

## **CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO (PARALELA?)**

Autoras: Daniela Torres Barros - psicóloga Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e mestranda do programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE;  
Luciana Leila Fontes Vieira - professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPE;

O presente artigo trata-se da análise qualitativa da experiência em grupos de discussão com jovens do primeiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) Campus Vitória de Santo Antão, durante o ano de 2009. A relevância desse estudo se sustenta por existirem poucas informações sobre como as escolas brasileiras vêm lidando com a educação sexual de acordo com Guacira Louro (2011).

A pesquisa foi realizada no IFPE, campus Vitória, com o objetivo de promover educação profissionalizante a jovens e adultos da zona da mata do estado. Na época, o campus oferecia cursos técnicos de agricultura, zootecnia (nas modalidades subsequente), agropecuária e agroindústria (ensino médio integrado) e agricultura familiar (projeja). Os cursos oferecidos revelavam o perfil rural da escola.

De modo geral, os estudantes provinham de escolas públicas, em sua maior parte de baixo poder aquisitivo e de origem rural. Assim, a escola funciona em diferentes regimes (modos de permanência): externo, semi-residentes e residentes. Para o ensino médio em período integral há possibilidade de almoço e banho na escola (a semi-residência) e de alojamentos e alimentação para os e as estudantes de cidades mais distantes.

Dentre os estudantes do primeiro ano, havia uma diferença de discursos sobre o curso de agropecuária, no qual estudavam, em sua maioria esmagadora, rapazes (havia uma turma sem nenhuma, e uma apenas com três garotas), e o curso de agroindústria caracterizado pela prevalência de garotas (mas com a presença de rapazes).

Essa particularidade era facilmente explicada pelos (as) estudantes em virtude do curso de agropecuária ser mais ligado às atividades braçais, mais árduas e, portanto, “masculinas”. Enquanto, o curso de agroindústria tinha dentre as habilidades a serem desenvolvidas o preparo de alimentos, considerada como uma ação feminina e mais fácil.

Nesta perspectiva, alguns jovens da agroindústria eram alvo de brincadeiras (piadinhas ligadas à homossexualidade) por parte dos estudantes de agropecuária.

Quanto às diferenças nas escolhas profissionais, Pierre Boudier (2002) afirma que a educação e os fatores culturais relacionados à heteronormatividade funcionam como construtores de identidades masculinas e femininas que moldam escolhas tendo como consequência as definições de profissões mais ocupadas por corpos feminizados ou masculinizados e denuncia o caráter normativo da escola e sua necessidade de categorizar e modelar os sujeitos escolarizados. Assim, critica o papel da escola na perpetuação e construção das desigualdades de gênero, e enfatiza a escola como um espaço necessário de intervenção do movimento feminista para transformações mais efetivas na sociedade.

Nesse sentido, ao relatarmos nossa experiência, consideramos relevante contarmos como se deu a organização dos grupos de discussão, por se tratar de uma ação que se propõe a ser diferente do cotidiano escolar. Inicialmente, apresentamos a proposta do trabalho para @s estudantes: criar um momento para o diálogo e reflexão sobre temas que considerassem interessantes e pertinentes.

Os grupos objetivavam o conhecimento dos jovens e uma dimensão interventiva, ou seja, ouvir e problematizar os discursos, na perspectiva da manutenção dos direitos humanos, princípio norteador presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio<sup>1</sup>, bem como, no Programa Nacional de Direitos Humanos<sup>2</sup> e direitos sexuais e reprodutivos de jovens<sup>3</sup>. A metodologia da pesquisa foi a observação participante descrita em Maria Tereza de Freitas et al (2007).

Foram escutados jovens entre 13 e 20 anos, em sua maior parte provenientes de escola pública, do “sexo masculino” e atingiram cerca de 180 estudantes. Os temas trabalhados foram escolhidos pelos jovens (mesmo a sua ordem cronológica), a adesão era voluntária e os grupos eram abertos, ou seja, não havia o compromisso de continuidade ou assiduidade de participação. Esse modo de funcionar permitiu aos jovens perceberem uma outra forma de

---

<sup>1</sup> Brasil (1998).

