenvolvimento dos conteúdos', tópico 9 do PPP estudado. Já as questões de gênero não são mencionadas especificamente. Como ratificado por Bomfim *et al.* (2013), os PCN, mais do que qualquer outro documento, se fazem presentes nos PPP das escolas.

Neste mesmo tópico do PPP, há a sugestão de que o planejamento e o trabalho docente estejam alinhados ao Currículo Mínimo do Estado e que haja interdisciplinaridade para o enriquecimento da aprendizagem e o combate a "exclusão educacional, promovendo a cidadania, a saúde e a possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos envolvidos no processo" (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 17).

#### 4.2 A ANÁLISE DO CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O Currículo Mínimo (CM), assim denominado, consiste numa proposta elaborada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e serve de referência para o desenvolvimento curricular de todas as escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. Tal documento apresenta as competências e habilidades que devem estar presentes nos planos de curso e nas aulas de todas as séries e modalidades educacionais ofertadas pelo Estado.

O CM foi elaborado por equipes disciplinares de docentes da rede estadual, em conjunto com um grupo de professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro.

Os Currículos Mínimos das doze disciplinas oferecidas no ensino médio atualmente foram desenvolvidos e revisados entre 2011 e 2012.

Sua finalidade é orientar os itens indispensáveis a cada disciplina no processo de ensino-aprendizagem, em cada ano de escolaridade e bimestre. Ele busca contemplar as compreensões e tendências atuais de cada área específica do conhecimento, todavia, conforme afirmado no documento:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (CURRÍCULO MÍNIMO, APRESENTAÇÃO, 2012, p.2).

Dessa forma, é facultada ao professor a possibilidade de ampliação dos horizontes, do aprofundamento das discussões onde este julgue pertinente frente às necessidades educacionais de cada região, escola ou situação.

Para esta pesquisa, tendo em vista as questões de gênero, optamos por restringir em nossa análise documental o Currículo Mínimo da disciplina de Biologia e das áreas de ciências humanas, a saber: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Isto porque acreditamos na possibilidade de interdisciplinaridade entre essas áreas e a Biologia no tocante ao tema estudado. Por isso, elencamos abaixo as competências e habilidades dessas disciplinas que julgamos fazer ponte com nosso interesse de estudo.

O Currículo Mínimo de Sociologia é amplamente permeado pelas questões de negociação da vida em sociedade, abordando os aspectos políticos, culturais e éticos envolvidos. Entre as competências e habilidades designadas para o 1º ano, durante o terceiro bimestre, está 'identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua inter-relação na produção e reprodução das desigualdades'. Adiante, para o quarto bimestre é esperado que os alunos aprendam sobre 'Preconceito e discriminação', refletindo 'sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos de sujeitos sociais'; identifiquem 'diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, compreendendo suas inter-relações e sobre determinações' e identifiquem também 'a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva'.

Já no 2º ano, ao estudar sobre 'Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais' durante o primeiro bimestre, pauta-se a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão. Espera-se que os discentes compreendam 'a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais'. No terceiro bimestre,

sobre as 'Relações de trabalho', o aluno deverá 'entender a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil relativamente aos marcadores sociais de diferença'.

Ao findar o ensino médio no 3º ano, os discentes devem, a partir da disciplina de Sociologia, serem capazes de 'refletir sobre a noção de cultura como instrumento de poder e como construção social', compreendendo 'as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, identificando os tipos ideais de dominação legítima' e ainda 'compreender, pelo ponto de vista sociológico, as diversas formas de manifestação da violência'.

No Currículo Mínimo de Geografia, os tópicos que abrangem os estudos sociais ficam mais restritos ao 2º ano, onde, no segundo bimestre, ao abordar 'Urbanização mundial e brasileira' compreende-se o processo de crescimento das metrópoles em diferentes contextos e escalas, visando 'reconhecer o espaço urbano como o espaço de encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas'. Já no quarto bimestre, em 'O estudo da população: crescimento, estrutura e migrações' faz-se a análise do processo histórico de crescimento populacional em diferentes escalas à luz das principais teorias demográficas, considerando ainda a dinâmica das estruturas populacionais tais como envelhecimento, fluxos migratórios, conflitos culturais e pressões ambientais. Espera-se então que os alunos sejam capazes de 'analisar criticamente os conflitos étnico-nacionalistas e separatistas, o racismo e a xenofobia no contexto dos movimentos atuais das populações', abrindo-se espaço para a reflexão e o debate das pautas pulsantes nos contextos sociais em que estão inseridos.

O Currículo Mínimo de História apresenta poucos pontos de contato com as questões de gênero, nada clara ou especificamente. Podemos citar apenas no terceiro ano, nos estudos sobre os processos revolucionários, a habilidade de 'comparar os movimentos sociais que contribuíram para mudanças em processos de disputa de poder' e em 'Reorganização geopolítica da África e Ásia', a habilidade de 'compreender a cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações'.

Já no Currículo Mínimo de Filosofia, encontramos mais abertura para a discussão dos estudos de gênero considerando a amplitude das competências e habilidades almejadas neste currículo. Ele está dividido em eixos temáticos por séries. O eixo do primeiro ano, 'Iniciação ao processo do filosofar', busca aproximar os estudantes da 'noção básica e geral daquilo que seja a Filosofia e como se aprende a filosofar'. Assim, no terceiro bimestre, busca-se 'compreender o ser humano como um ser singular' e 'compreender o ser humano como um ser político'.

No segundo ano, cujo eixo temático é 'Ser e conhecer', durante o quarto bimestre, em 'Problematizando a Razão', espera-se que os discentes consigam 'identificar e analisar as finalidades da escola enquanto espaço de democratização do saber e de construção do conhecimento'.

Para o eixo temático do terceiro ano, 'O mundo do ser humano', é esperado o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: 'identificar e discutir filosoficamente justiça, relações de poder, democracia e liberdade'; 'perceber-se como sujeito político na vida da "cidade"; 'analisar as práticas ideológicas e alienantes presentes no cotidiano e suas repercussões para o mundo do trabalho'.

Quanto ao Currículo Mínimo de Biologia, é possível no primeiro ano, durante o segundo bimestre, ao tratar da 'Transmissão da vida' e das formas de reprodução, abordar as questões da reprodução assistida e dos direitos reprodutivos e sexuais. No final do segundo ano, ao 'distinguir, entre as principais doenças, (...) as infecções sexualmente transmissíveis', é possível, para além de uma abordagem biomédica, ressaltar também os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos, aliados aos cuidados para devida prevenção.

Já no terceiro ano, ao falar sobre as técnicas da Biotecnologia e 'avaliar os aspectos éticos (...), reconhecendo seus benefícios e limites', pode-se reiterar as atuais técnicas de reprodução assistida e os debates da sociedade em torno disso.

Isto posto, destacamos assim as competências e habilidades presentes no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro que, ainda que não referenciem diretamente as questões de gênero, podem fazer pontes com aspectos históricos, filosóficos, sociais e culturais inerentes aos estudos de gênero, cuja discussão se segue mais adiante.

#### 4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise do PPP da escola pesquisada se coaduna com a temática do nosso estudo uma vez que, baseada nas sugestões dos PCN, também prevê a abordagem interdisciplinar das questões da sexualidade.

Há de modo direto e amplo, como se pode perceber através dos trechos citados, e evidenciado em seu título, o comprometimento com a formação cidadã de seu alunado. Embora a formação acadêmica também seja uma preocupação, é possível notar a intenção de inclusão das questões da vida no contexto escolar como quando menciona o respeito às diferenças e a melhoria da qualidade de vida dos discentes.

Embora observemos certa defasagem na elaboração desse PPP já que ele não faz menção aos dispositivos mais recentes da educação brasileira como as DCN (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017), fica evidenciada por parte desta comunidade escolar, a necessidade de se ir além dos conteúdos disciplinares, da mera transmissão de conhecimentos e da fragmentação curricular, enfatizando-se a necessidade da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica importante do ensino-aprendizagem e do uso de temas transversais às disciplinas lecionadas.



