



EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Education for sexuality and initial teacher training: an investigation in curricular matrices of the graduation courses in biological sciences

Matheus Vitor [matheus.vittor@live.com]

*Pós-graduação em Ensino de Ciências Biológicas
Universidade Estadual de Londrina*

Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445, Km 380, Londrina, Paraná, Brasil.

Virgínia Iara de Andrade Maistro [virginiamaistro@yahoo.com.br]

*Departamento de Biologia Geral
Universidade Estadual de Londrina*

Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445, Km 380, Londrina, Paraná, Brasil.

Andréia de Freitas Zômpero [andzomp@yahoo.com.br]

*Universidade Pitágoras Unopar
Rua Marselha, 145, Londrina, Paraná, Brasil.*

*Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445, Km 380, Londrina, Paraná, Brasil.*

Resumo

A temática da sexualidade tem recebido nos últimos anos grande atenção por parte da sociedade, em virtude de seu viés político, social, religioso, de prevenção e manutenção da saúde dos indivíduos. Apesar disto, é comum ainda encontrarmos muitas resistências na inclusão da temática nas escolas e nas universidades. Um dos problemas comuns é a falta de preparo docente para o trabalho com tais assuntos, seja por motivos pessoais, falta de conhecimentos ou medo de serem perseguidos. Em virtude da necessidade do preparo de professores para o trabalho com os temas da Educação para a Sexualidade nas escolas, a resolução MEC nº 2, de 1º de julho de 2015, prevê a inclusão de tais temáticas nos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino; junto a ela, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MEC, 2013b) também fazem menção para inclusão dos temas na formação docente. Em virtude disso, esta pesquisa teve por objeto de estudo as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da rede pública estadual do Paraná, a fim de identificar se os conteúdos da Educação para a Sexualidade, previstos nas diretrizes que norteiam o curso, estão sendo incluídos e, dentre eles, quais estão sendo priorizados por essas instituições. Com o auxílio da metodologia da Análise de Conteúdo, constatou-se que as temáticas voltadas para os estudos da sexualidade estão sendo incluídas na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas destas instituições, porém, de forma heterogênea, entre assuntos voltados aos estudos biológicos e sociais, em representatividades desproporcionais, quando comparadas entre si. Por fim, com esta pesquisa pode-se observar que as instituições de ensino analisadas ainda apresentam uma certa resistência quanto à inclusão das temáticas da sexualidade em seus currículos, e, quando isto ocorre, os assuntos direcionados à área biológica ganham maior destaque, quando comparados a outros temas ligados ao afetivo ou social.

Palavras-Chave: Educação para a sexualidade; Ensino; Formação inicial docente; Matriz Curricular; Ciências Biológicas.

Abstract

The theme of sexuality has received, in recent years, great attention on the part of society, due to its political, social and religious bias, of prevention and maintenance of the health of individuals. Despite this, it is

common to find many resistances in the inclusion of the subject in schools and universities. One of the common problems is the lack of teacher preparation to work with such matters, whether for personal reasons, lack of knowledge or fear of being persecuted. Due to the need to prepare teachers to work with the themes of Sexuality Education in schools, the MEC Resolution No. 2, of July 1, 2015, provides for the inclusion of such themes in the curricula of undergraduate courses in teaching, along with it the National Curriculum Guidelines for Basic Education (MEC, 2013b), who also mention the need for inclusion of themes in teacher education. The of this research goals, is analyze the curricular matrices of the undergraduate courses of teacher formation in Biological Sciences of the Public Teaching Network of Paraná, are including the of topics of the sexuality and as they are being prioritized by these institutions. With the help of the content analysis methodology, the evidence focused on the study of sexuality is being introduced in the training of graduates in biological sciences, but in a heterogeneous way, between subjects biological and social studies, in representativeness disproportionate when compared to each other. Finally, with this research, it can be observed that the analyzed educational institutions still show a certain resistance regarding the inclusion of the themes of sexuality in their curricula, and when this occurs, the subjects directed to the biological area, gain more prominence, when compared to other themes, related to the affective or social.

Keywords: Education for sexuality; Teaching; Initial teacher training; Curriculum; Biological Sciences.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões sobre as temáticas da sexualidade humana têm recebido grande atenção no meio acadêmico-científico e na sociedade em geral. Muito se tem questionado sobre a inclusão delas dentro das instituições escolares, os benefícios do trabalho com tais temas com alunos, e os seus limites e possibilidades de trabalho do ponto de vista pedagógico, buscando definir aquilo que eticamente compete à escola e à família.

Pesquisas como de Reis (2009), Carvalho (2009) e Jaques (2012) têm apontado nos últimos anos que os trabalhos com temas referentes à sexualidade nas escolas contribuem de forma positiva, tanto para a saúde psicológica e física dos indivíduos como para a superação de preconceitos, desigualdades e violências relacionadas ao gênero e à orientação sexual, presentes hoje na sociedade, além da promoção dos direitos humanos. Apesar disso é comum encontrarmos muitas resistências quanto ao trabalho pedagógico dessas temáticas por grupos que se denominam conservadores e defensores da moral e de bons costumes, cuja principal crítica ao trabalho destas questões nas escolas é embasada em discursos contra os direitos humanos e julgamentos que tais temas devem ser tratados apenas pelas famílias, do seu ponto de vista religioso, moral e ético (Junqueira, 2017).

Compartilhamos da ideia de que a Educação para a Sexualidade é de responsabilidade da família e da escola, entretanto, por vezes, ambas podem se sentir despreparadas para tal, fazendo com que jovens busquem adquirir informações a respeito da temática por meio de fontes informais e de fácil acesso. Autores como Louro (2003), Figueiró (2009), Maistro (2009) e Valera e Ribeiro (2017), consideram que há necessidade de mudança na concepção e trato com as temáticas voltadas à Educação para a Sexualidade, seja dentro das instituições escolares ou no âmbito familiar, visto que essa está intrinsecamente ligada aos modos como os indivíduos se reconhecem e agem em sociedade, expressam seus sentimentos, relacionam-se, portanto, nos modos como as pessoas se constroem enquanto sujeitos e direcionam suas vidas.

Ainda assim, é comum as escolas desprezarem a sexualidade de seus indivíduos, pois acreditam que se não tratar da temática, ela não estará presente em seu contexto (Louro, 2003). Ademais, professoras e professores não se sentem preparados ou rejeitam o trabalho com a temática, seja por motivos pessoais, vínculos religiosos, falta de conhecimentos científicos ou medo de serem perseguidos por grupos extremistas ultraconservadores que defendem a existência de uma falsa ideologia (Glat & Freitas, 1996; Castro & Ferrari, 2017; Junqueira, 2017).

Quando direcionamos olhares para a formação inicial de docentes de Ciências e Biologia quanto a temas da Educação para a Sexualidade, encontramos nos documentos oficiais de ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Biológicas (MEC, 2002a) e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos professores da educação básica e ensino médio (MEC, 2015), orientações para

que a temática seja incluída nos currículos e, portanto, trabalhada nos cursos responsáveis pela formação de tais profissionais, a fim de dar suporte para a docência nas instituições de ensino.

É necessário elucidar que as novas diretrizes curriculares para a formação de professores ainda se encontravam em processo de implementação no sistema federal de ensino, no momento em que essa pesquisa foi realizada, em função das diversas alterações realizadas pelo Conselho Nacional de Educação, no prazo máximo para adaptação dos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições de ensino superior (MEC, 2018, 2019).

Entretanto, não se descarta a importância da inclusão das temáticas nos currículos dos cursos, justificado pelas diretrizes curriculares para a formação de professores vigentes até 2015 (MEC, 2002b), nas quais eles deviam estar alinhados e cujas orientações designavam a necessidade em articular a formação docente e os conteúdos, habilidades e competências almejadas na Educação Básica, descritas em diretrizes específicas (MEC, 2002b, 2013b).

Considerando o exposto, esta pesquisa teve como objetivo identificar, nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (matrizes curriculares) das instituições públicas estaduais de ensino superior do estado do Paraná, os temas relacionados à Educação para a Sexualidade, sejam eles relativos aos conteúdos científicos ou voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho com as temáticas em sala de aula, e analisar as propostas curriculares dessas instituições para a formação inicial dos futuros docentes de Ciências e Biologia, no que diz respeito às temáticas voltadas aos estudos da sexualidade.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: ENTRE ABORDAGENS, SIGNIFICANTES E SIGNIFICADOS

Ao longo da história da educação, encontramos disponíveis na literatura diversas abordagens e conceitos que foram criados e defendidos pelos mais diversos autores quando se trata da inclusão e do trabalho pedagógico dos temas da sexualidade dentro das instituições de ensino.

Acreditamos ser necessário discutir tais abordagens e conceitos utilizados, visto que eles, de certo modo, constituem-se como norteadores desta pesquisa; entretanto, é importante esclarecer que não se pretende com esta discussão definir um conceito ou abordagem/tendência como verdade absoluta, bem como compará-los; mas sim, os conceituar de modo a exemplificar o motivo pelo qual optou-se neste estudo pelo uso da terminologia “Educação para a Sexualidade”, em detrimento de tantas outras existentes, bem como as abordagens (tendências) em educação para a sexualidade, sob o ponto de vista científico, as quais serão relatadas nas análises apresentadas nesta pesquisa.

Educação para a Sexualidade: algumas considerações

Na literatura, diversas terminologias são encontradas quando sobre os estudos e o trabalho pedagógico com temas sobre sexualidade. Conforme apontam Varela e Ribeiro (2017) e Xavier Filha (2017), termos como ‘Educação Sexualizada’, ‘Educação para as Sexualidades’, ‘Educação em Sexualidade’, ‘Educação afetivo-sexual’, dentre tantos outros, são utilizados por pesquisadores para designar as discussões sobre identidade de gênero, saúde sexual e reprodutiva, identidade sexual, violências etc.

No Brasil, comumente encontra-se o uso das terminologias ‘Educação Sexual’ e ‘Orientação Sexual’, sendo essa última, introduzida no meio acadêmico através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, em seu tema transversal ‘Orientação Sexual’ (Xavier Filha, 2017; Maistro, 2006; Varela & Ribeiro, 2017).