<sup>2</sup> Brasil (2009).

<sup>3</sup> Brasil (2006).

organização das que estavam acostumados - um regime rígido de controle de frequência obrigatória com pouca ou nenhum engajamento no planejamento das atividades.

Num primeiro momento, surgiram com maior frequência os seguintes interesses: adolescência-juventude; amizade; preconceito; drogas; sexualidade; *bullying*. As discussões eram iniciadas a partir destas inquietações. No entanto, dado o objetivo do nosso artigo, nos ateremos às questões relacionadas à sexualidade e gênero.

Havia um espaço para o diálogo, lançando mão de diversos recursos: debate sobre filmes, músicas; pesquisa e discussão sobre textos em jornais, livros, revistas; uso de jogos e de técnicas do teatro; construção de textos e de desenhos. Para favorecer a interação das/dos estudantes trabalhou-se bastante com subgrupos, deixando-os livre para escolherem-se e problematizando alguns movimentos de exclusão.

Pudemos observar que muitos dos conflitos relacionais que surgiam tinham como pano de fundo: racismo, diferenças econômicas, culturais, “cognitivas”, questões de gênero e de sexualidade. O que nos levou a refletir se a nomeação “*bullying*”,<sup>4</sup> por vezes, não camufla situações relacionadas a contextos culturais, particularizando, individualizando os processos de exclusão social.

A temática da religião permeou todas as discussões, sendo predominante a religião católica e evangélica. Ela era evocada para justificar preconceitos contra homossexuais com frases como “*Deus fez Adão e Eva, não Adão e Ivo*”; contra prostitutas; garotas com vida sexual ativa ou mais de um parceiro ou parceira. Tais atitudes eram consideradas como “*pecado*”, “*caminho errado*”, “*doentio*”, “*anormal*” baseando a exclusão social através da máxima: “*diga-me com quem andas que te direi quem és*”.

As práticas sexuais apareciam nos discursos dos/das estudantes refletindo características morais da pessoa que a pratica, a verdade a seu respeito. Esse comportamento estudantil no qual a verdade do sujeito encontra-se aliada à sexualidade assemelha-se a uma questão presente na genealogia realizada por Michel Foucault (2011) em seu célebre livro “*História da Sexualidade I: a vontade de saber*” (leitura de cabeceira dos teóricos pós-

---

<sup>4</sup> Marie-Nathalie Beaudoin; Maureen Taylor (2006) sugerem ensinar os estudantes a lidar com “as diferenças” para combater o “*bullying*” nas escolas, mas não procuram refletir e desconstruir os padrões rígidos de “normalidade” que ditam aquilo que é tido como diferença.

estruturalistas sobre sexualidade), no qual o autor desvela que a ideia de pecado presente no cristianismo adquiriu sofisticação através do advento da ciência.

A ciência estaria de mãos dadas com a religião cristã, preocupando-se em descrever minuciosamente os atos sexuais não reprodutivos e classificá-los no rótulo geral de “perversões” dentro dos parâmetros normalidade e patologias<sup>5</sup>. Louro (2011) se alinha ao pensamento foucaultiano na medida em que alerta para o fato que o tratamento da sexualidade pode estar embebido de moralidades e escolhas religiosas que, frequentemente, desemboca em binarismos normal-anormal, saudável-doentio.

Durante a conversa com as/os estudantes, procurávamos desvincular a correlação entre práticas sexuais e caráter. E quanto aos preconceitos, de maneira geral, buscávamos levá-los a perceber as possíveis conseqüências que esses pensamentos poderiam ter e embasar lembrando casos históricos (da caça às bruxas, na idade medieval, e do holocausto, na Segunda Guerra Mundial, e da escravidão de africanos e indígenas em nosso país colonial) e de como certos preconceitos podem provocar e justificar relações de exploração, de desigualdades e de violência.