Quanto à análise dos Currículos Mínimos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Biologia em relação à menção das questões de gênero em suas competências e habilidades, não encontramos a palavra gênero descrita como um marcador social em nenhum destes currículos. Tampouco outros marcadores como classe social e raça são mencionados explicitamente, exceto em Geografia onde as palavras racismo e xenofobia estão descritas. Contudo, a abrangência de algumas habilidades permite ao docente a introdução de reflexões e debates sobre as questões de gênero tendo em vista estarem relacionadas a disputas de poder, direitos humanos, movimentos culturais e sociais.

Como, por exemplo, em Biologia, há a possibilidade de elevar a mera transmissão de informações sobre IST e métodos contraceptivos a uma reflexão mais profunda e significativa sobre os direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos. Assim como em Sociologia, ao tratar sobre cidadania, direitos humanos e movimentos sociais, podem-se abordar as lutas das mulheres em direção ao sufrágio universal e mais atualmente, os movimentos da comunidade LGBT contra o preconceito e a invisibilidade social. Questões que se aproximam da habilidade prescrita em História de 'compreender a cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações'.

Dessa forma, a abordagem das questões de gênero, ainda que não seja consenso, está presente naquilo que denominamos currículo inscrito, tendo em vista as necessidades educacionais do período sócio histórico, as dúvidas latentes nos discentes e a realidade local. Estando contempladas nas competências básicas da BNCC e nas habilidades do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, ainda que de forma indireta, legitimam-se a partir da contribuição para uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática uma vez que auxiliam na construção de um pensamento mais crítico e solidário para consigo e com o outro.

Como reafirmam Brandão e Lopes (2018),

O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes. Discutir tal problemática decerto ajudará a fortalecer a luta pela afirmação dos direitos humanos no país (BRANDÃO e LOPES, 2018, p.102).

Assim sendo, acreditamos que ignorar ou silenciar a respeito das discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar não contribui na busca pela atenuação da violência de gênero e no desenvolvimento sócio emocional dos alunos. É preciso primar pelo fortalecimento dos indivíduos enquanto sujeitos de direitos e desestabilizar tabus e preconceitos a partir de reflexões e debates sistemáticos sobre o tema. Nesse sentido, nosso

produto educacional foi desenvolvido com o intuito de dar suporte às atividades para trabalhos interdisciplinares que tangenciem os temas abordados em diferentes disciplinas.

#### 4.4 ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

Após a total transcrição das falas dos grupos focais, submetemos a análise dos discursos docentes à teoria social do discurso de Fairclough (2001). Esse autor, um dos expoentes da chamada Análise Crítica do Discurso (MELO, 2009), acredita que a linguagem não só reflete a realidade, mas também pode construir ou ressignificá-la. Essa teoria é dialética uma vez que considera ser o discurso moldado pela estrutura social por um lado, mas constitutivo da mesma estrutura, por outro. Tem em comum com a Escola Francesa de Análise de Discurso a dimensão crítica do olhar sobre a linguagem como prática social. Segundo Fairclough (2001), as abordagens críticas da análise de discurso se diferem das não-críticas ao revelarem:

Como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (FAIRCOUGH, 2001, p. 31-32).

Segundo Melo (2009), que faz um comparativo entre as perspectivas da Análise de Discurso e a Análise Crítica do Discurso (ACD), “Fairclough não pretende fazer análise do discurso como procedimento epistemológico sobre a língua, mas como instrumento político contra a injustiça social” (MELO, 2009, p. 13).

Na constituição de sua teoria, Fairclough (2001) se baseou em teóricos anteriores como Foucault (1988) e Pecheux (1982). Contudo, seu trabalho está voltado a qualquer tipo de discurso – conversação, discurso de sala de aula, discurso da mídia entre outros – enquanto Foucault, em algumas fases de sua pesquisa, estava preocupado com um tipo de discurso específico, como o da medicina, da psiquiatria e da economia.

Mais especificamente, a ACD tem como objetivo revelar como a linguagem e/ou a semiose estão interconectadas a outros elementos da vida social, especialmente em relações desiguais de poder, em processos de exploração e dominação de algumas pessoas sobre outras:

A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução. É claro que isso leva a uma pergunta: um problema para quem? Na condição de ciência social crítica, a ACD tem objetivos emancipatórios e focaliza os chamados “perdedores” dentro de certas formas de vida social – os pobres,

os excluídos socialmente, aqueles que estão sujeitos a relações opressivas de raça e sexo, e assim por diante. Mas isso não nos dá uma [sic] um conjunto de problemas sociais claramente definidos e incontroversos. Os assuntos problemáticos e que requerem mudança são inerentemente controversos e contestáveis, e a ACD estará inevitavelmente envolvida em debates e controvérsias sociais quando enfatizar certas características da vida social como problema (FAIRCLOUGH, 2005, p. 312).

Dessa forma, o autor enfatiza que a ACD analisa textos e interações, mas que ela não parte destes. Ela emerge das questões sociais e problemas que as pessoas enfrentam em suas vidas diárias (FAIRCLOUGH, 2001). Ao interpretar e interconectar os signos semióticos a outros elementos em casos particulares como o do racismo estrutural, a ACD revela sua natureza interdisciplinar, quiçá transdisciplinar, já que ao promover o diálogo entre diversas disciplinas, internaliza suas lógicas e categorias, incrementando sua teoria e métodos (FAIRCLOUGH, 2001).

Resende e Ramalho (2004) identificam como um novo enquadre teórico-metodológico para a teoria original de Fairclough (1982), a estrutura analítica que Chouliaraki e Fairclough (1999) idealizaram na busca de um método para pesquisas sociais científicas baseadas na ACD. Sua modelagem baseou-se no conceito de *apreciação crítica explanatória* do teórico crítico Roy Bhaskar (BHASKAR, 1986; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999):

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise:
  - a. Da rede de práticas no qual está inserido;
  - b. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
  - c. Do discurso (a semiose em si):
    - i. Estrutura analítica: a ordem de discurso;
    - ii. Análise interacional;
    - iii. Análise interdiscursiva;
    - iv. Análise linguística e semiótica;
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos;
5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4) (FAIRCLOUGH *apud* MELO, 2005, p. 311-312).

Segundo essas autoras, “o ponto de partida para o enquadre teórico-metodológico de 1999 é a concepção da vida social como constituída de práticas, e da prática social como ação habitual da sociedade institucionalizada, traduzida em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados” (RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 192).

Fairclough (2005) denomina estágios cada um dos cinco itens acima. No estágio um deve-se eleger um problema socialmente relevante e desvelar suas dimensões semióticas. Segundo esse autor, “a semiose inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2005, p. 308).

No estágio dois, o objetivo é identificar os obstáculos para a solução do problema, percebendo de que maneiras ele surge e como está constituído na organização da vida social. A análise se dá pela interpretação da rede de práticas sociais em que está inserido, da relação semiótica com outros elementos envolvidos e do discurso em si, a própria semiose. A análise do último tem duas facetas: a da análise da ordem do discurso e a interacional. A ordem do discurso diz respeito às estruturas mais ou menos rígidas do discurso, pré-estabelecidas pelas atividades sociais como o discurso médico, midiático ou docente, por exemplo. Já a análise interacional diz respeito ao uso particular que as pessoas fazem dos signos semióticos a que estão expostas. É justamente o processo de uso e desenvolvimento dos recursos lingüísticos e sentidos que pode transformá-los.

No estágio três, devemos considerar como a ordem social, das práticas sociais estabelecidas, “precisa” do problema, isto é, de que maneiras o desvelamento da questão em si provocaria uma radical desestabilização da ordem pré-determinada socialmente. Como vemos no caso dos marcadores sociais como o gênero, por exemplo, onde a crença de que o gênero é nato e imutável atua como legitimação de regimes de poder não só entre homens e mulheres, mas entre identidades de gênero e sexualidades (Butler, 1993).