Segundo Xavier Filha (2017), o objetivo da adoção da terminologia ‘Orientação Sexual’ como oficial para designar a prática realizada no meio escolar, serviu como método para delimitar a função da escola, sem deixar de lado a educação realizada pela família. Assim, entende-se que ‘Educação Sexual’ seria as informações que os alunos recebem de forma contínua ao longo da sua vida, fora da escola, ou seja, através da família, da interação social, dos artefatos culturais, dentre outros meios; e ‘Orientação Sexual’, as intervenções pedagógicas, planejadas, educativas e sistematizadas realizadas pela escola (Maistro, 2006).

Essa mudança no uso oficial do termo pelo MEC acarretou em alguns equívocos entre as pessoas e pesquisadores, conforme frisa Xavier Filha (2017), tais como o uso da expressão enquanto sinônimo de ‘Educação Sexual’, termo que era comumente utilizado na literatura. Ademais, a autora ainda destaca que o

“termo ‘orientação sexual’, por conseguinte, também é utilizado para designar a relação de desejo: heterossexual; homossexual; bissexual; assexual . . .” (p. 20), o que pode causar confusões, principalmente em práticas de formação docente.

É necessário esclarecer que essa intenção, em modificar a terminologia utilizada, também parte do princípio que o termo ‘Educação Sexual’ passou por desgastes ao longo da história, principalmente pelo uso excessivo das abordagens biológico-higienista, moral-tradicionalista e, por vezes, terapêutica que se assumia nas práticas escolares. Assim, conforme salienta Varela e Ribeiro (2017, p. 14), *“a utilização de tal termo, mesmo quando se é proposto romper com o discurso instituído, ainda pode acabar por confundir propostas diferenciadas como sinônimos pelo uso do termo ‘Educação Sexual’”*.

Assim, entendemos que o uso do termo, de certa maneira, ficou exaustivo. E, mesmo quando a intenção do projeto é tratar a sexualidade, tendo por premissa os estudos pós-estruturalistas e culturais, ainda assim, ele acaba por remeter à ideia de que o principal objetivo é o controle ou educação da identidade sexual. Neste sentido, compreendemos que não é suficiente apenas criar um termo novo; ele deve ter características próprias que o sustentem como campo conceitual, evitando deste modo cair no equívoco de ser tratado como sinônimo das práticas e posturas políticas assumidas pelos termos anteriores.

Junto a isto, é necessário refletir que,

“Os conceitos ou nomes que damos às coisas são, portanto, invenções culturais, fruto de redes de saber-poder que legitimam certos enunciados como verdadeiros, especialmente devido à chancela das várias ciências. Em muitos casos, essa demarcação linguística é limitadora; em outros, possibilita que se tenham condições de existência e para entender processos pelos quais nos constituímos como sujeitos sociais” (Xavier Filha, 2017, p. 23).

Neste sentido, entende-se que a problematização das questões relacionadas às terminologias criadas ao longo dos tempos não diz respeito apenas à simples delimitação dos métodos e práticas relativas à sexualidade nas instituições de ensino, ou seja, seu campo conceitual alusivo apenas à perspectiva curricular, mas também como dispositivo operante socialmente, fruto das relações de saber-poder, capaz de influenciar a maneira como os indivíduos constroem-se enquanto pessoas, portanto, direcionam sua sexualidade, uma vez que dizem ou reafirmam aquilo que é natural ou não, que pode ou não pode ser tratado dentro do ambiente escolar.

Partindo desse princípio, investigamos na literatura uma terminologia que acreditamos ser capaz de conceituar aquilo que entendemos pelos estudos da sexualidade e os temas a eles interseccionados¹, os quais compreendemos como princípios norteadores desta pesquisa. Desta forma, adotamos a expressão ‘Educação para a Sexualidade’ uma vez que a entendemos, conforme Varela e Ribeiro (2017), como um movimento discursivo no qual é proposto não somente discutir questões relacionadas à sexualidade, mas também propõe a problematizar, refletir e desconstruir questões tidas como naturais em nossa sociedade e que determinam a maneira como as pessoas vivem sua vida, suas identidades, portanto, põe em questionamento as relações de saber-poder existentes.

Com isso, acionamos nos estudos da sexualidade a interseccionalidade¹ (Hirata, 2014) com outras questões que se fazem relevantes atualmente, como as questões de raça, etnia, socioeconômicas, culturais e de problemas sociais, que mesmo nos dias atuais ainda se fazem muito presentes e necessitam ser discutidas, como as múltiplas formas de violência, preconceitos e discriminações.

Para Xavier Filha (2017, pp. 30-31), a *“dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para a(s) sexualidade(s)’”*. Deste modo, acreditamos que a expressão ao mesmo tempo em que procura conceituar os estudos atuais sobre sexualidade em suas perspectivas pedagógicas, proporciona uma abertura para que tais estudos possam se reconstruir ao longo dos anos, conforme novos estudos, descobertas ou carências e urgências sociais.

¹ Tomamos como base os estudos de Hirata (2014) sobre o campo teórico da Interseccionalidade, que pode ser entendida como uma proposta transdisciplinar que visa compreender a constituição das identidades e desigualdades sociais através de um enfoque integrado entre as questões de raça, gênero, orientação sexual, cultural, entre outras; postulando a interação entre esses determinantes como produtor e reproduzidor das desigualdades. Para uma discussão mais profunda, ver: Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, 26(1), 61-73.

Algumas Reflexões sobre as Abordagens em Educação e Sexualidade

Outro aspecto importante e que merece atenção e discussão, trata-se das diferentes abordagens (tendências) concebidas ao longo dos tempos, relativas ao trabalho, com temas da sexualidade nas instituições escolares e das quais, muitas ainda estão fortemente presentes nas práticas pedagógicas dos profissionais sobre o tema nas escolas.

Para tanto, tomamos como fundamento dessa discussão os estudos realizados por Furlani (2016) sobre o assunto. A autora classifica em oito tipos as abordagens, das quais os “modos como a educação sexual pode ser compreendida, hoje, no Brasil, sob os pontos de vista teórico, prático e político” (2016, p. 40), sendo eles: a abordagem biológico-higienista; a moral-tradicionista; a abordagem terapêutica; a religioso-radical; a abordagem dos direitos humanos; a abordagem dos direitos sexuais; a emancipatória e a abordagem *queer*.

Entendemos como necessária essa classificação, uma vez que permite analisar a maneira como a sexualidade é concebida pelos diferentes grupos e as relações de poder dela adjacentes, já que de certa forma, suas práticas e sua forma de olhar a sexualidade determinam tanto a maneira como os sujeitos são educados sexualmente, portanto, direcionam seus modos de ser e sentir, como excluem aquilo que consideram como desviante da sua fundamentação. Sobre isso, Furlani considera que

“Essas diferentes representações acerca da educação sexual estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro. Elas devem ser vistas como discursividades que apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e constroem determinado/s conhecimento/s” (2016, p. 15).

É preciso explicitar que algumas dessas abordagens são mais comuns do que outras no cotidiano escolar e algumas delas até possuem pontos de interfaces e convergências, entretanto, se diferem pelo seu aspecto central. Um exemplo disso são as abordagens moral-tradicionista e religioso-radical, uma vez que compartilham em suas referências claro embasamento na defesa pelos princípios biológicos da sexualidade e a manutenção dos demais determinantes sociais que aportam disto, como a dominância entre os gêneros, a negação às diversidades, a manutenção dos papéis sociais e as relações de poder existente entre eles.

Do mesmo modo, é perceptível que as abordagens *queer*, dos direitos sexuais e emancipatórias, compartilham do argumento da problematização das relações de saber-poder existentes socialmente, visando desconstruir conceitos normativos que implicam em dominância nos sujeitos e na maneira como suas identidades são constituídas e vistas socialmente; o objetivo dessas abordagens é a emancipação do indivíduo e o reconhecimento das formas de viver sua sexualidade.

Esse tipo de abordagem possui seus fundamentos em teorias Pós-Estruturalistas, como os Estudos Feministas, de Gênero, Culturais, além de representar os movimentos que deles derivam, como o movimento LGBTI+² e *queer*. Ao contrário dos dois primeiros exemplos citados, nesses tipos de abordagens as questões relativas à sexualidade deixam de ter sua centralidade apenas nos aspectos biológicos e saúde, acionando outros elementos presentes na cultura social que, igualmente como eles, atuam na construção do sujeito, nos seus modos de expressar seus sentimentos, de ser e agir; os modos como ele se identifica enquanto indivíduo social, pertencentes a um grupo e a uma cultura.

Compartilhamos da ideia de Louro (2001, 2003), Furlani (2016), Varela e Ribeiro (2017) e Xavier Filha (2017), de que essas tendências são as mais propícias para o trabalho com os temas da sexualidade na escola, uma vez que proporciona o questionamento de noções naturalizadas socialmente a partir do princípio ético dos direitos humanos, possibilitando que os sujeitos reconheçam suas formas de viver, sentir, amar, dentro do conjunto de identidades naturais da espécie humana, e não como algo exótico que merece ser tolerado ou aceito. Do mesmo modo, acreditamos que essas abordagens não se restringem apenas as essas discussões, mas possibilitam articular elas aos conhecimentos biológicos que são necessários para a saúde sexual dos sujeitos.

Não necessariamente, um projeto de educação para a sexualidade tem que seguir fielmente uma ou outra abordagem; entretanto, não é incomum no cotidiano escolar se dar ênfase maior a uma em detrimento da outra. Junto a isso, é necessário enfatizar que essas abordagens perpassam as práticas docentes guiando seus modos de se posicionarem frente à sexualidade de seus alunos e alunas. Muitas delas, por vezes, indiscretamente, são reforçadas pelo currículo, seja ele da escola básica ou de formação inicial

² Sigla utilizada para denominar o movimento de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras variantes, pelos seus direitos humanos, de igualdade social, respeito, dentre outros objetivos.

superior, o que acaba por impactar positiva ou negativamente na formação não só dos docentes, mas dos sujeitos escolares de um modo geral.

Consideramos que um currículo que promova apenas uma dessas tendências seria deliberadamente reducionista, o que é contrário ao nosso entendimento e à justificativa para o próprio termo “educação para a sexualidade”. Somos favoráveis a um ensino que promova o pluralismo de ideias e o respeito das culturas, no qual o estudante possa ter contato com múltiplas formas de pensamentos e a partir disso construa suas noções de sexualidade, sempre pautado na ética e em promover os direitos humanos, que são básicos a todos.

É necessário ainda salientar que não temos por objetivo generalizar e simplificar os estudos realizados pelos diversos autores que constituem esses campos teóricos. Nosso objetivo é apenas os descrever de modo a exemplificar nossa postura enquanto educadores para a sexualidade nesta pesquisa. Assim, com base na classificação realizada por Furlani (2016), discutimos a seguir alguns conceitos teóricos e debates sobre tais abordagens.