Quanto à abordagem de direitos humanos, sabe-se que ao mesmo tempo em que nomeia identidades excluídas também as desconstrói por tratar de um sujeito abstrato e universal<sup>6</sup>. No entanto, trazíamos os paradigmas e conquistas dos direitos humanos como ponto comum estratégico para dialogar, mas mesmo assim, em alguns casos, era difícil, sobretudo, quando envolvia crenças religiosas.

Desse modo, em algumas situações, problematizávamos o sujeito dentro de seu próprio sistema de credo colocando-os diante de afirmações como “*não julgarás*” presente na bíblia ou “*amai ao próximo*” nos dez mandamentos, e contradição desses ensinamentos diante do preconceito, raiva, nojo diante do “outro”. Esse tipo de intervenção parecia bastante inquietante e muito, frequentemente, suscitava alterações nos discursos mais conservadores.

---

<sup>5</sup>Idem, ibidem.

<sup>6</sup> Jirmena Furlani (2005).

As questões de gênero<sup>7</sup> atravessaram as discussões de sexualidade, de uso de drogas e de *bullying*. Haja vista que as prostitutas e garotas consideradas promíscuas eram pecadoras, mas não mencionavam rapazes “promíscuos” como pecadores.

No tema sexualidade, observamos alguma resistência por parte dos discentes tais como silêncios prolongados, risadas, piadinhas ou mesmo a afirmação contundente de alguns que já sabiam de tudo e não interessava o assunto. No entanto, tais posicionamentos se diluíram na medida em que foram acolhidos em suas dúvidas e posicionamentos.

Sobre as desigualdades atribuídas ao sexo feminino e masculino - com relação à vida sexual e prazer – apresentavam as seguintes características: os rapazes falavam mais, e acreditavam que as garotas não sentiam tanto desejo e prazer quanto eles; os grupos colocavam diferenças no nível de liberdade para falar sobre e para viver o sexo.

Aliás, o modo de trabalhar a sexualidade foi provocando a discussão justamente a partir de seus questionamentos e de suas curiosidades. Interessante notar a pergunta insistente de um dos estudantes “*a senhora tem certeza de que é pra perguntar o que a gente quiser... tem certeza mesmo... olhe lá...*” provavelmente com medo de receber represália por ousadia ou falta de “decouro”.

Sobre esses pudores quanto ao sexo, problematizou-se a universalidade da hipótese repressiva ao se afirmar, que o sexo, na sociedade ocidental recente, nunca foi tão incitado, esmiuçado, investigado e controlado<sup>8</sup>. Criando-se, ao mesmo tempo, regras, limites, zonas de silêncio e interdito, dentre elas a relação professor e estudante e pais e filhos.

Havia muitas dúvidas e desconhecimentos sobre masturbação, menstruação, métodos contraceptivos (mesmo quanto ao uso do preservativo), infecções sexualmente transmissíveis (IST's)<sup>9</sup>, gravidez na adolescência, aborto, sexo, entre outras. Muitas garotas afirmaram nunca terem visto seus genitais, ou ignoravam o que seria menstruação; quanto aos rapazes

---

<sup>7</sup> Compreende-se gênero na perspectiva de uma performativa, um efeito de regimes de poder que tornam os corpos masculinos e femininos inteligíveis a partir de Judith Butler (2003).

<sup>8</sup> Foucault (2011).

<sup>9</sup> Preferimos adotar essa nomenclatura por destacar que muitas das “doenças sexualmente transmissíveis” (DST's) não são adquiridas somente através do sexo.

colocavam mais diretamente questões ligadas ao ato sexual e também desconheciam o funcionamento de seu corpo.