Já no estágio quatro, espera-se que se apontem algumas soluções para superação do problema. Segundo Fairclough (2001), esse é um estágio crucialmente complementar ao estágio dois, pois elenca as possibilidades impensadas até agora para as mudanças pretendidas na atual organização social. Seu foco está nas lacunas, nas contradições que resistem às mudanças. E por fim, espera-se que no estágio cinco, haja uma reflexão crítica de todos os estágios anteriores, questionando sua eficácia e contribuição para a emancipação social.

Assim sendo, baseamos a análise dos resultados desse estudo nesta estrutura analítica de Chouliraki e Fairclough (1999). Buscamos conjugar aqui a análise documental com a análise crítica dos discursos registrados através dos grupos focais realizados na escola pesquisada. Compreendemos, então, que o problema social elencado (estágio 1) é o silenciamento sobre as questões de gênero e de diversidade sexual no âmbito educacional, seja por não as explicitar em seus documentos oficiais - Currículo Mínimo e PPP – seja através dos discursos docentes que iremos pormenorizar daqui em diante. Os nomes dos docentes pesquisados são fictícios para proteger suas identidades.

Cabe ressaltar que, de forma primária, categorizamos o posicionamento dos participantes em quatro grupos principais: 1) grupo dos declaradamente religiosos, que não toleram a discussão do tema na escola; 2) grupo que alega despreparo por não dominar o assunto; 3) grupo que sugere o trabalho do tema a partir do respeito ao outro e 4) grupo dos que se colocaram como neutros ou não emitiram opinião. Dessa forma, orientamos nossa

análise buscando aproximar as falas contíguas, confrontando-as, sempre que possível, com a de outros grupos.

Ao analisarmos as redes de práticas e os aspectos semióticos interconectados a estes (estágio 2) percebemos como a escola pode ser um lugar inóspito aos que escapam ao sistema hegemônico binomial homem-mulher e heterossexual. Sobre como a hegemonia é sustentada por redes de práticas, Resende e Ramalho (2004) afirmam que:

(...) as práticas assim compreendidas são determinadas umas pelas outras, e cada prática pode articular outras, com diversos efeitos sociais. As redes de práticas são sustentadas por relações sociais de poder, e as articulações entre práticas estão ligadas a lutas hegemônicas. Desse modo, permanências de articulações entre práticas são compreendidas como efeito de poder sobre redes de práticas, e tensões pela transformação dessas articulações são vistas como lutas hegemônicas. (RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 196).

Dessa forma, entendendo as redes de práticas como o conjunto de ações habituais institucionalizadas e interconectadas, é perceptível no discurso de alguns professores participantes o reforço do *status quo* em relação à visão hegemônica de gênero, conforme a fala do professor Carlos e da professora Íris:

“Na minha cabeça você nasce homem ou mulher, menino ou menina. O que você faz do seu comportamento, da sua sexualidade, que preferências você tem, é uma escolha sua, que eu não tenho o direito de discriminar nem de desrespeitar. Mas nem por isso eu tenho que considerar algo que pra maioria deva ser natural” (CARLOS).

“Parece agora que as pessoas não podem ter conceito nenhum. Se o meu conceito for contrário àquela pessoa, eu vou estar sendo preconceituosa? Será que é dessa forma que a sociedade enxerga a pessoa que tem o seu conceito? Olha, eu entendo, eu respeito, mas eu tenho a minha opinião. Então se a minha opinião é contrária a sua, eu sou homofóbica? Eu tenho vários rótulos, mas a pessoa não pode ter rótulos? Entendeu a minha postura?” (ÍRIS)

Os dois docentes citados revelam não aceitar como “natural” a homossexualidade ou a diversidade de gênero, sejam justificados por preceitos religiosos ou não. Assim, contribuem para a perpetuação da visão hegemônica da heterossexualidade como padrão da sociedade, negando inclusive a oferta de reflexão e de debates sobre o tema. A exemplo da fala da professora Ana e do próprio professor Carlos:

“Eu acho que essas discussões, tanto na família quanto na escola, não vão resolver o problema, isso tudo existe desde que o mundo é mundo. Como nós fomos criados por Deus para seguir os padrões dele, quando você foge disso, você sofre as consequências” (...) “Infelizmente é assim, a gente foi criado pra seguir os padrões de Deus, quando foge disso, você tem gravidez indesejada, doenças, brigas...” (ANA).

“(…) A segunda questão é que trabalhar a questão de gênero é mais causa de conflito do que de consenso. Por tocar em questões de viés moral, de viés religioso, de viés social, de viés comportamental, as pessoas atualmente têm uma tendência, porque somos uma sociedade de ‘mimimi’, tudo levar para a questão do conflito, você não discute, você entra em conflito por causa dessas diferenças. Então, hoje em dia, o gênero é mais causa de conflito do que de uma discussão sadia” (CARLOS).

A respeito do conceito de hegemonia, Resende e Ramalho (2004) vêem uma convergência entre o pensamento de Gramsci e a proposta dialética da ACD. Segundo essas autoras, dado o equilíbrio instável de uma hegemonia, conquistada temporariamente por grupos em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade (Gramsci, 1988), a ACD, como uma prática emancipatória, trabalha nas brechas e lacunas de toda forma de dominação. E conseguimos constatar a penetração de novas ideias na fala de alguns professores sobre as questões de gênero:

“A coisa quando ela tem que se estabelecer, às vezes ela demonstra força justamente para ela se impor, criar uma certa estabilidade pra se tornar algo normal. Porque pode até parecer comum, mas as pessoas ainda não vêem como normal. Então, ela tem que entrar de forma mais impositiva, para as pessoas poderem respeitar o espaço do outro. O problema é que às vezes isso gera outros transtornos. Por exemplo, você não respeitar o outro que não aceita porque é uma pessoa religiosa” (MAURÍCIO).

“É assim, eu acho que quando se discute gênero dentro da sociedade, a gente ainda tá muito confuso sobre o que é gênero. Porque a gente entra literalmente dentro da ideia de orientação sexual, as pessoas já levam para esse lado. Só que a gente tá criando um debate, uma visibilidade, talvez até por causa da internet, muito grande a respeito de gênero que a gente foca só numa coisa, da questão do preconceito, da homofobia, da orientação sexual. Só que o gênero abrange uma função maior e talvez a gente esteja meio confuso sobre o que isso quer dizer” (ROSA).

Assim sendo, no embate entre as falas destacadas até aqui, percebemos como a linguagem pode ser objeto de continuidade ou de desmascaramento de uma ideologia hegemônica, como no caso do silenciamento das questões de gênero situadas na escola. Dentro de um sistema laico de educação, com vistas à promoção do diálogo e da empatia, pessoas de identidades sexuais e de gênero diversos do padrão legítimo da sociedade continuam tendo seus papéis ignorados ou silenciados no espaço escolar.

Além disso, podemos ressaltar que as questões referentes à desigualdade de gênero tampouco aparecem sistematicamente nos planos curriculares pesquisados, apesar do movimento crescente de empoderamento feminino, parte de um dos objetivos de desenvolvimento sustentável.

Todavia, no grupo focal exclusivamente feminino, essa questão foi apontada pelas professoras Roberta e Meire como muito proeminente em suas observações durante as aulas:

“Esse preconceito contra as mulheres, a forma deles falarem sobre as meninas, a forma deles falarem com as meninas. Muitas vezes elas já estão buscando algum empoderamento, e você tem discussões em sala de aula ou casos de fora que estão na mídia e chegam até a sala de aula” (ROBERTA).

“(…) Na minha área aqui (escola), é menos, por não ter a prática. Então, eles não vêem o porquê de falar desse assunto, o que isso tem a ver com a Educação Física? Fica muito vago. Mas em outra escola, onde tenha a prática e que esses problemas aparecem quando eles acham que a quadra principal tem que ser deles e elas tem que ficar jogando num cantinho, no sol quente, que elas podem só jogar queimado. Pra quê elas querem essa quadra aqui polivalente? Isso aqui é pra gente jogar bola. Eles não admitem as meninas dividirem o espaço e a atividade com eles” (MEIRE).