A abordagem biológico-higienista

A abordagem biológico-higienista no contexto formal de educação é reconhecida pela sua grande ênfase nos assuntos biológicos, mesmo quando o assunto é relacionado ao gênero (baseado no determinismo biológico), reforçando deste modo a naturalização de desigualdades sexuais e de gênero (Furlani, 2016). Sendo seu grande foco o ensino da sexualidade humana através das bases biológicas, um dos seus principais objetivos é a promoção e prevenção em saúde, ocupando-se de temas como infecções sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e meios de prevenção.

Figueiró (1996) classifica esse tipo de tendência como *abordagem médica*, afirmando também que o sentido fundamental dela é a díade saúde-doença, valorizando a transmissão dos conhecimentos através de relações terapêuticas ou de programas de saúde, assegurando a saúde sexual dos sujeitos.

Essa abordagem por anos foi a única no ensino brasileiro (e mesmo nos dias atuais tem sido a prevalente), reforçada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC em 1997, tornando-se a definição e prática aceitável de educação sexual no contexto escolar; essa vertente é considerada por muitos estudiosos como um dos principais motivadores pelo desgaste no termo ‘educação sexual’ e o surgimento de novas terminologias para designar as discussões a respeito da sexualidade no contexto escolar, conforme discutido na seção anterior. Além disso, “sua crítica maior reside não na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária), mas no fato de ser exclusiva – implicando um currículo limitado e reducionista” (Furlani, 2016, p. 16).

É necessário enfatizarmos que, ao longo dos anos da educação, diversos estudiosos vêm propondo ações e campos conceituais (como o conceito ‘Educação para a Sexualidade’, do qual tomamos como base), a fim de superar as perspectivas trazidas por essa abordagem, buscando superar os limites impostos pelo campo da biologia nos estudos da sexualidade, contemplando assim outros fatores presentes na sociedade e que necessitam ser problematizados, como as questões de gênero, identidade, exclusão social e as múltiplas formas de violência.

A abordagem moral-tradicionalista

Conforme relata Furlani (2016), essa abordagem caracteriza-se por enunciados frequentemente atrelados a princípios considerados como uma moral tradicional. Promovida geralmente pela direita radical, essa tendência defende a abstinência sexual entre jovens, defendendo que os casos de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez seriam evitados com ela.

Seus adeptos também se colocam favoráveis à cisgeneridade e os papéis sociais tradicionais de homem e mulher, a monogamia, além de pregarem “a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos” (Furlani, 2016, p. 17). Ademais, eles alegam que outras iniciativas de educação para a sexualidade mais amplas e liberais, iriam entrar em divergência com os ensinamentos da família, “*promovendo uma ‘desdoutinação’ das crianças e jovens dos ‘valores de moral tradicionais’*” (Furlani, 2016, p. 17).

A esse fato é necessário refletir que, ao se intitular como tradicional, essa abordagem acaba por caracterizar as demais formas de pensar, ser e agir socialmente como algo irregular, incomum ou

excepcional, implicando assim nas relações de poder sobre sujeitos. O que demarca o que é um princípio tradicional? A palavra tradicional estaria implícita em que sentido? De normalidade? Comum?

Uma vez que múltiplas são as formas dos sujeitos exercerem suas identidades, múltiplas são as formas de ser “comum”; aquilo que pode ser normal a um, pode não ser a outro. Acreditamos que esse tipo de conceito deve ter atenção redobrada, já que através deles são reforçados preconceitos e desigualdades, do mesmo modo que colabora com exclusões sociais.

No Brasil, nos últimos dez anos, esse tipo de abordagem tem ganhado uma certa visibilidade motivada principalmente pelo seu viés político, na intenção de combater uma suposta ‘ideologia de gênero’, influenciando deste modo também o campo da educação.

Para Junqueira (2017), essa estratégia pressupõe investimentos contundentes na manutenção e naturalização da dominação masculina, das normas de gênero e da matriz heterossexual, tendo por objetivo prevalecer maneiras de ser, pensar e agir pautadas a partir de marcos morais, religiosos, intransigentes e antipluralistas.

Cabe ressaltar, ainda, que a crítica que mais contesta esse tipo de abordagem é referente à sua privação da informação, pela censura que assume. Uma vez que admite a castidade como princípio fundamental, suas práticas não apresentam e discutem com os jovens as formas de prevenção e práticas sexuais seguras (Furlani, 2016).

A abordagem religioso-radical

A abordagem religioso-radical possui em sua fundamentação conceitual posições confluentes com a abordagem moral-tradicionista discutida anteriormente; entretanto, “*caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma ‘incontestável verdade’ na determinação das representações acerca da sexualidade ‘normal’*” (Furlani, 2016, p. 20).

Para Figueiró (1996), a vivência da sexualidade, neste tipo de abordagem, está condicionada à subordinação às normas religiosas oficiais para os adeptos do catolicismo ou a bíblia, para os protestantes; tendo o sexo vinculado ao amor pelo parceiro, casamento e a procriação.

Comum em instituições religiosas (no Brasil, principalmente as de base cristã), essa abordagem costuma utilizar dessas interpretações da bíblia para reforçar a noção de família patriarcal, opondo deste modo as lutas dos movimentos Feministas e LGBTI+, legitimando e reforçando a homofobia, a segregação étnico-racial e a opressão sexista e misógina.

Para Furlani (2016), essa abordagem caracteriza-se, portanto, pelo seu fundamentalismo evidente, uma vez que a autora pondera que qualquer movimento, corrente ou atitude pessoal, de cunho conservador e que enfatiza a obediência rigorosa e inquestionável a um conjunto de princípios presentes em um livro, assim pode ser considerado.

Não por acaso, segundo Junqueira (2017), a estratégia em combater uma suposta ‘ideologia de gênero’ teve seu berço nos discursos proferidos pelos representantes das instituições religiosas cristãs. Para ele, essa suposta ideologia caracteriza-se como “*um sintagma forjado para operar como uma arma política, enquanto dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário*” (2017, p. 46), cujos objetivos são conter ou anular o potencial crítico e emancipador do Feminismo e dos Estudos de Gênero, tornando ilegítimas as reivindicações advindas desses movimentos e também recuperar e ampliar a influências dos setores tradicionalistas e ultraconservadores em espaços que deveriam ser laicos, como educação e saúde.

Para Castro e Ferrari (2017), modos de funcionamento discursivo e de práticas acabam reunindo as confissões religiosas de professores e professoras, que perpassam as leituras da bíblia vinculadas a moral dos seus pensamentos. Esse direcionamento organiza-se através de “*pressuposto heteronormativo e cissexista, baseado na ideia de que os sujeitos que vivem sexualidades não-heterossexuais e gêneros não binários estariam em desacordo com o propósito sagrado e o plano divino, ameaçando crenças e valores que sustentam as relações sociais*” (Castro & Ferrari, 2017, p. 78).

Assim como na abordagem moral-tradicionista, o estímulo à abstinência sexual é o principal argumento para se evitar os casos de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada, dentre outros problemas relacionados à sexualidade biológica, uma vez que considera os métodos contraceptivos e de prevenção como contrários às interpretações da bíblia.

A abordagem terapêutica

A abordagem terapêutica é aquela que busca explicar as causas para as vivências sexuais ditas como “anormais ou problemas sexuais”, apresentando conclusões simplistas, genéricas e imediatas sobre a sexualidade humana, geralmente do ponto de vista psicológico (Furlani, 2016), e tendo por base a biologia para explicação dos gêneros, afirmando ser capaz de obter a cura para as orientações sexuais não heterossexuais.

Segundo Furlani (2016), essa prática expressa-se de maneira homofóbica, uma vez que considera as demais orientações não heterossexuais como uma doença passível de cura; junto a isso, há um sexismo e misoginia evidentes, já que é comum relacionar a homossexualidade a incapacidade da mãe (mulher) em suprir a ausência de um pai (homem) na educação da criança.

Neste sentido, é perceptível que as práticas que fundamentam essa abordagem compartilham de alguns mesmos pressupostos das abordagens discutidas anteriormente; um exemplo disso é a defesa pela expressão binária dos gêneros e, conseqüentemente, aos papéis sociais atribuídos a eles, a heteronormatividade como a vivência da sexualidade normal, mantendo-se contrária às diversidades sexuais existentes.

Esse tipo de tendência é comum em instituições de ensino com fundamentação religiosa, e no Brasil tem sido alvo de discussões corriqueiras também no âmbito legislativo, principalmente após o ano de 2010, considerando que a prática da suposta “cura” para a sexualidade “anormal” é proibida pelo Conselho Federal de Psicologia³ (CFP, 1999).

O objetivo dessas discussões tem sido sempre no sentido de legalizar a prática na federação, para que consultórios psicológicos possam realizar investidas na tentativa de “reversão da homossexualidade”. Como exemplo disso, citamos o projeto do Decreto Legislativo n. 234/2011, apresentado pelo Deputado João Campos, arquivado em 2013. E o projeto do Decreto Legislativo n. 539/2016 similar a este, proposto pelo Deputado Pastor Eurico, desarquivado em 2019, e que passará pelos procedimentos de apreciação nas instâncias responsáveis.

Não por acaso, em 2019, uma tentativa alternativa para essa legalização foi proferida com a decisão dada pelo juízo da 14^a Vara Federal da Seção Judiciária do Distrito Federal, a qual proporcionava brechas na legislação para que tal prática fosse executada pelos psicólogos. Essa decisão foi suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal⁴ ainda no mesmo ano (STF, 2019).

A abordagem dos direitos humanos

Podemos dizer que a abordagem dos direitos humanos teve seu início com os movimentos sociais que reivindicam a necessidade de igualdade para os sujeitos dos grupos tidos como pertencentes às classes subordinadas, principalmente em seus direitos legais que são garantidos por uma condição comum a todos, a de ser humano.

Todavia, conforme nos lembra Furlani (2016), outros campos teóricos, como os Estudos Culturais, Feministas e o Pós-Estruturalismo, demonstravam que a classe social não era a única condicionante “*constitutiva dos sujeitos sociais e tampouco ocupa a centralidade dos processos de desigualdade e exclusão social*” (p. 23). A ideia defendida por esses campos teóricos nos coloca à prova da necessidade da interseccionalidade entre questões como de gênero, raça, etnia, orientação sexual, dentre tantas outras, uma vez que para alguns indivíduos essas se tornam determinantes sociais que agem como motores de exclusão, isoladamente ou em conjunto, necessitando deste modo debate e atenção.