Esse diagnóstico nos leva a questionar como funciona a Educação Sexual, no ensino fundamental, ou seja, se responde aos Parâmetros Curriculares Nacionais que prevê a existência da sexualidade como eixo transversal, a educação sobre o funcionamento do corpo e de relações de gênero<sup>10</sup>.

A preferência pela adoção da expressão “Educação Sexual” à “Orientação Sexual”<sup>11</sup> se dá pela impressão menos doutrinadora e mais transformadora da palavra “educação”<sup>12</sup> que compreende que a educação sexual não acontece somente no ato de orientar.

Como efeito do uso de “orientação sexual”, Furlani (2005) aponta para a descaracterização da escola como espaço educativo em relação à sexualidade; a criação de um campo de atuação com uma formação específica e um saber circunscrito. Assim, defendemos o uso do termo “educação” por ser mais amplo e menos diretivo, mas afirma que mais importante do que a nomenclatura utilizada são as diretrizes e as práticas nessa área.

Sabemos que a Orientação Sexual não tem efeito apenas informativo<sup>13</sup>, pois é um modo de intervir nos espaços escolares, incitado a existir de maneira interdisciplinar, instalando-se mecanismos de controles pautados não pela proibição, mas por métodos e práticas reguladas de comportamentos voltadas para instalação de um mecanismo constante de vigília e autocuidado.

Outra possível interpretação para Orientação Sexual é o sentido de preferência sexual relacionada ao gênero e “sexo biológico” formando categorias (heterossexual, bissexual, homossexual) que pode gerar confusão na comunicação.

Em contrapartida, a Educação Sexual (ES) aparece como algo mais amplo que oferece mais possibilidade de desenvolver as potencialidades críticas. Além do mais, apresenta o termo sexualidade tanto como o erótico, a vivência do sexo, como a “abordagem histórica, sócio-cultural, semântica, biológica, estética, afetiva e política” (FURLANI; p.45, 2005).

---

<sup>10</sup> Brasil (1997).

<sup>11</sup> Assim como em Furlani (2005).

<sup>12</sup> Presente em Paulo Freire (1987).

<sup>13</sup> Helena Altmann (2001).

Durante discussão sobre sexualidade, procurávamos usar sempre os dois termos conjugados “*parceiro ou parceira sexual*”, mesmo nos referindo a um estudante ou uma estudante especificamente, respeitando os princípios de Yogyakarta<sup>14</sup>. Esse modo de nos expressar (parceiro e ou parceira sexual) revelava um descomprometimento com a heterossexualidade, e com o viés romântico que condiciona o sexo somente a um ato de amor.

Outro aspecto relevante foi a desmistificação e relativização do sexo como algo fixo e constante: sempre bom ou sempre ruim, um pecado ou sempre fonte de prazeres fantásticos, sempre fonte de dor e desconforto, entre outros. Nessa perspectiva, o sexo seria algo que acontece em um dado momento e sempre em relação. Por isso, a importância de se ter o desejo e consentimento das partes envolvidas, da importância do respeito mútuo (evitando a propagação de informações e imagens não consentidas) e das distinções nos conceitos de abuso sexual e exploração sexual.

No Brasil, a preocupação da inserção do discurso sobre o sexo nas escolas ocorria desde a década de 20 e 30 (período do surto de sífilis). Em 1933, já havia o Círculo Brasileiro de Educação Sexual com diretrizes para uma higiene sexual: um sexo educado<sup>15</sup>. Na década 60, há um deslocamento no discurso sobre o sexo causado pelos movimentos feministas, gays, lésbicos e étnico-raciais da América Latina. Esse deslocamento teve como consequência certa efervescência no Brasil, com experiências educacionais e pedagógicas no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, mas que foram interrompidas pelo golpe militar de 1965.

Importante notar que as/os estudantes, quanto à sexualidade, pontuaram mais especificamente o interesse no levantamento inicial de discutirem gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis (DST's), mas no decorrer das discussões não era necessariamente o que mais perguntavam e mostravam curiosidade era em relação ao ato sexual. Estariam mostrando, inicialmente, o que achavam que queríamos ouvir?