Contudo, a situação colocada pelas professoras sobre a prevalência masculina sobre o feminino não é percebida pelo professor Carlos:

“É mais fácil identificar o preconceito contra o homossexual que com relação às meninas. Se for pensar no preconceito em relação à cor, de gênero homem-mulher e homossexualidade, no discurso de muitos garotos fica muito mais claro [sic] a bronca contra o homossexual. Eles não transformam isso em comportamento, mas na fala você percebe isso. Tem essa aceitação maior, mas há um grupo significativo que resiste e no dia a dia externa na fala esse preconceito” (CARLOS).

É interessante perceber dentro dos discursos a importância e relevância do assunto no cotidiano escolar. Apesar das diferenças na percepção dos colegas de trabalho, o que se revela é a forte manifestação do sistema hegemônico sobre a visão de todos e todas, alunos e professores. Entretanto, a respeito do entendimento da ACD dentro desse contexto de hegemonia, Resende e Ramalho (2004) reafirmam o espectro da ação individual na luta ideológica do poder:

Essa concepção de poder baseia-se no princípio da dialética, segundo a qual o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas um complexo de processos em articulação e modificação ininterrupta. Uma nova articulação oriunda da agência do sujeito (na ação) pode reestruturar, transformar ou destituir o poder hegemônico vigente (na estrutura) (RESENDE e RAMALHO, 2004, p.198).

Chouliaraki e Fairclough (1999) também assinalam que a agência individual pode representar um artifício relevante na superação das relações assimétricas de poder instituídas, desde que esse elemento ativo esteja alinhavado a uma reflexividade crítica. No tocante ao cenário de vida moderna, Giddens (1991, 2002) analisa a reflexividade institucional

e sua influência na construção das auto-identidades, concluindo que “indivíduos em cenários pré-modernos, em princípio e na prática, poderiam ignorar os pronunciamentos de sacerdotes, sábios e feiticeiros, prosseguindo com as rotinas da atividade cotidiana. Mas este não é o caso no mundo moderno, no que toca ao conhecimento perito” (GIDDENS *apud* RESENDE e RAMALHO, 2004, p. 199).

Dessa forma, podemos inferir que as práticas docentes dependem dessas autoconstruções reflexivas, cada vez mais influenciadas pela informação circundante, de modo a sustentar ou não as relações de dominação. A busca pela auto-identidade, criada e sustentada rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo, pode acenar com a possibilidade de mudança social em favor dos menos privilegiados. Observamos essa brecha de reflexão e de autoconstrução na fala da professora Roberta e no ‘insight’ do professor Reinaldo:

“Os professores não estão fora disso, eles acabam reproduzindo esse tipo de postura machista, misógina, ao falarem até mesmo de algumas alunas. A gente vê, sala dos professores traz muito isso, ele (professor) é um ser social, não está fora disso” (ROBERTA).

“(…) me veio um insight aqui, que pode haver uma relação entre o machismo e o preconceito contra homossexuais. Porque a ideia de macho se refere à relação homem-mulher. Como a mulher é inferiorizada, aquele que de certa forma se identifica com o sexo feminino, acaba se desvalorizando junto. Como se o preconceito contra LGBT fosse um subproduto do machismo” (REINALDO).

Convém mencionar que a conclusão a que o professor Reinaldo chegou durante as conversas no grupo focal já figura em estudos de gênero como aponta Torrrão Filho (2005), sobre a discriminação contra a homossexualidade como parte da construção da misoginia.

Em relação à questão da ação individual, muitos docentes se dizem inseguros ou despreparados para a abordagem das questões de gênero, como expresso nos trechos a seguir:

“Eu acho que é uma coisa que tem que ser discutida antes *porque a gente não está preparado*. Como a gente estava conversando aqui, (...) as crianças estão vindo com uma bagagem diferente da nossa nesse aspecto. Porque às vezes você fica assim: “Vou fazer o quê? Vou dizer o quê?”. Isso a gente que está aqui ‘linkado’, porque é aquela mulher que só está dentro de casa, que passa, cozinha, pega o filho, que não tá? É pior ainda” (MEIRE, grifos nossos).

“Eu penso que você tem uma série de coisas pra pensar. Primeiro, se fala muito em gênero, discutir gênero. Mas a verdade é que a maior parte de nós ainda não sabe o que efetivamente quer dizer gênero. Tem diversas palavras sobre isso. Então, já ouvi dizer que existem trinta gêneros, mais de quarenta gêneros catalogados psicologicamente, dezenas de gêneros. Então, nós que somos educadores, *que não fomos preparados para isso*, trabalhar isso em



sala de aula é o desafio de trabalhar com o que você não conhece (...). O grande problema é quem vai trabalhar. Existem várias questões: *quem vai trabalhar, tem preparo para isso? Quem vai trabalhar, efetivamente conhece o assunto?* Quem vai trabalhar, não vai impor sua visão pessoal sobre o assunto que pode ser para um lado ou para o outro? Porque a tendência de todo mundo que leciona é, de certa forma, transmitir trazendo pra si aquilo. Então, que problemas isso não traria para se trabalhar na escola?” (CARLOS, grifos nossos).

A ausência de formação e a insegurança sobre o assunto é algo recorrente como ratificado por Medeiros (2017) baseado na análise de discursos docentes em grupos focais realizados em escolas municipais de Fortaleza. Segundo esse autor, a lacuna formativa é muitas vezes alegada como principal fator para justificar a ausência de debates sobre sexualidade na instituição. Todavia, Medeiros (2017) também identificou que alguns professores justificam seu silenciamento baseado em suas concepções pessoais acerca do assunto, quase sempre sobrecarregadas de preconceitos, sexismos e de questões religiosas, sob a ótica da heterossexualidade.

Acerca disso, retomamos o que afirma Britzman (1999) ao sugerir que professores e professoras, diante das questões pedagógicas relativas à sexualidade, “devem estar preparados para serem incertos em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade” (BRITZMAN, 1999, p. 139). Ou seja, não se trata de ter formação específica sobre sexualidade ou estudos de gênero, nem de abrir mão de conceitos morais e religiosos arraigados, mas de se permitir desvendar territórios do conhecimento não tão “científicos” e de refletir sobre uma postura de autoridade e poder circunscritas nos discursos.

Fairclough, em seu livro *Discurso e Mudança social* (2001), oferece-nos dois exemplos de entrevista médica que traduzem as relações de contestação e luta em torno da prática médica. Quer dizer, não são apenas diferentes variedades de entrevista médica, mas diferenças na ordem do discurso que delineiam as relações de poder em disputa.

Analogamente, podemos pensar sobre as práticas docentes. Por tradição, parece haver uma via unidirecional em sala de aula onde o professor ensina, o aluno aprende, sublinhando a noção de um aluno vazio, descorporificado e asséptico. Bem como professores e professoras descorporificados, como ressalta Hooks (2000) em seu artigo sobre Eros, erotismo e o processo pedagógico. É como se para manter a autoridade, necessitássemos nos distanciar dos sentimentos, da posição de dúvida e negar o nosso inacabamento humano. A exemplo disso podemos retomar a fala de alguns professores que revelam intransigência, insegurança e até displicência sobre a abordagem de gênero:

“Numa discussão comigo em sala de aula pra mim é muito simples, porque eu tenho uma cabeça mais fechada em relação a isso” (CARLOS).

“Porque às vezes você fica assim: “Vou fazer o quê? Vou dizer o quê?” (MEIRE).

“(...) as pessoas não querem buscar, não querem discutir, não querem conversar sobre isso. Então, o que que é mais fácil? Pra essa pessoa que tem essa pobreza de bagagem, o que é mais fácil? Montar um processo em cima de uma pessoa, de um professor” (ÍRIS).