Mas, afinal, quais as implicações para o trabalho da sexualidade dentro do ambiente escolar? Segundo Louro (2003, p. 57), “*diferenças, distinções, desigualdades...A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso*”, através de múltiplas formas de classificar, ordenar e hierarquizar, tanto aqueles que estão dentro delas como aqueles que, porventura, não tiveram acesso a ela. Assim, para a Furlani (2016), a posição de produção e reprodução da exclusão das instituições escolares, as compromete politicamente com mudanças sociais, culminando deste modo em discussões na aproximação e convergência entre direitos humanos, cidade plena e inclusão social em seu sentido mais pleno.

³ Resolução nº 1 de 22 de março de 1999 do Conselho Federal de Psicologia.

⁴ Medida cautelar na reclamação 31.818 pela relatora Ministra Cármen Lúcia em abril de 2019, para suspender os efeitos das ações judiciais adotadas pela Ação Popular n. 1011189-79.2017.4.01.3400, proferida pelo juízo da 14^a Vara Federal da Seção Judiciária do Distrito Federal.

Neste sentido, a autora argumenta que as propostas pedagógicas baseadas na abordagem dos direitos humanos são aquelas que discutem, problematizam e destroem as representações negativas existentes na sociedade, impostas aos sujeitos historicamente excluídos e às suas identidades sexuais. Para ela, trata-se de processos educacionais assumidamente políticos e comprometidos com mudanças para uma sociedade melhor, mais justa e humana.

A abordagem dos direitos sexuais

Aprovada em 1999, no 14º Congresso Mundial de Sexologia, a Declaração dos Direitos Sexuais representa, de certo modo, a luta dos grupos historicamente subordinados pelo direito ao reconhecimento e respeito da sua sexualidade. Neste sentido, práticas pedagógicas que se fundamentam na abordagem dos direitos sexuais buscam problematizar e discutir questões de relações não somente de ordem biológica, mas também de ordem afetiva e prazerosa (Furlani, 2016).

Esse tipo de educação para a sexualidade costuma incorporar em seus temas questões relacionadas às conquistas dos direitos sexuais das mulheres ao longo dos anos (direito ao voto, equiparação salarial, participação em esportes...), aos direitos sexuais das populações LGBTI+ (direitos legais ao casamento, legalização da orientação sexual como aspecto proibitivo à discriminação...) e direitos sexuais no âmbito da infância e da adolescência (proteção contra a vitimização sexual, direito ao acesso a uma educação para a sexualidade...).

É relevante evidenciar que a declaração foi elaborada não de forma restrita, dirigida apenas a um ou mais grupos, mas sim para discutir e evidenciar os direitos sexuais que são de todos, uma vez que considera que os *“direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos”* (Furlani, 2016).

A abordagem queer

A teoria *queer* surgiu como uma perspectiva crítica dentro do movimento LGBTI+, em virtude de alguns membros não se sentirem parte do modelo de sexualidade construído até então pelo movimento; modelo esse considerado padrão de homossexualidade e como sendo o polo contrário à heterossexualidade. Portanto, conforme Furlani (2016, p. 35), *“travestis, drag queens, sadomasoquistas, além de não possuírem um mesmo status de reconhecimento identitário, eram também vítimas de preconceito e exclusão dentro do próprio movimento homossexual”*.

No Brasil, mesmo nos dias atuais, o movimento *queer* ainda permanece fortemente ligado a essa forma de resistência identitária dentro do movimento LGBTI+, assumindo uma postura crítica e desconstrutiva das diferenças existentes dentro do próprio movimento, que contribuem para a segregação de pessoas ao invés de inclusão delas.

Não é raro encontrarmos pensamentos excludentes e preconceituosos entre membros do movimento, principalmente em virtude de diferenças étnicas, culturais e econômicas, como entre homoafetivos⁵ heteronormativos⁶ com afeminados; entre homoafetivos e bissexuais (motivado pelo velho tabu que a bissexualidade é uma orientação não resolvida); entre homoafetivos cisgêneros com homoafetivos transgêneros e, até mesmo, entre os próprios homoafetivos (lésbicas com gays ou inverso).

Para Louro (2001), é justamente sobre essas diferenças que a teoria *queer* propõe-se a problematizar, discutir e desconstruir conceitos considerados normatizados; logo, rejeita ela própria ser enquadrada em algo ou alguma definição. Ainda para a autora, a *“teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”* (2001, p. 550).

Porém, no campo educacional, especificamente, em educação para as sexualidades, como definir algo que se recusa ser definido? Como enquadrar uma teoria, cujos princípios são a problematização, a análise e desconstrução de padrões normatizados e a não prescrição de regras aos sujeitos? Essas questões também são levantadas por Furlani (2016) e Louro (2001), em virtude do seu caráter contraditório

5 Utilizamos o conceito de homoafetividade para designar aqui Gays e Lésbicas, uma vez que acreditamos que o termo é mais adequado para se referir a ambos, sem criar interpretações equivocadas, uma vez que a situação descrita no parágrafo se aplica tanto à mulher quanto ao homem homossexual.

6 Entendemos como heteronormatividade os padrões de pensamento e conduta que afirmam que os princípios culturais, sociais etc., vinculados à heterossexualidade, são melhores que os das demais orientações sexuais.

e até mesmo absurdo, do ponto de vista epistêmico, e o que causa limitações no uso da teoria por esbarrar em suas próprias estratégias intelectuais e princípios.

Apesar disso, Louro (2001) considera que uma pedagogia e um currículo *queer* distinguem-se dos demais programas pela desestabilização social que propõem, uma vez que as diferenças não são postas como algo a ser tolerado ou apreciado como exótico e anormal; mas, sim, estariam voltados “*para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades*” (Louro, 2001, p. 550).

A estratégia de confrontar explicações sobre as diferenças, segundo Furlani (2016), propõe a problematizar, discutir e desconstruir os pensamentos e significados que constroem o outro. Neste sentido, a abordagem *queer* propõe-se a questionar a forma como o outro é constituído socialmente a partir das suas diferenças com o “eu” e como essas diferenças também constituem esse “eu”.

Quanto a isso, Louro (2001) também argumenta que ao recolocar a diferença em outro nível de análise, para além da definição entre os limites das identidades, torna ela também como constituinte delas. A diferença do outro passa a fazer parte da identidade do eu, uma vez que ela se torna indispensável para a existência do próprio sujeito, delimitando aquilo que ele é.

A abordagem emancipatória

A abordagem emancipatória encontra nas ideias de Paulo Freire, principalmente em sua “Pedagogia do Oprimido”, inspiração para delimitação do seu campo teórico. Segundo Furlani (2016), essa pedagogia propõe desvelar a realidade opressora em sua totalidade ao sujeito ao torná-lo consciente da sua situação e, através da luta, transformar sua realidade.

Essa “abordagem entende o contexto social como sendo ‘repressor’ da sexualidade, ao mesmo tempo que afirma haver a necessidade de se ‘lutar pela liberdade’, admitindo-a como desejada e possível” (Furlani, 2016, p. 33). Deste modo, a emancipação do sujeito dar-se-ia através da sua consciência sobre os determinantes sociais que agem e ditam os modos como ele vive sua sexualidade e, portanto, conduz sua vida.

Esse modo como o indivíduo conduz sua vida, está diretamente ligado ao ato de exercer sua cidadania plenamente, portanto, para essa abordagem, conforme afirma Furlani (2016), a construção da cidadania inicia-se com a construção da sua identidade, deste modo, com a sua liberdade de escolha individual sobre sua sexualidade.

Apesar do grande foco de trabalho, assim como na “pedagogia do oprimido” ser as questões relacionadas à classe social, essa abordagem propõe-se a problematizar e articular outras questões importantes para a sexualidade, como etnia, raça, gênero, entre outros temas; e talvez seja esse o grande motivo que a define como “emancipatória”.

FORMAÇÃO DOCENTE E SEXUALIDADE: ALGUNS OLHARES SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A formação docente é um assunto que vem ganhando destaque no meio acadêmico nos últimos anos, sendo amplamente discutida entre os pesquisadores da área educacional e pelo poder público, visando à melhoria das políticas educacionais do País e o desenvolvimento da educação em todos os seus âmbitos.

Ao tratar dos assuntos relativos à Educação para a Sexualidade no ambiente escolar, a temática é pouco abordada e, quando ocorre, o discurso biológico de prevenção de infecções ocupa um espaço majoritário ou totalitário, quando comparado com outros assuntos, como afetividade, identidade de gênero e orientação sexual, esquecendo que tais temas estão presentes no momento histórico atual da sociedade e nas identidades dos alunos (Carvalho, 2009; Maistro, 2009; Louro, 2003). Além disso, percebe-se um certo despreparo por parte dos docentes quanto ao ensino dessas temáticas em sala de aula, conforme exposto por Glat e Freitas (1996), que relacionam tal despreparo dos educadores à sua formação acadêmica falha, tabus naturalizados em si como verdades próprias ou problemas internos relacionados à própria vivência da sua sexualidade, havendo uma tendência na ação docente em reprimir os estímulos dos alunos ou não incentivar o desenvolvimento de discussões acerca do tema.

No que diz respeito à formação de professores de Ciências e Biologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Biológicas, estabelecidas pela resolução CNE/CES nº 7,

de 11 de março de 2002, definem, de forma sucinta, que temáticas da Educação para a Sexualidade devem ser incluídas na formação destes profissionais, levando à compreensão de que esses assuntos são dispostos em uma das competências e habilidades esperadas para esses profissionais:

“Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero etc., que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência” (MEC, 2001, p. 3).

Deste modo, espera-se que estes profissionais estejam atentos aos princípios éticos e humanísticos enquanto cidadãos responsáveis, incumbidos pela sociedade em que estão inseridos, reconhecendo e valorizando a diversidade existente, compreendendo as várias formas de vivenciar a sexualidade como caráter relativo à dignidade humana, posicionando-se de forma justa e crítica às formas de discriminação de gênero baseadas em pressupostos biológicos, a fim de desmistificar os mitos relativos ao tema disseminados entre população e enraizados na cultura popular.

Essa preocupação com as discriminações relativas aos gêneros baseados em pressupostos científicos, segue em conformidade com o exposto por Louro (2003), quando a autora elenca que há determinados grupos que se utilizam de tais conhecimentos biológicos para reafirmar desigualdades sociais entre homens e mulheres, existentes secularmente, provenientes do senso comum.