Esses itens (gravidez e DST's) foram o foco de diversas ações educativas e tinham como pano de fundo uma preocupação preventista<sup>16</sup>. Historicamente, essa noção surgiu

---

<sup>14</sup> Princípios e direitos internacionais das pessoas referente às diversas orientações sexuais e identidades de gênero (CORRÊA; COLLET, 2007).

<sup>15</sup> Segundo os estudos de Maria Rita César (2009).

<sup>16</sup> Conforme analisado por Altmann (2003).

fortemente na década de 90, após a descoberta do HIV/AIDS, o que provocou um deslocamento nos discursos sobre sexualidade como pecado para o sexo enquanto algo perigoso (LOURO, 2008). O ideal de “sexo bem educado” passou para “sexo seguro” e “sexo responsável”.<sup>17</sup>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), apresentam no volume dez a Educação Sexual<sup>18</sup> com viés preventivo voltado para a Aids, mas também percebe as relações de gênero e relações de poder em que se insere a sexualidade. Essa perspectiva retira a vivência da sexualidade do campo do privado e individual e remete para os aspectos sociais e históricos, as desigualdades. Essa reviravolta “coincidiu” com a intensificação de esforços através de programas e financiamento de ações na escola como *locus* privilegiado para a mudança de condutas sexuais.

No entanto, para Foucault (2005) a sexualidade tem sido alvo de preocupações, de controle e construção dos corpos escolares desde o século XVIII, com a perseguição contra os males do onanismo (masturbação). Todavia, a masturbação que anteriormente era combatida pelos médicos e pedagogos atualmente é tratada, epistemologicamente, como “normal” e desmistificada e se estabelece agora como uma espécie de “sexo seguro” (FURLANI, 2005).

Portanto, faz-se imprescindível pontuar que os deslocamentos epistêmicos não se processam de maneira homogênea e estática. Devido a um impasse institucional, por exemplo, com o tema da sexualidade, de cunho religioso e ancorada no temor da reação dos familiares quanto à educação sexual na escola, a continuação dos trabalhos em grupos ficou impedida (apesar de não termos recebido nenhuma reclamação direta ou indiretamente dos familiares). As/os estudantes lamentaram bastante este término.

Afinal, muitos deles não tinham abertura para conversar com outros adultos a respeito (quando o faziam ocorria com foco proibitivo), as adolescentes, sobretudo, sentiam medo de procurar os serviços de saúde para orientação e aquisição de métodos contraceptivos pelas repercussões no contexto familiar e da comunidade. A conversa entre pares, muitas vezes, fomentava mais dúvidas e inquietações. Em um estudo de Altmann (2003) observou-se dificuldades no uso de preservativos e contraceptivos por parte de jovens, pois essa demanda

---

<sup>17</sup> César (2009).

<sup>18</sup> Brasil (1997).

exigia um planejamento anterior e havia dificuldade para a aquisição ou mesmo para o uso contínuo da pílula, em casa junto à família, principalmente no caso das jovens que não tinham parceiros fixos.

Diante das dificuldades em continuar a pesquisa, apontou-se para a necessidade de fazer uma investigação a respeito da visão familiar sobre a educação sexual no âmbito escolar. A instituição optou por realizar uma reunião somente com “as meninas”, facilitada por duas cristãs (sendo uma do quadro administrativo e uma docente, pertencentes à religião evangélica e católica), com a preocupação de preveni-las do mundo de hoje e da exploração do corpo da mulher como mulher-objeto.

A respeito dos cuidados para com o corpo da mulher é notória a medicalização de seus corpos para fins de controles reprodutivos<sup>19</sup>. As escolas, muitas vezes, assumem a tarefa de “conscientizar” as adolescentes de que a gravidez naquele período não é adequada e ensinar os métodos para evitá-la. Essa concepção pode estar pautada numa ideia de ilegitimidade da reprodução humana fora da instituição formal do casamento no qual a responsabilidade pela prevenção à gravidez, aparece nos discursos dos estudantes, como sendo somente da garota<sup>20</sup>.