É importante ressaltar que não se trata de recusar a importância de uma formação inicial ou continuada que traga a temática para o centro da discussão, principalmente na formação docente. Mas de se refletir sobre uma nova postura diante das dúvidas próprias e dos discentes e de agir com a coragem política que os atuais tempos requerem. Esse recorte também foi trazido à tona por alguns colegas:

“Olha só, a gente agora pode ser processado se a gente entrar nessas questões, vamos ser acusados de doutrinadores. É uma coisa séria, então o professor tem que estar muito bem embasado, muito bem preparado e com os argumentos. O que foi estabelecido é “se o seu professor fizer, filme, denuncie” (LUCINDA)

“E é um momento desafiador para a escola, né? Como tratar esse tema sem ofender os diversos tipos de pessoas que estão aqui. Porque o nosso momento político também é um momento de tentar abafar qualquer diálogo nesse sentido. O momento em que a família tradicional está tentando tomar o poder midiático, nas redes sociais, político e tenta abafar a discussão. Por isso, a escola está tão centralizada em ‘O que vamos fazer daqui em diante?’ Como vamos tratar?” (ANGÉLICA)

Nessa fase de nossa análise, já adentramos o estágio três da estrutura analítica de Chouliriaki e Fairclough (1999) uma vez que começamos a desvendar como a atual situação social e política engendra o silenciamento das questões de gênero na escola. Os conflitos ideológicos apontados na fala das professoras Lucinda e Angélica servem de apoio às atuais estruturas altamente enraizadas de poder reforçadas por velhas práticas. Por isso, acenar com a possibilidade de mudança através da inserção de debates e reflexões suscita desconforto e conflitos, como revelados nas falas dos professores Juan e Roberta:

“A gente tá até discutindo isso, um tem uma opinião, o outro tem outra. Imagina você discutir isso numa sala com 40 alunos? Tem alunos em que a família pensa dessa forma, tem alunos que pensam de outra forma. Você vai trabalhar de forma interdisciplinar e vai colocar a questão, você vai ter o conflito. É família, né? Uns vão pensar de uma forma e outros de outra” (JUAN).

“Eu acho que é algo que tem que ser sistematizado, preparado, organizado até porque você esbarra com uma cultura familiar. Nós temos muitos alunos que trazem essa questão da cultura familiar, da mulher submissa, da mulher que sofre violência e tem que aceitar porque ela depende daquele homem ou porque aquele é o papel dela. A gente vê que eles refletem muito essa questão da cultura familiar que eles trazem. E pra você desconstruir isso

você tem que ter uma organização, até porque muitas vezes a gente vai desconstruir nossos próprios valores” (ROBERTA).

Reafirmando o que já colocamos anteriormente, entendendo a insegurança por ausência de formação específica ou o desafio de combater os próprios valores, mas considerando as necessidades que ora se apresentam no dia-a-dia escolar, concordamos com Carrara (2009) ao discutir o papel da escola diante da educação para a diversidade e as diferenças:

(...) A escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião nesse debate. A idéia de que educação não é doutrinação, talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais (CARRARA, 2009, p. 14).

Diante disso, no estágio quatro da nossa análise, buscando soluções possíveis para o apontado no estágio dois, partimos da fala de um grupo de docentes que vislumbram algumas possibilidades para a abordagem do assunto:

“Eu acho que estava sendo feito [a abordagem das questões de gênero] só por alguns poucos professores, que fazem um trabalho com algumas turmas, ou na sala de aula durante um bate-papo ou até mesmo puxando do conteúdo, né? Mas (...) falta sistematizar isso. É algo que a gente tem que fazer. (...) Por exemplo, às vezes você consegue trabalhando a questão da escravidão, eu trabalho muito a questão da mulher escrava. Se havia uma violência comum a todos os escravos, havia uma violência ainda maior com as mulheres. Então, trabalhar isso com eles. Os estereótipos que se criaram ao longo do tempo a respeito da mulher negra, tem muito a ver” (ROBERTA).

“Eu acho que se for dentro do projeto político pedagógico da escola, os professores vão ter respaldo pra trabalhar e tem que ser interdisciplinar porque se não, a carga vai toda para o professor de Biologia, de Ciências, que esse professor fica responsável por isso” (LUCINDA).

“Então acho que uma maneira de resolver isso é transformar isso em um valor para a escola. O projeto pode ser de várias formas e maneiras distintas. Ele pode a cada ano se apresentar de um jeito. Mas qual é o valor? É justamente você acabar com o preconceito e dar mais visibilidade ao que é a coisa. Isso tem que estar claro pra todo mundo, independente das nossas concepções pra dirimir o preconceito” (MAURÍCIO).

O professor Maurício é o diretor adjunto da unidade onde ocorreram os grupos focais e foi convidado a participar já que também é professor e leciona em outras escolas. Ele acredita ter uma visão mais abrangente do perfil da escola já que trabalha nos três turnos, enquanto a maioria de nós leciona em um ou no máximo, dois turnos. É preciso ressaltar também que há uma diferença no perfil do público atendido pela manhã, pela tarde e pela noite. E por isso, encontramos posições diversas sobre o perfil médio do aluno da escola pesquisada.

Reproduzimos abaixo uma fala que nos parece importante do professor supracitado, sobre a importância do trabalho intermitente em relação à sexualidade:

“(...) mas isso [o trabalho com as questões de gênero] tem que estar claro no PPP. Isso é uma questão importante. Vou dar um outro exemplo pra vocês: todo mundo já está cansado, vou reproduzir uma fala que eu ouvi, “a gente não aguenta mais falar sobre gravidez na adolescência, é uma merda” e tem dois anos que não se trabalha isso. Qual é o resultado? O número de grávidas o ano passado e esse ano disparou. Dis - pa - rou! Se a gente for pensar que aquilo que se fazia na escola falando sobre gravidez tinha um efeito, podia ser pouco, podia ser indetectável, mas de alguma maneira, ele ajudava. Lógico, tem meninas que chegam aqui na primeira série já grávida, mas quantas que chegaram aqui e ficaram grávidas? Se a gente tem um trabalho contínuo, que continua lá no PPP... A gente tá com um número enorme, gente. Esse ano tinham quatro grávidas na mesma turma. Toda turma tinha pelo menos duas grávidas. Então por mais que a gente ache que não faz efeito, se ele é um projeto contínuo, alguma coisa entra na cabeça da galera” (MAURÍCIO).

Dessa forma, além de nos permitir traçar um quadro do atual desenvolvimento das reflexões sobre as questões de gênero nas diversas disciplinas, os grupos focais nos auxiliaram a pensar soluções para o problema elencado. No âmbito curricular, foram consideradas a inclusão do assunto no PPP da escola como sugerido pelo professor Maurício e pela professora Lucinda. Ou seja, as questões de gênero poderiam ser parte do currículo inscrito, aquele escolhido por professores e gestores como mais adequados às condições locais de ensino.

Como já afirmado anteriormente neste estudo, o currículo inscrito é uma possibilidade aventada no artigo vinte e seis da LDB de modo a complementar a base nacional comum curricular em especificidades regionais ou locais de ensino. Desse modo, ainda que não tenhamos orientações curriculares específicas sobre novas identidades de gênero e de diversidade sexual, existe respaldo legal para incluirmos esse debate nas atividades escolares.

Entendendo isso, alguns docentes pesquisados sugerem a abordagem do tema das questões de gênero pelo viés do respeito ao outro:

“E pra mim não é só uma questão de aceitação do gênero que cada um escolhe, mas pela questão do respeito ao outro, à individualidade. E a questão do respeito, ela independe de qual religião você tem, qual posicionamento político. A questão do respeito é uma questão humana. A escola deveria partir disso, dessa visão geral de respeito” (SILVANA).

“(...) A questão tem que partir do respeito” (JOSIVAN).