Neste contexto, é importante que o futuro profissional da Ciências Biológicas (em especial o licenciando) compreenda a constituição dos gêneros como um produto inacabado, resultado das construções históricas, das interações sociais, culturais e da subjetividade de cada um e não apenas relacionada ao sexo biológico. As diferenças devem ser compreendidas de modo a utilizá-las de forma positiva para valorizar e compreender a equivalência das múltiplas formas de se constituir mulher ou homem atualmente existentes; colaborando para a desconstrução do caráter centralizador de gênero natural (dominante), comumente tido como a única e verdadeira expressão de gênero humana; e de anormalidade (submissão ou exótico) para aqueles que não se encaixam a este conceito (Louro, 2003; Figueiró, 2009; Rizza & Ribeiro, 2017).

Ao analisarmos os conteúdos específicos para a formação docente contidos nas diretrizes, atribuídos à modalidade licenciatura, é expressa a necessidade de serem contemplados os conteúdos da área da saúde para atendimento das necessidades do ensino fundamental e médio nesta área (MEC, 2001).

Apesar de novamente os conteúdos da Educação para a Sexualidade não estarem explícitos no documento, entende-se que o referencial relacionado ao conteúdo da área da saúde para a modalidade de formação docente, compreende-se, entre vários aspectos, também aos estudos relativos às infecções sexualmente transmissíveis (IST), aos métodos contraceptivos e aos conhecimentos sobre os cuidados básicos com o corpo, cuidado de si, que são conteúdos presentes nas propostas de ensino na área da sexualidade. Para o trabalho com saúde ou a promoção dela, é importante lembrarmos que também se faz necessária a interseccionalidade com as questões de classe, raça e gênero citadas anteriormente, visto que os corpos produzem sua saúde de maneiras distintas, logo, precisam de atenção diferente. Assim como as vulnerabilidades nestas questões também não se apresentam iguais a todos, igualmente são necessários métodos e ações específicas para determinados indivíduos/grupos.

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Ministério da Educação, na qual são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos professores, documento complementar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Biológicas, para a modalidade licenciatura, destaca, primeiramente, um ponto relativo à organização dos projetos pedagógicos de cursos de formação destes professores, que deverão contemplar *“as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”* (MEC, 2015, p. 5).

Frente a essas diretrizes, evidencia-se o reconhecimento por parte das políticas de educação brasileira sobre a necessidade das graduações de formação para o magistério (não somente em Ciências e Biologia, apesar de constituir o público alvo desta pesquisa) contemplarem as questões referentes à Educação para a Sexualidade. Além de questões concernentes aos princípios socioculturais existentes em nossa sociedade, levando em consideração os estudos relativos aos modos de vida, comportamentos e atitudes dos grupos sociais, de forma a entender que há diversas formas de expressões culturais, de

valores, de crenças e comportamentos relativos à orientação sexual, diferentes daqueles tidos até então como verdades únicas e absolutas.

Neste sentido, destaca-se também a distinção realizada na resolução entre gênero e sexualidade, conceitos comumente confundidos ou tratados como sinônimos. Em seus estudos a respeito da sexualidade, Louro (2003) faz uma interessante distinção entre os dois conceitos ao tratar da construção das identidades dos sujeitos. Para a autora, as identidades sexuais são aquelas que se constituem por meio das formas como os indivíduos vivem sua sexualidade, das relações com seus parceiros e as identidades de gênero são produtos inacabados, construídos social e historicamente, nas quais os sujeitos identificam-se como masculinos ou femininos.

Desse modo, consideramos que ao especificar nas diretrizes a necessidade de trabalhar questões referentes à diversidade de gênero e sexual na formação docente, propõe-se que sejam incluídos nos conteúdos programáticos dos cursos de licenciatura e formação pedagógica, temas relativos a múltiplas maneiras como os sujeitos se constituem enquanto seres sociais e as inúmeras formas de vivência da sexualidade humana, ou seja, como os indivíduos se identificam e agem dentro da sociedade e como eles se relacionam entre si, incluindo desta maneira os assuntos relativos aos estudos da diversidade de identidades de gêneros.

Ademais, em seu Art. 8º, as diretrizes curriculares para a formação docente definem que o egresso deverá estar apto a desenvolver em sua atuação profissional (habilidade), a identificação de problemas socioculturais e educacionais, com objetivo de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, de gênero, sexuais, entre outras (MEC, 2015). Também é esperado que este demonstre consciência da diversidade existente, respeitando as diferenças de natureza *“ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras”* (MEC, 2015, p. 8).

Nesta perspectiva, entende-se que o professor formado por um currículo orientado pelas novas diretrizes curriculares, em sua atuação profissional, deverá trabalhar de forma a promover o desenvolvimento pleno de seus educandos, valorizando as potencialidades e respeitando as individualidades, reconhecendo as constantes construções e transformações relativas às subjetividades de cada indivíduo, levando em consideração o momento histórico-social no qual está inserido.

Além disso, espera-se que saiba identificar problemas sociais presentes no cotidiano escolar, causados pelos conflitos de poder e das desigualdades geradas pelas diferenças (culturais ou biológicas), investigando a origem e as bases que constroem essas adversidades, buscando suporte na ciência, com o propósito de integrar e equivaler os vários segmentos sociais (grupos sociais), propondo soluções didático-pedagógicas que visem a superação das desigualdades e a promoção da diversidade humana como algo inerente e natural.

É notável o avanço que as novas diretrizes trouxeram para a formação de professores no que se refere aos assuntos da Educação para a Sexualidade, uma vez que deixaram mais explícita a necessidade da inclusão da temática na formação inicial e continuada; contudo, a orientação e o fundamento legal para a inclusão de tais temas na formação docente não são algo relativamente novo. As diretrizes curriculares anteriores, instituídas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que direcionaram a formação docente até 2015, indicavam a necessidade de os cursos de formação de professores estarem alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para o desenvolvimento de competências (habilidades da educação básica) necessárias para a atuação dos profissionais em todas as etapas e modalidade dela (MEC, 2002b).

Assim, quando exploramos as referidas diretrizes, dada a sua importância para a formação docente, entendemos que suas orientações para a inclusão dos temas sobre sexualidade direcionam não só os currículos das etapas e modalidades pertinentes ao nível básico de ensino, mas também dos cursos de licenciatura, uma vez que definem também que um dos seus objetivos é *“orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam”* (MEC, 2013b, p. 63).

Ademais, quanto às orientações relativas aos conteúdos, é preceituado que

“Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana

em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, . . . diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (MEC, 2013b, p. 134).

Nesse sentido, os temas relativos à Educação para a Sexualidade possuem embasamento legal para integrar tanto os novos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia, cujos currículos devem ser orientados pelas novas diretrizes de 2015, como os cursos e currículos que se encontram em andamento nas instituições de ensino superior, respaldados pelo vínculo necessário entre formação docente e os temas contemporâneos previstos para o currículo da educação básica.

Consideramos que essa integração colabora com bases para uma atuação profissional proativa, investigativa e responsável, pautada nos conhecimentos científicos, na busca por uma educação de qualidade, democrática, que contemple e reconheça a diversidade, tanto sexual e de gênero, como étnico-racial, de classe e faixa geracional presente dentro da comunidade escolar e na sociedade em geral, desmitificando tabus e contribuindo para uma educação inclusiva que promova a equidade entre os sujeitos, o respeito, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a valorização das diferenças e das individualidades, além da promoção e manutenção da saúde da população.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho trata-se de uma análise documental, de natureza qualitativa e quantitativa, em que os dados coletados em ementários das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, ofertados pelas instituições estaduais de ensino superior do Paraná, foram organizados em unidades temáticas, levando em consideração os estudos de Moraes (1999), para análise de conteúdo (AC), no qual os dados obtidos são fragmentados e agrupados em unidades didáticas, conforme sua similaridade. Após leituras dos ementários dos cursos, foram extraídos fragmentos, posteriormente agrupados em unidades temáticas e quantificados a fim obter-se uma representatividade de cada unidade temática.

Em virtude dos objetivos elencados para este estudo, foram selecionadas as Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de graduação em Ciências Biológicas, dos quais as matrizes foram submetidas à análise, através dos dados presentes na base de dados oficial do Ministério da Educação, o Sistema e-MEC⁷. Os critérios para seleção dos dados na base foram definidos da seguinte forma: (I) A IES deveria ter vínculo com as mantenedoras Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI (Código e-mec 37) ou Universidade Estadual do Norte do Paraná (código e-mec 14587), pois são as empresas administradas pela Secretaria de Estado da Educação (Seed) do estado do Paraná; (II) O curso deveria ser ofertado por uma dessas IES e possuir grau acadêmico igual à “Licenciatura” e a nomenclatura conter “Ciências Biológicas”, em consonância com os objetivos da pesquisa, que é analisar a formação de professores de Ciências e Biologia; (III) A situação de funcionamento do curso (situação de oferta) na instituição de ensino ser igual a curso em “Em Atividade”, pois cursos com situação de funcionamento igual a “Extinto” ou “Em extinção”, no sistema do MEC, indicam cursos que não estão em funcionamento nas instituições de ensino superior (não existem mais ofertas do curso pela IES).

A partir dos critérios supracitados e da busca realizada no sistema e-MEC, obteve-se os resultados presentes no Quadro 1, abaixo. Foram identificados, portanto, quinze cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, vinculados a sete IES e distribuídos em quatorze locais de ofertas (campus) presenciais e um na modalidade a distância (vários locais de oferta).

⁷ O Sistema e-MEC é o “Cadastro eletrônico de consulta pública pela internet, base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e cursos de educação superior, mantido pelo MEC” (MEC, pp. 23-31, 2010).