Mais adiante, em Vitória de Santo Antão durante o ano de 2010, o tema sexualidade foi retomado pela professora de biologia com um viés, “naturalmente”, mais voltado para o funcionamento fisiológico do corpo e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. Todavia, é preciso ter cuidado para a tendência ao refúgio no cientificismo, como uma maneira de evitar a evidência das contextualizações sociais e culturais<sup>21</sup>. Vale salientar que em observação em dez escolas municipais do Rio de Janeiro (ALTMANN, 2003) verificou-se que a educação sexual permaneceu restrita às aulas de biologia.

Observamos ainda que no *campus* havia somente a manifestação de grupos religiosos cristãos, que se reuniam periodicamente com a participação de estudantes, administrativos, docentes e comunidade externa; a instituição viabilizava o transporte ocasional para a participação dos residentes em missas no período noturno; havia a distribuição de imagens e dizeres cristãos nas paredes de vários ambientes da escola.

---

<sup>19</sup> Foucault (2011).

<sup>20</sup> Altmann (2003).

<sup>21</sup> Louro (2011).

Sobre a influência religiosa nas escolas, um Relatório de pesquisa, contando com onze capitais com escolas públicas analisadas, incluindo Recife, afirma que inúmeras escolas continham símbolos religiosos ligados à religião cristã, e nenhuma referência a religiões não cristãs e muitos entrevistados não sabiam definir o que seria “laicidade”.

Um dos aspectos que merece muita atenção é a questão da escola laica. A pesquisa tornou evidente uma verdade que toda a comunidade tenta minimizar e ocultar que é a influência das religiões nas escolas. Há um discurso que o ensino religioso aborda o ensino das religiões, mas na prática houve também um reconhecimento que os símbolos religiosos e outros cultos presentes estariam fortalecendo a construção de uma cultura machista, que valoriza e reproduz a heterossexualidade, discriminando outras orientações sexuais e identidades de gênero e favorecendo a homofobia (REPROLATINA; p.65, 2011).

Podemos concluir que a influência religiosa cristã nas escolas está indo na contramão da promoção de direitos humanos e da discussão relativa a gênero, preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Ensino Médio<sup>22</sup>, inciso XV do art. 16, onde afirma: “identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como, práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas”, referindo-se ao **projeto político pedagógico**.

Mesmo a laicidade sendo princípio do Estado presente na Constituição Federal Brasileira<sup>23</sup> (no seu artigo 19, inciso I) não podemos esquecer de que estamos em um país, em cujo auditório do Congresso Nacional se estandardiza um gigantesco crucifixo em lugar central. E no qual a educação formal esteve desde seus primórdios atrelada à religião cristã, notadamente com os Jesuítas, e ainda em nossos dias persiste uma proliferação de escolas católicas e evangélicas e até Universidades espalhadas em nosso território com isenção fiscal, ou seja, incentivo do governo, por tratar-se de instituição filantrópica (apesar das altas mensalidades).

---

<sup>22</sup> Brasil (1998).

<sup>23</sup> Brasil (1988).

Diante desse cenário, uma questão que se coloca é o lugar da Educação Sexual no currículo escolar, se à margem, em um tempo e espaço fora da “grade” de horários, mas ainda dentro de outras grades... Caberia perguntar ainda: seria a Educação Sexual, uma educação paralela?

O referido Relatório<sup>24</sup> da Reprolatina critica a falta de um direcionamento mais consistente nos PCN's como uma das causas para ausência da discussão desse tema nas escolas. De maneira generalizada, essa discussão aparece na Lei de Diretrizes e Bases de 1997, que estabelece no artigo 3º, inciso I: “igualdade no acesso e na permanência à educação” e mais adiante no inciso IV “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Ademais, nos PCN's nomeia-se e se insere a Orientação Sexual no ensino fundamental como um tema transversal (BRASIL, 1997).