“(...) E eu acho que se a gente define como um valor para o PPP acabar com a questão preconceituosa, mas definindo como a gente vai trabalhar sem ser preconceituoso e passando a ideia do respeito, essas coisas vão funcionar. Só que não é uma coisa a curto prazo” (MAURÍCIO).

Contudo, considerando a abrangência do tema respeito, a análise mais aprofundada sobre as questões de gênero pode não se efetivar num projeto generalista sobre o assunto. Para trabalhar nas brechas contra ideias hegemônicas, como almeja a ACD, é preciso desestabilizar preconceitos arraigados, passados despercebidos como características inatas ou naturais e não como construções sócio-históricas. Uma fala da professora Antônia vem de encontro ao descrito:

“Eles não têm capacidade de reflexão, né? Eu acho que o objetivo do professor é justamente esse: ajudar o aluno a refletir sobre as situações, meditar. Eles abraçam, assumem como conceito e não chegam nem a questionar, né, a situação?” (ANTÔNIA).

Dessa forma, retomando o conceito de *habitus* de Bourdieu (1998), que enxerga nossas ações e predisposições a partir dos esquemas de percepção, avaliação e de ação, esse autor nos exorta que o efeito da dominação simbólica, seja ela de etnia, gênero, cultura ou língua, não se pode sustar com um simples esforço ou conversão de mentes, mas através da luta política, principalmente em instituições tais como a escola e o Estado (BOURDIEU, 1998).

Por último, não pudemos nos furtar de observar um número de professores que gentilmente participou dos grupos focais, mas que não emitiu opinião fechada sobre o tema. Ou seja, não se posicionaram contra, contudo não afirmaram abordar as questões em suas aulas. Essa neutralidade aparente reforça e alimenta o sistema hegemônico patriarcal e heterossexual, já que ignora a desigualdade e diversidade sexual e de gênero presente nas salas de aulas e as relações de poder circunscritas ali. A ausência de discurso pode ser entendida como um posicionamento político favorável ao *status quo*.

Assim, podemos compreender o motivo da acirrada disputa pela retirada ou não das questões de gênero e sexualidade do texto da BNCC (2017) quando da sua aprovação pelo Congresso Nacional. A não explicitação dessas questões mantém a não obrigatoriedade de repensarmos esse tema de maneira extensiva e o delega a alguns bravos profissionais que se vêem na responsabilidade política de abordá-lo em suas aulas.

Para Resende e Ramalho (2004), as questões de luta pela identidade são, em parte, questões de discurso e fazem parte da agenda da ACD. Segundo essas autoras,

Uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados (RESENDE e RAMALHO, 2004, p.201).

Por tudo isso, entendemos que a análise aqui exposta não aprofunda ostensivamente os conflitos e as lacunas decorrentes da ausência de debates sobre as questões de gênero no espaço escolar seja por lacunas no currículo ou de suas ferramentas pedagógicas. Contudo, se configura num esforço em dar visibilidade às práticas sociais institucionalizadas no campo docente em que pese à manutenção das relações de poder reforçadas por um discurso ideológico dominante.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos estudos e conhecimentos construídos nesta pesquisa, propomos um produto educacional baseado em um projeto aplicado, em parte, na escola pesquisada quando da Qualificação do mestrado. Este projeto contempla uma sequência didática interdisciplinar, abrangendo as questões de gênero numa perspectiva histórica, social e cultural. Para tanto, propõe aulas dinâmicas e diversificadas, através do trabalho com músicas, vídeos, narrativas entre outras técnicas.

Para Zabala (1998), sequências didáticas (SD) são:

Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...) (ZABALA, 1998, p.18).

As SD contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permitem que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto. Segundo o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012, p.21).

Kobashigawa *et al.* (2008) entendem que uma SD lembra um plano de aula, porém é mais ampla já que se utiliza de diversas estratégias de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos adquirirem novos conhecimentos não através da memorização ou reprodução dos conteúdos, mas da apropriação dos conceitos envolvidos.

Assim, uma SD deve ser bem planejada e ter uma definição clara dos objetivos a serem alcançados. Ela pode ser composta pelos seguintes itens: tema, objetivo, justificativa, conteúdo, ano de escolaridade, tempo estimado para aula, número de aulas necessárias, material necessário, desenvolvimento, avaliação entre outros.

Dessa forma, baseadas nas experiências desenvolvidas durante a aplicação do projeto interdisciplinar, reformulamos algumas dinâmicas e aulas e acrescentamos outras. O objetivo foi ampliar e enriquecer o repertório da SD, auxiliando outros docentes na abordagem interdisciplinar das questões de gênero.

Uma das experiências que destacamos diz respeito à formulação de um questionário para preenchimento dos discentes participantes do projeto. Ao solicitar o gênero do participante, colocamos como opções, masculino e feminino. Contudo, numa das três turmas escolhidas para participação no projeto, uma aluna questionou a ausência de uma terceira opção, já que não se enquadrava em nenhuma daquelas oferecidas. Em outra turma, recebemos um questionário com as duas opções marcadas.

Cabe ressaltar que nosso objetivo inicial era tratar das questões de desigualdade de gênero, da misoginia e do empoderamento feminino. Porém, diante das manifestações de alguns alunos, ficou claro que o recorte escolhido não satisfaria nem incluiria todos os alunos participantes no projeto. A partir daí, reformulamos nossos referenciais teóricos para incluir as novas identidades de gênero.

É importante dizer que não se trata de formar especialistas em um assunto cambiante como as questões de gênero, mas trazer luz à luta ideológica envolvida nas relações de poder inscritas em tal temática, tão recorrente em outras instâncias sociais. Apesar da alegação de falta de preparo por parte dos docentes e do desafio de combater valores arraigados, nos apoiamos em Britzman (1999) ao apontar a ‘insuficiência do conhecimento’ como uma perspectiva ignorada pela educação. Ou seja, essa autora está nos indicando que não há conhecimento cultural acabado e incontestável, antes é preciso questionar, problematizar, provocar. Britzman (1999) afirma que precisamos aprender a lidar com nossa ansiedade diante de perguntas sem respostas prontas ou definitivas.

Essa autora sugere ainda que a pedagogia poderia iniciar com o pressuposto de que “as identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não em fechá-las. Além disso, uma educação sexual socialmente relevante pode apenas oferecer mais questões” (BRITZMAN, 1999, p.136).

Por isso, entendemos que a abordagem interdisciplinar foi fundamental no aprofundamento dos olhares sobre as dimensões históricas, sociais e culturais das questões de gênero. Planejamos então uma sequência de aulas nas disciplinas de biologia, história, português e geografia e contamos com a ajuda de cada profissional, em sua especialidade, para aprofundar as discussões de cada proposta.

Seguindo o esquema de sequência didática idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentada na imagem a seguir, após o convite e apresentação do tema da pesquisa às turmas escolhidas, fizemos uma dinâmica como meio de motivar os alunos e mobilizar seus conhecimentos prévios, que colhemos através de suas falas e do questionário.



### ESQUEMA DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

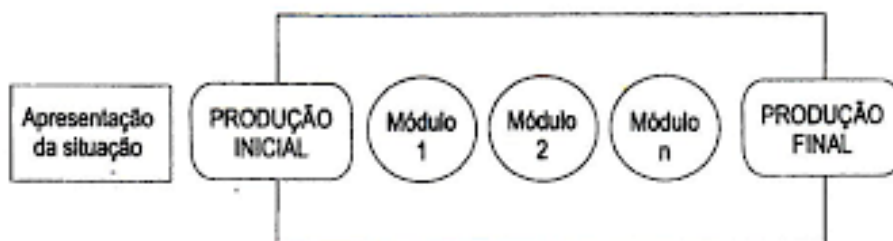


Ilustração 5.1: Esquema de seqüência didática idealizada por Dol, Noverraz e Schnewly, 2004, p.99

Aplicamos os ‘módulos’ em cada disciplina, segundo suas especificidades. Por exemplo, em História, exibimos o filme ‘As sufragistas’ (2015), obra de ficção que remonta a história do sufrágio universal, seguido de debate com os alunos. Em Português, selecionamos duas letras de músicas, uma que julgamos ser de cunho machista e outra, mais recente, voltada ao empoderamento feminino. Após ouvirem as músicas acompanhando a letra, a professora iniciou um questionamento sobre o que os discentes pensavam sobre a temática em questão, incentivando o debate entre eles. Em seguida, incentivou-os a fazerem suas próprias produções, seja na forma de paródia ou poesia, individualmente ou em grupo.