Quadro 1 – resultado da busca no sistema e-MEC

| Sigla | Nome da IES | Código MEC | Nome do Curso | Modalidade | Local de Oferta |
|-----------|--|------------|--|------------|-------------------------|
| UEL | Universidade Estadual de Londrina | 772 | Ciências Biológicas | Presencial | Londrina |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina | 1177101 | Programa de formação de professores da educação básica – Ciências Biológicas | Presencial | Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá | 150204 | Ciências Biológicas | EAD | Vários Municípios (EAD) |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá | 99370 | Ciências Biológicas | Presencial | Maringá |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá | 3408 | Ciências Biológicas | Presencial | Maringá |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa | 16389 | Ciências Biológicas | Presencial | Ponta Grossa |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste | 18496 | Ciências Biológicas | Presencial | Guarapuava |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná | 80829 | Ciências Biológicas | Presencial | Cornélio Procopio |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná | 55813 | Ciências Biológicas | Presencial | Jacarezinho |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná | 54400 | Ciências Biológicas | Presencial | Bandeirantes |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | 69402 | Ciências Biológicas | Presencial | Cascavel |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná | 49823 | Ciências Biológicas | Presencial | União da Vitória |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná | 49818 | Ciências Biológicas | Presencial | União da Vitória |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná | 1203646 | Ciências Biológicas | Presencial | Paranavaí |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná | 95215 | Ciências Biológicas | Presencial | Paranaguá |

Após obtenção dos resultados da busca pelas instituições de ensino e seus cursos, ressaltamos que, conforme disposto pelo Ministério da Educação (MEC, 2017, pp. 29-33), a situação do curso em atividade indica que ele *“foi regularmente autorizado, teve oferta efetiva iniciada e está com turmas em funcionamento ou com oferta interrompida por menos de dois anos”*. Desta maneira, para evitar a análise de matrizes de cursos, que possivelmente estejam sem turmas ativas atualmente (sem ofertas no período de dois anos) ou em processo de extinção pelas IES, buscou-se nos microdados⁸ do CENSUP⁹ (Censo) de 2016, a ocorrência de vínculo de estudantes aos referidos códigos MEC de curso.

Realizado esse refinamento nos dados obtidos do e-MEC, identificou-se que o curso intitulado *Programa de Formação de Professores da Educação Básica – Ciências Biológicas* (código MEC 1177101), não teve estudantes vinculados no ano de 2016, isto é, com matrícula no ano letivo de referência do Censo utilizado como base no filtro. Em virtude disso, concluiu-se que o curso possivelmente não esteja em real funcionamento na IES e, portanto, não seria passível de análise nesta pesquisa, visto que um dos nossos objetivos é analisar a situação atual da formação do professor de Ciências e Biologia na rede estadual de ensino superior, no que se refere aos temas da Educação para a Sexualidade.

⁸ Os microdados do Inep se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados. Fonte: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 06 jan. 2018.

⁹ De acordo com o MEC *“o censo da educação superior é um levantamento realizado anualmente, em caráter declaratório e mediante coleta de dados descentralizada, englobando como unidades de informação instituições de educação superior, cursos, alunos e docentes. [...] obrigatório para todas as instituições de educação superior, públicas e privadas”* (MEC, 2013a, p. 1).

Definidos os cursos participantes da pesquisa, iniciou-se as buscas pelos ementários e matrizes curriculares nos endereços eletrônicos oficiais das instituições de ensino e dos seus respectivos cursos, a fim de constituir um acervo para análise. É importante frisarmos que nem todos os cursos/IES possuíam em seus sítios os referidos documentos, e, em função do curto espaço de tempo para solicitações deles aos seus dirigentes responsáveis, optou-se por desconsiderar tais cursos nesta pesquisa.

Para mais, percebeu-se a Universidade Estadual de Maringá – UEM possuía um cadastro do curso duplicado no Sistema e-MEC, ou seja, a mesma modalidade de ensino, na mesma cidade/endereço. Ao verificar nos endereços eletrônicos oficiais da instituição de ensino apurou-se que, apesar do cadastrado e-MEC estar duplicado, trata-se da mesma oferta (matriz curricular), reduzindo deste modo o total de cursos participantes para nove ofertas ativas, em seis IES, distribuídas em oito locais de oferta presenciais e um a distância, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Resultado da seleção dos cursos/IES participantes por códigos únicos de matrizes

| Sigla da IES | Nome da IES | Nome do Curso | Local de Oferta |
|--------------|--|---------------------|-------------------------|
| UEM | Universidade Estadual de Maringá | Ciências Biológicas | Vários Municípios (EAD) |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá | Ciências Biológicas | Maringá |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina | Ciências Biológicas | Londrina |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste | Ciências Biológicas | Guarapuava |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Ciências Biológicas | Ponta Grossa |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Ciências Biológicas | Cascavel |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná | Ciências Biológicas | Jacarezinho |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná | Ciências Biológicas | Bandeirantes |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná | Ciências Biológicas | Cornélio Procópio |

Codificação das Matrizes

Para auxiliar na consulta dos dados para o desenvolvimento da análise desta pesquisa, buscou-se codificar o acervo de ementários, de forma que cada IES/CAMPUS/EMENTA possuísse um código único de identificação, que possibilitasse a interpretação e organização dos dados de forma fluida e dinâmica.

Conforme Moraes, *“uma vez de posse das informações a serem analisadas, é preciso em primeiro lugar submetê-las a um processo de preparação”*. Tal processo consiste em, além de analisar profundamente o material, a fim de definir efetivamente quais estão de acordo com a pesquisa, codificar este material possibilitando *“identificar rapidamente cada elemento da amostra”* (Moraes, 1999, p. 12).

Considerando isto, as instituições de ensino superior, bem como seus campus e ementários, foram codificadas segundo os seguintes critérios: (i) As instituições e campus foram ordenadas de acordo com a soma do total de caracteres que possuem seu nome e campus de oferta (considerando os espaços) juntos, evitando a suposição de ordens classificatórias entre as instituições de ensino ou ordem de preferência; (ii) Após a classificação, a IES recebeu um número arábico sequencial, assim, de acordo com o valor obtido a partir da contagem de caracteres, em ordem crescente, foram atribuídos os números de identificação às IES/CAMPUS, sendo o menor valor 1 e o maior valor 9; (iii) Manteve-se a sigla oficial adotada pela instituição de ensino, extraída do sistema e-MEC, pois todas possuem uma quantidade apropriada de

caracteres e das quais facilitam a identificação da instituição origem da matriz, e o número arábico obtido a partir da classificação realizada nos dois primeiros itens, foi concatenado à sigla, separado por hífen.

Feito isto, obteve-se o resultado descrito na coluna “Código único da Matriz”, do Quadro 3.

Quadro 3 – Matrizes das ofertas dos cursos de Ciências Biológicas codificadas

| Nome da IES | Local de Oferta | Código único da Matriz |
|--|-------------------|------------------------|
| Universidade Estadual de Maringá | EAD | UEM-1 |
| Universidade Estadual de Maringá | Maringá | UEM-2 |
| Universidade Estadual de Londrina | Londrina | UEL-3 |
| Universidade Estadual do Centro-Oeste | Guarapuava | UNICENTRO-4 |
| Universidade Estadual de Ponta Grossa | Ponta Grossa | UEPG-5 |
| Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Cascavel | UNIOESTE-6 |
| Universidade Estadual do Norte do Paraná | Jacarezinho | UENP-7 |
| Universidade Estadual do Norte do Paraná | Bandeirantes | UENP-8 |
| Universidade Estadual do Norte do Paraná | Cornélio Procópio | UENP-9 |

Definindo as Unidades de Análise

Após a organização das instituições de ensino e suas matrizes pelo processo de codificação, iniciou-se a fase de definição das unidades de análise, que nesta pesquisa assumem-se como unidades temáticas da Educação para a Sexualidade, e, que de acordo com Moraes (1999, p. 14), “*devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas*”, isto é, podem ser interpretadas sem o auxílio de nenhuma informação complementar.

Para o autor, o processo de definição das unidades de análise (ou Unitarização), nas perspectivas da Análise de Conteúdo (AC), deve ser realizado a partir de leituras constantes do material analisado, de modo a obter “*diferentes mensagens divididas em elementos menores*” (Moraes, 1999, p. 13). Apesar disto, sabe-se que um dos objetivos desta pesquisa é identificar quais assuntos da Educação para a Sexualidade, previstos na legislação educacional para a formação de professores de Ciências Biológicas, são contemplados nos currículos dos cursos das instituições estaduais públicas do Paraná. Neste sentido, foram definidas 3 unidades temáticas, a partir da leitura das Diretrizes Curriculares que norteiam a formação do licenciado em Ciências Biológicas, sendo estas:

- 1. Educação, Diversidade étnico-racial, de gênero, orientação afetivo-sexual e relações sociais:** referem-se aos conteúdos voltados ao estudo da diversidade humana, seus aspectos sociais, culturais e a valorização dessa diversidade. Compreendem-se também os conteúdos voltados à compreensão do conjunto das relações sociais: o multiculturalismo e as identidades de gênero, étnico-raciais e a orientação afetivo-sexual. Estão inclusos ainda nesta unidade, voltados à sexualidade humana na dimensão pedagógica e educacional, as possibilidades e limites da introdução e trabalho com os temas ligados à sexualidade no ambiente escolar e aos fundamentos e história da educação sexual.
- 2. Problemas socioculturais, violências, discriminação e desigualdades de gênero, social, étnico-racial e afetivo-sexual:** relaciona-se às temáticas voltadas aos estudos dos impactos das relações sociais na sexualidade humana, nos sentimentos e nos valores. Os comportamentos intolerantes e discriminatórios, as violências, o etnocentrismo e a relativização cultural.
- 3. Educação para a Sexualidade e Saúde:** relaciona-se aos assuntos voltados aos estudos dos conteúdos biológicos e da área da saúde da educação para

sexualidade: Sistema reprodutor humano e características determinadas pelo sexo biológico, as temáticas voltadas para a educação como promotora da saúde, ao estudo das infecções sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, planejamento familiar, e aos diversos problemas causados pelas vivências sexuais de risco.

As unidades temáticas foram definidas por meio das leituras das diretrizes curriculares que norteiam a formação do professor de Ciências Biológicas, portanto, com base nos artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores (MEC, 2002b, 2015); nas competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares próprias do curso de graduação em Ciências Biológicas (MEC, 2001, 2002a); e, as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (MEC, 2013b) sobre a temática sexualidade, conforme orientações da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

É importante ressaltar que foi necessário desmembrar os conteúdos citados nas diretrizes curriculares em conteúdos específicos, uma vez que eles são postos quase sempre em linhas gerais nos documentos.

Apresentação e análise dos dados

Conforme apontado anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi averiguar se os conteúdos da Educação para a Sexualidade, previstos nos documentos oficiais de ensino para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, estavam incluídos nos currículos das ofertas ativas das instituições de ensino públicas estaduais do Paraná e, além disto, quantificar quais destes conteúdos foram priorizados nestes cursos.