Seria interessante saber melhor de que maneira a ES vem ocorrendo no país, pois os silêncios, o modo de divisão no espaço arquitetônico, a distribuição de símbolos religiosos, tudo isso também é educação sexual<sup>25</sup>. A ausência formal desse tema nos currículos escolares diz de um posicionamento a respeito da sexualidade. Ao mesmo tempo, o silêncio pairando a respeito da homossexualidade e/ou os discursos moral-tradicionista, de viés religioso, podem produzir nas escolas a abertura para reprodução de práticas homofóbicas<sup>26</sup>.

Uma pesquisa do Ibope realizada no ano de 2011<sup>27</sup> com a população brasileira revelou, dentre outras coisas, uma correlação entre as pessoas que assumiam abertamente uma atitude de preconceito contra homossexuais e a religião evangélica (77%), e com o nível de escolaridade (68%), o que reafirma a necessidade de se estudar e pensar em desenvolver estratégias de aproximação para com esse segmento religioso e da importância da educação no combate à homofobia.

Compreendemos ainda que “os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas, artes” (ARROYO; p.37, 2007). Esses saberes são hierarquizados, alguns são silenciados, falta-nos pensar a organização do currículo a partir das vidas dos educandos, e não apenas pelo progresso da ciência.

---

<sup>24</sup> Reprolatina (2011).

<sup>25</sup> Louro (2011).

<sup>26</sup> Furlani (2005).

<sup>27</sup> REIS, Toni (2012).

De qualquer modo, os grupos geraram em um curto prazo: o estímulo a resolução dos conflitos através do diálogo; a reflexão sobre o nosso contexto; uma maior confiança e proximidade entre si e conosco. Em larga escala, houve palestras a respeito de Drogas, de *Bullying*, de Violências na Escola e sobre Gênero, em 2009 e 2010.

Importante pensar em novas formas de reinventar o cotidiano escolar e modificar o currículo preso ao cientificismo, a fragmentação de saberes, pois o desinteresse dos jovens, tido como problemas de aprendizagem, pode sinalizar incômodos e questões reais que deveriam configurar práticas docentes planejadas mais coletivamente e executadas de modo mais participativo, incluindo aspectos de gênero, raça, orientação sexual, econômicos, culturais<sup>28</sup>.

Por fim, esse estudo aponta para a necessidade de uma maior articulação entre a psicologia e escola, como também, para a urgência de discutirmos a laicidade, as questões de gênero e de sexualidade nas escolas.

---

<sup>28</sup> Idem, *ibidem*.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. Campinas: **Caderno Pagu** n. 21, p.281-315, 2003.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Florianópolis: **Rev. Estud. Fem.**, vol.9, n.2, p.575-585, 2001.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB, n.3, 26 de junho de 1998**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa civil, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Decreto n.7037/2009**. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 52 p.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa civil, 1988.

BOUDIER, Pierre. **A dominação masculina**. 2º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CÉSAR, Maria Rita. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". Curitiba: **Educ. rev.**, n. 35, p.37-51, 2009.

CORRÊA, Sônia; COLLET, Angela (orgs.). **Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Yogyakarta: 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 21 ed. São Paulo: Editora Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 21 ed. São Paulo: Editora Graal, 2005.

FURLANI, Jirmena. **O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 272f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Tereza (org.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

REIS, Toni. **Homofobia, Ibope e os avanços da opinião pública no Brasil. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Curitiba, agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.abgl.org.br/port/basecoluna.php?cod=184>> Acesso em: 25 de jun. 2012.

REPROLATINA. **Relatório Final Projeto Escola Sem Homofobia: estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. Campinas, São Paulo, 2011, p.70.