Em Biologia, dentro da perspectiva da Genética, discutimos sobre o conhecimento e a classificação genética a partir dos cromossomos sexuais e, em conjunto com o professor de Geografia, debatemos a divisão sexual do trabalho. Alguns alunos questionaram sobre a composição genética de indivíduos nascidos com os dois sexos (intersexo), indicando algum conhecimento prévio do assunto.

Nossa produção final previa a confecção de um podcast, arquivo de áudio, reunindo as ideias e questões levantadas a partir do projeto, o que demandaria ainda trabalho de pesquisa dos alunos. Porém, com a mudança do recorte e da metodologia da pesquisa, não conseguimos finalizar o projeto.

Contudo, a partir das experiências acumuladas na formulação e implementação do projeto interdisciplinar, idealizamos uma seqüência didática interdisciplinar sobre as questões de gênero de modo a auxiliar outros docentes que queiram tratar dessas questões, não mais pelo viés biologizante, mas integrando uma visão holística e política às suas aulas e espaços escolares.

Colocar em prática uma abordagem interdisciplinar é desafiador, pois não fomos formados nem como alunos nem como docentes nessa perspectiva pedagógica. Porém, podemos reafirmar como nos diz Ferreira (2010, p. 14) que a interdisciplinaridade requer

atitude de espera, humildade e comprometimento para “sair da zona de conforto protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas e retomar o encanto da descoberta e da revelação do novo e complexo processo de construção do saber”. E assim constituir uma experiência curricular positiva em vista dos sujeitos da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre como as questões de gênero vêm sendo debatidas e (res)significadas no espaço escolar, entendemos, como assinalado pela OMS, e também nos PCN, que a sexualidade engloba as relações de gênero, os comportamentos, desejos e práticas sexuais entre outros aspectos. Influenciados por estudos antropológicos baseados no modelo da influência cultural (PARKER, 1999), frequentemente fundimos as questões de gênero à temática da sexualidade e as confundimos com a orientação sexual.

Todavia, as questões de gênero vêm ganhando destaque desde as lutas feministas pelo reconhecimento dos direitos das mulheres até os dias atuais onde as reivindicações no plano dos corpos, dos prazeres e das práticas sexuais sugerem novas identidades de gênero não binárias.

Recentemente, testemunhamos a acirrada disputa e a retirada de toda menção a essas questões do texto da nova BNCC (2017), denotando a luta ideológica em torno dos aspectos envolvendo a temática. A não prioridade ao assunto remonta à década de oitenta, quando a inclusão ou não das questões relativas à sexualidade no currículo escolar já figurava nos debates políticos (ROSEMBERG, 1985).

Segundo Weeks (1999), a pluralização social tem provocado “agudas ansiedades, as quais fornecem a base de sustentação para grupos ligados ao surgimento renovado de valores mais absolutistas”. Ou seja, novas reivindicações em torno de direitos sexuais e reprodutivos abalam antigos paradigmas, opondo forças sociais libertárias de um lado e retrógradas ou obscurantistas de outro (CARRARA, 2015).

O conceito de gênero, inicialmente cunhado para diferenciar os papéis de homens e mulheres, vem recebendo diversas contribuições de novos modelos de pesquisas antropológicas, como a teoria da construção social. Essa teoria sustenta a premissa de que a sexualidade é construída de forma diferente através das culturas e dos tempos, em oposição a uma concepção universal e imutável do sexo, com algumas variações culturais (VANCE, 1995).

As contribuições do feminismo à teoria da construção social são inúmeras. Baseados em estudos feministas de contestação do determinismo biológico implícito nos constructos ocidentais, as noções de papéis universais de gênero e de uma sexualidade feminina uniforme começam a ser questionados. Desse modo, uma reconfiguração analítica das categorias de sexualidade e gênero se faz presente (PARKER, 1999).

Portanto, acompanhando a crescente complexidade da sociedade e a conseqüente evolução das pautas sociais, as pesquisas recentes sobre sexualidade e condutas sexuais, já

não focalizam o comportamento sexual em si e por si mesmo, mas os espaços e papéis culturais que o organizam. Assim, podemos notar uma inadequação das categorias e classificações utilizadas para descrever a vida sexual na medicina e no campo da saúde pública como dados naturais ou universais em todos os contextos culturais. Dessa forma, categorias diversas como 'homossexualidade', 'prostituição' ou 'masculinidade' e 'feminilidade' podem estar ausentes ou estruturadas muito diferentemente em muitas sociedades e culturas (PARKER, 1999).

Verificamos através da evolução da agenda sexual no ocidente, a temática da sexualidade e do gênero se expandir da “pasta da saúde” ou do campo da sexologia, como indicado por Foucault (1988), para a arena sócio-cultural, onde as reconstruções dos conceitos e a reavaliação de tabus são parte integrante da dinâmica social.

É nesse contexto que entendemos ser importante repensarmos o papel da escola na educação em sexualidade. Tendo em vista os movimentos de empoderamento feminino, de equidade de gênero e a manifesta violência de gênero, verificamos que a escola ainda não se apropriou do tema, esbarrando em vários entraves que vão desde a falta de sensibilidade dos materiais didáticos com a questão (BARROSO, 2004), a ausência de preparo do corpo docente (BRANDÃO e LOPES, 2018; MEDEIROS, 2017) até a não inclusão clara dos termos 'gênero' e 'sexualidade' do texto aprovado da nova BNCC (BRASIL, 2017).

A luta ideológica reafirmada por Brandão e Lopes (2018) em análise documental durante os debates acerca da inclusão destes marcadores sociais no Plano Nacional de Educação ratifica o impasse ainda estabelecido no contexto das políticas públicas educacionais. Apesar de considerado como área estratégica por muitos autores, o campo da educação permanece permeado por estratégias discursivas e estados de negação de agentes públicos quanto à discriminação por orientação sexual e diversidade de gênero (JUNQUEIRA, 2010).

Diante disso, ao investigarmos sobre as questões de gênero presentes na realidade de uma escola estadual de ensino médio no Rio de Janeiro, através da análise documental do seu PPP conjugado ao Currículo Mínimo estabelecido pelo Estado, notamos um destaque aos valores sociais e a interdisciplinaridade, em sintonia com a oferta de uma educação inclusiva e democrática. Todavia, em referência aos PCN, o PPP desta unidade enfatiza o ensino da sexualidade, mas não das questões de gênero.

Já nos conteúdos curriculares mínimos analisados, encontramos competências e habilidades que podem confluir com os estudos de gênero nas disciplinas das ciências humanas e em Biologia, mas nenhuma menção clara ou específica sobre o tema. De modo que esse assunto só é abordado quando há interesse por parte do docente em abordá-lo.

Essa lacuna curricular sobre as questões de gênero também se manifesta através dos discursos docentes analisados em grupos focais. Do total de 20 participantes, dois se

declararam contra a abordagem das questões de gênero por motivos religiosos. Três professores alegaram sentirem-se despreparados e outros cinco se posicionaram de forma neutra, não emitindo opinião a favor ou contra o assunto em sala de aula. Contudo, houve um grupo de quatro docentes que sugeriu abordar as questões de gênero através do tema 'respeito'.

O que percebemos sobre as crenças e o conhecimento dos professores no universo pesquisado é que os resultados do modelo de pesquisa antropológica da influência cultural, que funde a sexualidade às questões de gênero, se fazem presente no senso comum sobre as concepções de gênero, pois em dois dos três grupos focais realizados, a discussão girou em torno da orientação sexual e não das relações de gênero. Apenas no grupo focal exclusivamente feminino, discutiu-se a questão da prevalência masculina.