Para tanto, foram contabilizados os códigos de matrizes e fragmentos de ementários/objetivos, a fim de obter as quantidades e mensurar os resultados alcançados a partir da categorização do acervo analisado, obtendo, portanto, os seguintes dados:

Tabela 1 – Total de metas/objetivos por categorias e unidades

| UNIDADE TEMÁTICA | TOTAL DE FRAGMENTOS |
|--|----------------------------|
| 1 – Educação, Diversidade étnico-racial, de gênero, orientação afetivo-sexual e relações sociais | 14 |
| 2 – Problemas socioculturais, violências, discriminação e desigualdades de gênero, social, étnico-racial e afetivo-sexual | 7 |
| 3 – Educação para a Sexualidade e Saúde | 49 |

Como se pode observar, os conteúdos de maior destaque, identificados nas matrizes analisadas, tratam de temáticas ligadas à Educação para a Sexualidade e Saúde, ou seja, os conteúdos biológicos voltados aos estudos da reprodução humana, das infecções sexualmente transmissíveis, da prevenção da saúde sexual e gravidez precoce representando, em valores percentuais, 70% de todos os fragmentos extraídos dos objetivos e ementas do acervo de matrizes, considerando as três unidades temáticas definidas. Abaixo, destacamos alguns exemplos dos fragmentos extraídos do acervo de ementários, com o código da sua matriz de origem, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Exemplos de fragmentos dos ementários da unidade educação para a sexualidade e saúde

| Unidade temática | Fragmentos ementários |
|---|--|
| <p>Educação para a Sexualidade e Saúde</p> | <p>(UEM-1) Reconhecer, localizar e descrever macroscopicamente as estruturas que compõem os sistemas [...] urogenital [...] do corpo humano; (UEM-2) Discutir as principais temáticas da atualidade como [...] as pesquisas sobre AIDS; (UEM-3) Estudo dos sistemas: [...] genital feminino, genital masculino; (UNICENTRO-4) Histofisiologia dos órgãos e sistemas: [...] Reprodutor Masculino e Feminino; (UEPG-5) Métodos anticoncepcionais; (UEPG-5) Problemas relacionados às vivências de risco; (UNIOESTE-6) Doenças sexualmente transmissíveis; (UNIOESTE-6) Gravidez precoce; (UENP-7) Determinação do sexo e herança ligada ao sexo; (UENP-8) Gametogênese; (UENP-9) Sistemas reprodutores masculino e feminino.</p> |

Tal resultado não é surpresa, pois a grande maioria desses temas está presente entre os conteúdos básicos da graduação em Ciências Biológicas, visto que se trata de áreas de abrangência de estudo e atuação do biólogo. Um fato que não se pode negar é que os conteúdos da área da saúde, previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação em Ciências Biológicas, de fato, são ofertados pelas instituições de ensino aos acadêmicos, mesmo que a forma majoritária pela qual estão sendo dispostos ou desarticulados com as temáticas relativas à área socioafetiva possa implicar em possíveis concepções reducionistas pelos licenciandos quanto à área da Educação para a Sexualidade.

Esse dado apresenta interface com a análise realizada por Damacena, Soares e Silva (2017) sobre a inclusão dos temas da educação para a sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade federal. Os autores notaram, em sua análise, que os estudos do corpo humano eram tratados majoritariamente sob a perspectiva biológica, e os aspectos sociais, históricos e culturais, eram menos enfatizados. Isso também é observado nos ementários analisados nesta pesquisa, uma vez que eles apresentaram baixa representatividade dos conteúdos ligados aos temas voltados aos estudos da unidade temática “*Educação, diversidade étnico-racial, de gênero, orientação afetivo-sexual e relações sociais*”.

Esse fato nos convida a indagar quanto à tal representatividade e os motivos pelos quais eles se fazem menos presentes nos ementários oficiais dos cursos analisados. Poderia essa baixa representatividade representar um receio em incluir esses temas na formação dos professores? Ou de algum modo, indicaria uma certa desqualificação da importância deles para a formação dos alunos como algo que seja realmente relevante e obrigatório e, portanto, deva estar menos presente durante o curso?

Rizza, Ribeiro e Mota (2018) também discutem essa questão, ao analisar os temas da educação para a sexualidade nas disciplinas ofertadas em cursos de graduação em universidades federais, dado que as autoras notaram que a grande maioria das disciplinas voltadas ao tema da sexualidade eram ofertadas nos cursos de forma optativa aos alunos, portanto, complementar à sua formação e não de modo obrigatório.

Muitas são as dúvidas que poderíamos levantar a esse respeito e às quais, possivelmente, não conseguiríamos responder somente através da análise das matrizes curriculares, sendo necessário acionar outros elementos para constituição dessas respostas. Todavia, é importante esclarecermos que não pretendemos, a partir destas problematizações, dizer o tipo de moral, posição política ou afins que os cursos analisados estão assumindo na formação dos seus graduandos, mas sim convidar à reflexão, principalmente quanto aos efeitos positivos ou negativos que isso pode ter para a formação deles e conseqüentemente sua prática pedagógica, uma vez que acreditamos que

“O currículo não é apenas o lugar em que os conhecimentos são corporificados, por meio de uma intensa lista de conteúdos que deverão ser abordados a partir de aspectos meramente cognitivos. Ao invés de apenas transmitir conhecimentos, esse artefato cultural produz e determina o que é conhecimento e o que não é conhecimento” (Rizza et al., 2018, p. 18).

Pensamos que as inclusões desses temas são essenciais para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos futuros docentes, para uma vivência plena da cidadania, principalmente no que tange à análise e reflexão do cenário social atual, contribuindo para a superação de violências e desigualdades sociais; temáticas estas que estão presentes categoricamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Destacamos a seguir, alguns exemplos dos fragmentos extraídos do acervo de ementários, para as unidades temáticas 1 e 2.

Quadro 5 – Exemplos de fragmentos dos ementários das unidades temáticas 1 e 2

| Unidade temática | Fragmentos ementários |
|---|---|
| <p>Educação, Diversidade étnico-racial, de gênero, orientação afetivo-sexual e relações sociais</p> | <p>(UEM-1) Compreender a educação no conjunto das relações sociais; (UEL-3) A sexualidade humana numa dimensão pedagógica e educacional; (UEL-3) Reflexão sobre a sexualidade humana; (UNICENTRO-4) Multiculturalismo, identidades e relações étnico-raciais; (UEPG-5) Grupos de referência: família, amigos, escola e meios de comunicação; (UNIOESTE-6) Sexualidade; (UENP-7) Orientação afetivo-sexual; (UENP-8) Relações de gênero; (UENP-9) Educação das Relações Étnico-Raciais</p> |
| <p>Problemas socioculturais, violências, discriminação e desigualdades de gênero, social, étnico-racial e afetivo-sexual</p> | <p>(UEL-3) Comportamentos discriminatórios e intolerantes; (UNICENTRO-4) O meio social humano e implicações étnico-raciais; (UENP-7) Homofobia; (UENP-8) Conceituação de etnocentrismo e relativização cultural.</p> |

Quando ponderamos essa questão a partir dos enunciados produzidos na literatura, Silva, Parreira e Lissi (2017) consideram isto como uma incapacidade (ou fraqueza) das instituições de não favorecer aos profissionais da educação (e aos seus estudantes), oportunidades para reflexão sobre o cenário atual social, político, cultural e religioso. Se analisássemos isso, considerando e problematizando as relações de poder existentes na sociedade, tal abstenção pode não estar apenas relacionada a uma mera “*fraqueza institucional*”, mas sim a uma forma sucinta de reafirmar determinadas formas de pensar e agir em sociedade.

De acordo com Louro (2013), de alguma maneira socialmente, o professor se tornou responsável pelas condutas de seus alunos, não somente dentro do ambiente escolar, mas para além deste, entretanto, para que isso ocorra é necessário que esse seja um modelo a seguir, sendo necessário que seu pensamento e atitudes sejam disciplinados.

Assim, ao desqualificarem tais temas de seus currículos, acreditamos que as IES estão, de certa forma, ensinando e disciplinando os futuros professores que tais assuntos não são importantes ou que não cabem às instituições de ensino o debate e a reflexão sobre eles, contribuindo, portanto, para a manutenção do cenário atual, de preconceitos, tabus e violências (Maistro, 2009). Isto também pode ser considerado algo ainda deficiente na formação inicial dos educadores, considerando a necessidade do preparo de professores e professoras para enfrentarem as violências e promoverem a superação de desigualdades e exclusões sociais nas escolas e demais instâncias sociais (MEC, 2015).

Para mais, o estímulo à autorreflexão sobre tais temas, por sua inclusão nos currículos, torna-se um momento essencial na formação dos futuros docentes, para que estes reconheçam questões pessoais a respeito de tais assuntos, trabalhando na superação de tabus e preconceitos próprios, e refletindo, principalmente, sobre os aspectos que nos humanizam e nos tornam mais solidários com outros indivíduos (Maistro, 2009).

Apesar disto, consideramos que, a passos curtos, os assuntos relativos à Educação para a Sexualidade, além daqueles de cunho biológico-higienista, estão sendo incluídos nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, de forma a fornecer determinados conhecimentos teórico-científicos para os futuros docentes, conforme disposto nas diretrizes curriculares que norteiam a formação docente. Isso também é ressaltado por Rizza *et al.* (2018), que argumentam que isso pode estar relacionado com os efeitos de algumas políticas públicas educacionais a respeito das questões acerca do gênero e da promoção, reconhecimento e respeito à diversidade e à diferença.

É importante frisar que a análise foi realizada tendo como base os fragmentos extraídos das matrizes curriculares e que, além disto, nem todos os documentos analisados possuíam todas as unidades temáticas selecionadas. Isto pode ser melhor observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Total de fragmentos de conteúdo por matrizes e unidades temáticas

| Código Matriz | 1 – Educação, Diversidade étnico-racial, de gênero, orientação afetivo-sexual e relações sociais | 2 – Problemas socioculturais, violências, discriminação e desigualdades de gênero, social, étnico-racial e afetivo-sexual | 3 – Educação para a Sexualidade e Saúde |
|----------------------|---|--|--|
| UEM-1 | 1 | - | 1 |
| UEM-2 | - | - | 3 |
| UEL-3 | 4 | 2 | 6 |
| UNICENTRO-4 | 1 | 1 | 6 |
| UEPG-5 | 1 | - | 12 |
| UNIOESTE-6 | 1 | 1 | 8 |
| UENP-7 | 4 | 2 | 4 |
| UENP-8 | 1 | 1 | 4 |
| UENP-9 | 1 | - | 5 |

Nota-se que não há uma distribuição homogênea dos fragmentos identificados no acervo de matrizes. Algumas possuem um foco maior nas temáticas voltadas para a abordagem biológico-higienista (Ex.: UEPG-5, UNIOESTE-6), outras mantêm, de certa maneira, uma linearidade entre as categorias (Ex.: UENP-7, UEL-3), onde a diferença entre elas não ultrapassa a quantidade de dois fragmentos.