Portanto, entendendo as dificuldades de lidar com um assunto cambiante como o das questões de gênero, e não ignorando a ausência de formação específica nem o desafio de se combater os próprios valores, concordamos com Junqueira (2010) a respeito da necessidade de um olhar mais acurado e engajado das políticas públicas educacionais para com o tema, pois "(...) uma educação voltada para a promoção da cidadania não exigiria a elaboração de currículos mais abrangentes e o ensino de valores e práticas sociais acolhedoras de alteridades não notadas?" (JUNQUEIRA, 2010, p. 129).

Outrossim, destacamos a importância da agência individual, como expressa pela ACD. A linguagem como parte do nosso fazer diário pode muito em seus efeitos. Se reconhecermos as questões de gênero como relações assimétricas de poder (Foucault, 1988; Scott, 1995), podemos através da reflexividade crítica (GIDENS, 2002), revermos nosso posicionamento e alinharmos nosso discurso de modo construtivo sobre as identidades sociais, as relações sociais e sobre o sistema de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001).

Como nas escolas a linguagem é parte fundamental das práticas sociais institucionalizadas, o discurso docente pode reafirmar a ideologia dominante de silenciamento sobre as questões de gênero ou abrir espaço para debates democráticos e inclusivos onde as percepções e vivências dos discentes sejam consideradas parte integrante de um aprendizado coletivo e significativo.

Por isso, entendemos que no lugar de uma educação em sexualidade biologizante, na perspectiva do risco e das doenças, somente como parte do programa de saúde, uma proposta de ensino interdisciplinar se mostra indispensável para uma contextualização histórica, social e cultural da evolução da agenda sexual humana. Dessa forma, podem-se abordar os estudos da diversidade sexual e de gênero, permitindo dirimir preconceitos e tabus e preencher as lacunas do conhecimento sobre a dinâmica sexual e social.

Apesar da luta ideológica inscrita no tema das questões de gênero, é preciso ter a coragem política necessária à reafirmação dos direitos humanos em jogo aqui. Reconhecer

os alunos como sujeitos sexuais e de gênero e a escola como a própria vida e não um preparo para a vida, é fundamental para reconhecermos a importância de um tratamento mais humano e plural às questões de gênero em todas as esferas do currículo e do ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A importância da escola na educação sexual das crianças é ressaltada. Folha de São Paulo, São Paulo, p. 20, 23 ago. 1979. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=7046&anchor=4259683&origem=busca&pd=b1b692b19af8bf98a50321d9c7ae8912>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BARBOZA, D. M.; GUIZZO, B. S. Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. *Revista de iniciação científica da Ulbra*, Canoas, n.12, p. 158-165, 2014.

BARROSO, C. *Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 573-582, set/dez, 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução CME/BH N. 002, de 18 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das escolas da Rede Municipal de Educação. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, ano XV, edição n. 3386, julho 2009.

BOMFIM, A. M.; ANJOS, M. B.; FLORIANO, M. D.; FIGUEIREDO, C. S. M.; SANTOS, D. A.; SILVA, C. L. C. *Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais Meio ambiente e Saúde*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 27-52, 2013.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 160p.

BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. "Não é competência do professor ser sexólogo" O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.* [online], vol.18, n.1, p.100-123, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28265>. Acessado em 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, 2006. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais*. p.1-50. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica). Acessado em 15 maio 2019.

\_\_\_\_\_, 2010. Parecer CNE/CEB nº7. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres*. Brasília: SPM, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília:

2011.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BORGES, C. D; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, v. 6, n. 1, p. 74-80, jan.-jun. 2005.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: Louro, G. L. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte, MG: Autêntica editora, 2019, 222p.

BUTLER, J. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*, New York, Routledge. 1993.

CARRARA, S.; HEILBORN; M. L. (orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico raciais*. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

CARRARA, S. *Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo*. *Mana*, v.21, n.2, p. 323-345, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p3232015>. Acessado em 15 mai 2019.

DEBUS, M. *Manual para excelência em La investigación mediante grupos focales*. Washington(USA):Academy for Educational Development; 1997.

DEMO, P. *Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-127.

EGYTO, A. C. *Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante*. São Paulo: Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 316p.

\_\_\_\_\_, N. Critical discourse analysis. In: Alec McHoul, Mark Rapley (orgs). *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*. A&C Black, 2001, 25-38, 239p.

FAZENDA, I. (org). A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.22.

FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. In: *Interdisciplinaridade*, R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83. Out, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 151p.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977



FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREUD, S. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, vol. VII (1901-1905). Londres: Hogarth Press, 1968.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, J. *Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professores*. Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em [www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2](http://www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2). Acesso em 7ago 2019.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONDIM, S. M. G. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 2003,12(24), p. 149-161.

GRAMSCI, A. *A Gramsci reader: selected writings, 1916-1935*. Organizado por David Forgacs. London: Lawrence and Wishart, 1988.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado*. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

JUNQUEIRA, R. D. "A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!". Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9(1), p.123-139, 2010.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de O.; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. *Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental*. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p.212-217. Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/smm/estacaocienciaformacaodeeducadoresparaoensinodocienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf> Acesso em 11 ago. 2019.

LIMA, L. L. G. Confissão e sexualidade. In.: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina M. (orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ABIA: IMS/UERJ, 1996.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (org). *O corpo educado*. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MADRIZ, E. Focus groups in feminist research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (org.). *Handbook of qualitative research*. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage, cap. 32, p.835-850, 2000.

MELO, I. F.. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e interseções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193 14.

- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992. 269 p.
- MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.
- MORAES, R. *Ciências para séries iniciais*. Porto Alegre: Sagra, 1992.
- MULLER, L. *Educação sexual em 8 lições: como orientar da infância a adolescência: um guia para professores e pais*. São Paulo: Academia do Livro, 2013.
- NETO, J. M. Parecer analítico sobre a BNCC – Ciências da Natureza. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_8\\_CI\\_Jorge\\_Megid\\_Neto.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_8_CI_Jorge_Megid_Neto.pdf), acessado em 05 de ago de 2020.
- PINHÃO, F.; MARTINS, I. Cidadania e ensino de ciências: questões para o debate. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.18, n. 3, p.9-29, set-dez, 2016.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Colégio Estadual Marieta Cunha da Silva. 2019.
- RESSEL, L. B., GUALDA, D.M.R., GONZÁLES, R.M.B. Grupo focal como estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. *Int J Qual Methods* [periódico da internet]. 2002 May [acesso em 2002 Jun 20]; 1(2):Disponível em: [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1\\_2Final/pdf/ressel.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/ressel.pdf).
- RIBEIRO, P. R. M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.
- ROSEMBERG, F. *Educação Sexual na escola*. Cad. Pesq., São Paulo (53): 11-19. 1985.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e Incertezas do Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAYÃO, Y. Orientação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (org). *Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 107-117.
- SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cad. Pagu*, n.28, Campinas, jan./jun. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, vol. 16, n. 2, jul./dez. 1990.
- SUPLICY, M. *Conversando sobre sexo*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- SUPLICY, M. et al. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu* (24), p.127-152, janeiro-junho de 2005.
- VEIGA, L; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. 2(1), p.1-15,162, 2001.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado*. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151. 1987.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **APÊNDICE - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS GRUPOS FOCAIS**

- 1) Como as questões de gênero aparecem no espaço escolar atualmente?
- 2) Vocês acham relevante a abordagem dessas questões nas aulas?
- 3) De que maneira a escola deveria tratar essas questões? Em uma disciplina específica? Em seu projeto pedagógico?
- 4) Você identifica algum conteúdo do currículo mínimo da sua disciplina que faça fronteira com os estudos de gênero?
- 5) Que tipo de tratamento você dá a essas questões nas suas aulas? (Se existe algum planejamento ou pontualmente, quando se faz necessário)