É importante refletir que os questionamentos e olhares devem se voltar não só para a excessiva quantidade de assuntos voltados ao biológico-higienista, mas também para a dificuldade que as instituições de ensino ainda apresentam em tratar de temas voltados aos estudos da realidade social e das temáticas relacionadas ao afetivo e às identidades dos sujeitos, assim como suas intersecções. Quer queira, quer não, o currículo é responsável por aquilo que ele direciona, e, conseqüentemente, se ele é responsável pelo direcionamento de indivíduos, logo, ele também dispõe de poder sobre estes (Silva, 2010).

Segundo Silva (2010), para cada modelo de pessoa corresponderá um tipo de conhecimento e, conseqüentemente, um tipo de currículo. Dessa maneira, mais do que formar profissionais para o magistério, os currículos das IES desempenham o papel de formar cidadãos. Para tanto, a elas cabe a reflexão sobre seu papel fundamental enquanto entidades formadoras, reflexão essa não apenas relativa à qualidade técnica profissional, mas também do repensar (e talvez modificar) acerca do tipo (modelo) de pessoa/cidadão que estas pretendem formar através dos seus currículos.

Portanto, mais do que formar profissionais tecnicamente qualificados, acreditamos que as faculdades, universidades e institutos (e, conseqüentemente, seus currículos) devem trabalhar no sentido de formar cidadãos críticos, éticos, responsáveis por si, pela sociedade em que vivem e atuam, aptos à vivência plena e segura da sua sexualidade, trabalhando valores positivos pautados nos direitos humanos, incentivando e motivando a inclusão social, o respeito, a valorização da diversidade, a solidariedade, a desmistificação de tabus, preconceitos e combatendo as desigualdades e violências sociais existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a formação inicial docente referente à Educação para a sexualidade é prevista tanto na legislação educacional, que norteia os cursos de formação docente, como nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, buscamos, por meio da análise de currículos, obter um panorama de como está ocorrendo a

inclusão de tais temas na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, das instituições de ensino públicas estaduais do Paraná.

Ao analisarmos as matrizes dos referidos cursos, notamos que o ensino de questões relativas à Educação para a Sexualidade aponta para uma ênfase maior aos aspectos biológicos e ainda ganham o maior destaque nos currículos, quando comparados àqueles voltados para as temáticas advindas dos estudos Pós-Estruturalistas. Junto a isto, percebe-se que o fato de muitos desses conteúdos serem áreas de estudo e atuação do profissional biológico faz com que essa vertente seja ainda mais reforçada na formação dos licenciandos em Ciências e Biologia.

Também observamos que as baixas representatividades de conteúdos relacionados aos problemas sociais, como as violências e as discriminações, mostram-se como um alerta quanto às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior em tratar de tais temas com seus acadêmicos, não estimulando, portanto, o debate e a reflexão sobre o momento histórico social atual que estes estão inseridos e os seus papéis enquanto cidadãos responsáveis pelo cuidado de si e pelo mundo em que vivem.

Concomitante a isto, os dados mostram que a inclusão de assuntos voltados para a valorização e respeito da diversidade humana ainda são insuficientes, embora haja a necessidade de preparar os futuros docentes para o enfrentamento das violências e das desigualdades nas escolas, bem como na sociedade em geral. Entendemos que as discussões sobre estas temáticas tornam-se momentos oportunos à autorreflexão, isto é, uma ocasião favorável em que os licenciandos podem trabalhar em si a superação de tabus e preconceitos próprios, de forma a desenvolverem aspectos humanistas e que os tornem mais solidários com os outros indivíduos.

Todavia, não podemos ignorar o fato que, através dos dados, conseguimos observar uma presença razoável das temáticas voltadas ao afetivo e ao social nos currículos das licenciaturas analisadas, conforme disposto nas diretrizes curriculares nacionais que orientam a formação docente no Brasil. Essa abertura ainda não caracteriza o ideal, mas, ainda assim, podemos compreendê-la como avanços positivos alcançados nos últimos anos, graças às lutas de várias instâncias/movimentos sociais em prol do respeito, da valorização da diversidade humana e do combate aos preconceitos, violências e desigualdades sociais existentes.

É necessário ponderarmos que, apesar da pesquisa estar direcionada para entender como está ocorrendo a formação de professores de Ciências e Biologia no campo da Educação para a Sexualidade no estado, devemos deixar claro que este trabalho não teve por objetivo generalizar a formação docente do País, ou do estado selecionado para a investigação, ou até mesmo ditar aquilo que efetivamente deve ser seguido pelas instituições educativas em seus currículos, visto que compreendemos e respeitamos as individualidades de cada região, bem como a autonomia delas, no que concerne à oferta e construção do currículo dos cursos de graduação.

Junto a isto, acreditamos que os trabalhos com os assuntos da Educação para a Sexualidade não devam ocorrer de forma restrita a apenas uma área do saber (neste caso as Ciências Biológicas), mas sim de modo interdisciplinar nas escolas, tendo por princípio a interseccionalidade com as questões de raça, classe, cultural, religiosa, entre outras, em conjunto com pais ou outros familiares, e os demais integrantes da comunidade escolar.

Ainda, é necessário salientar que, como as análises foram realizadas nas matrizes curriculares dos cursos, não podemos afirmar com toda certeza que as temáticas estão ou não sendo trabalhadas com seus acadêmicos, visto que os docentes podem incluir ou retirar conteúdos, de acordo com as necessidades de seus planos de ensino.

Por último, esperamos que esta pesquisa contribua como insumos que possibilitem tanto as instituições de ensino como a sociedade a terem uma visão mais ampliada da Educação para a Sexualidade, bem como obterem uma perspectiva sobre como está sendo orientada a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas no que diz respeito a estas temáticas.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, F. A. (2009). Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In M. N. D. Figueiró (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. (pp. 1-18). Londrina, PR: EDUEL.
- Castro, R. P., & Ferrari, A. (2017). Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. (pp. 71-84). Rio Grande, RS: FURG.
- CFP – Conselho Federal de Psicologia. (1999). *Resolução CFP 001/99, de 22 de março de 1999*. Brasília, DF: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf
- Damacena, C. A. M., Soares, E. de L., & Silva, F. F. da. (2017). Corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa. *Atos de Pesquisa em Educação*, 12(3), 783-806. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2017v12n3p783-806>
- Figueiró, M. N. D. (1996). A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. *Cadernos de Pesquisa*, (98), 50-63. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/795/806>
- Figueiró, M. N. D. (2009). Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In M. N. D. Figueiró (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças* (pp. 187-208). Londrina, PR: UEL.
- Furlani, J. (2016). *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Glat, R., & Freitas, R. C. (1996). *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. (85 p.). Rio de Janeiro, RJ: Sette Letras.
- Hirata, H. (2014). Gênero, classe e Raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 26(1), 61-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>
- Jaques, A. E. (2012). *Significado da sexualidade e assuntos correlatos no contexto escolar por professores do ensino fundamental na educação sexual: experiência de uma pesquisa-ação*. (Tese de doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, MG. <https://doi.org/10.11606/T.22.2012.tde-23102013-083606>
- Junqueira, R. D. (2017). Ideologia de gênero: a gênese de uma Categoria política reacionária – ou: A promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. (pp. 25-52). Rio Grande, RS: FURG.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maistro, V. I. A. (2006). *Projetos de educação sexual nas escolas: seus limites e suas possibilidades*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000115892>
- Maistro, V. I. A. (2009). Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. In M. N. D. Figueiró (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. (pp. 35-62). Londrina, PR: UEL.
- MEC – Ministério da Educação. (2001). *Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 06 de novembro de 2001*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>

- MEC – Ministério da Educação. (2002a). Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>
- MEC – Ministério da Educação. (2002b). *Resolução CNE/CES 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- MEC – Ministério da Educação. (2010). *Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf
- MEC – Ministério da Educação. (2013a). *Portaria nº 794, de 23 de agosto de 2013*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-794-de-23-de-agosto-de-2013-31041698>
- MEC – Ministério da Educação. (2013b). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
- MEC – Ministério da Educação. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- MEC – Ministério da Educação. (2017). *Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1284644/do1-2017-12-22-portaria-n-21-de-21-de-dezembro-de-2017-1284640-1284640
- MEC – Ministério da Educação. (2018). *Resolução nº 3, de 03 de outubro de 2018*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43883704/do1-2018-10-04-resolucao-n-3-de-3-de-outubro-de-2018-43883537
- MEC – Ministério da Educação. (2019). *Resolução nº 1, de 03 de julho de 2019*. Conselho Nacional de Educação Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2844/resolucao-cne-cp-n-1>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32. Recuperado de http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftn1
- Reis, E. F. A. (2009). *Escola e sexualidades: diferentes concepções/muitos desafios*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=154665
- Rizza, J. L., & Ribeiro, P. R. C. (2017). Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais. In P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. (pp. 53-70). Rio Grande, RS: FURG.
- Rizza, J. L., Ribeiro, P. R. C., & Mota, M. R. A. (2018). A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educação e Pesquisa*, 44, e176870-e176870. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844176870>
- Silva, E. P. Q., Parreira, F. L. D., & Lissi, C. B. (2017). Sexualidade e religião – Reflexões que cabem à Educação escolar. In P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. (pp. 85-102). Rio Grande, RS: FURG.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

STF – Supremo Tribunal Federal. (2019). *Medida cautelar na reclamação 31.818 Distrito Federal*. Brasília, DF. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/processos/203817609/processo-n-31818-do-stf>

Varela, C. M. & Ribeiro, P. R. C. (2017). Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. (pp. 11-24). Rio Grande, RS: FURG.

Xavier Filha, C. (2017). Educação para a (s) sexualidade (s): carregar água na peneira?. *Diversidade e Educação*, 5(2), 16-39. <https://doi.org/10.14295/de.v5i2.7865>

Recebido em: 10.05.2019

Aceito em: 27.04.2020