

**DOCÊNCIA E CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
*DOCENCIA Y CONCEPCIONES DE SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*  
*TEACHING AND CONCEPTS OF SEXUALITY IN FUNDAMENTAL EDUCATION*

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p558>

**Marivete Gesser, Leandro Castro Oltramari e Gelson Panisson**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil*

---

**RESUMO**

O objetivo desta pesquisa foi o de identificar as concepções de sexualidade de docentes que atuam na rede de educação básica de uma capital do sul do Brasil. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que tais concepções contribuem para a constituição das práticas pedagógicas. As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 23 professoras e professores de 12 diferentes escolas e analisadas com base na análise de conteúdo temática. O referencial teórico norteador da pesquisa foi o dos estudos de gênero. Como resultados, identificou-se que as concepções de sexualidade são baseadas nos discursos preventivista, heteronormativo e de democracia sexual e que estes produzem diferentes efeitos nas práticas pedagógicas. Conclui-se que a inclusão da temática sexualidade na formação de professoras e professores, a partir de uma perspectiva politicamente posicionada contra a patologização e medicalização das expressões não heteronormativas, é um ato político voltado à garantia dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** sexualidade, educação básica, direitos humanos.

**RESUMEN**

El objetivo de la presente investigación fue identificar las concepciones de sexualidad de los docentes que se desempeñan en la red de educación básica de una capital del sur de Brasil. Para ello, se partió del presupuesto de que dichas concepciones contribuyen a la constitución de las prácticas pedagógicas. Las informaciones se obtuvieron por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas a 23 profesoras y profesores de 12 escuelas diferentes. Se estudiaron con base en el análisis de contenido temático. La referencia teórica que guió la investigación fue la de los estudios de género. Como resultados, se identificó que las concepciones de sexualidad se basan en los discursos preventivista, heteronormativo y de democracia sexual, y que estos producen diferentes efectos en las prácticas pedagógicas. Se concluye que la inclusión de la temática sexualidad en la formación de profesoras y profesores, a partir de una perspectiva politicamente posicionada contra la patologización y la medicación de las expresiones no heteronormativas, es un acto político orientado a la garantía de los derechos humanos.

**Palabras clave:** sexualidad, educación básica, derechos humanos.

**ABSTRACT**

The aim of this research was to identify the sexuality concepts of teachers working in elementary education in a state capital of Brazil's south region. The basic assumption was that these concepts were supportive to teachers' pedagogical acts. Data were obtained by semi-structured interviews with twenty three teachers of twelve different schools and were analysed using the thematic content analysis. Gender studies constituted the theoretical frameworks that guided the research. It was identified that teachers conceive sexuality using preventionist, heteronormative and sexual democracy concepts, all with different effects in their pedagogical practices. We concluded that the inclusion of sexuality themes in teacher training, supported by policies against pathologizing and medication of non heteronormative expressions, is a political act to guarantee human rights.

**Keywords:** sexuality, elementary education, human rights.

---

## **Introdução**

Hoje há muitas políticas governamentais voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos no âmbito da educação. Nesse cenário, a escola é considerada um lócus privilegiado para a valorização da diversidade de expressões de sexualidade, além de sua já reconhecida função social de promoção da cidadania e redução da vulnerabilidade social da juventude brasileira. Todavia, diversos estudos de autorias como Seffner (2013), Costa (2012), Alós (2011) e Louro (2008) têm apontado que as práticas pedagógicas no âmbito da sexualidade, ao contrário do que preveem os documentos oficiais, têm fomentado predominantemente a patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo.

Além disso, há um processo de pedagogização dos corpos e das sexualidades direcionado à manutenção de padrões binários de masculinidades e feminilidades, os quais são considerados saudáveis e legítimos perante a Igreja e o Estado. Esse corrobora a manutenção das desigualdades de gênero (Alós, 2011) e do preconceito às pessoas que divergem dos referidos padrões (Costa, 2012).

Partindo do pressuposto de que professoras e professores se constituem atravessados pelos discursos morais, religiosos e biomédicos acerca da sexualidade e de que suas concepções sobre o tema contribuem para a construção de práticas em sala de aula, esta pesquisa teve como objetivo estudar as concepções de sexualidade de docentes que atuam na educação básica de uma capital do sul do país. A demanda pela realização da pesquisa surgiu a partir de uma parceria entre a Universidade e o município em que ela está inserida, quando a Secretaria de Educação solicitou uma avaliação de como a sexualidade vinha sendo abordada, para, a partir dela, elaborar ações de formação de professoras e professores.

Acredita-se que a identificação do modo como se concebe a sexualidade pode contribuir para a construção de propostas de formação do corpo docente, com base em uma perspectiva ético-política a respeito de tal tema. Essa, segundo Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), volta-se à desconstrução das significações de gênero e sexualidade opressoras das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, à desnaturalização das violências, à ampliação da autonomia, à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e à diminuição da vulnerabilidade de quem expressa sua sexualidade de forma divergente do padrão heterossexual.

Diversos estudos evidenciam que as pessoas que atuam no âmbito da educação têm apresentado muitas

dificuldades na implementação do que propõem os documentos oficiais que abordam questões sobre gênero e sexualidade (Seffner, 2013; Gesser et al., 2012; Nardi & Quartiero, 2012), como o caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] (Ministério da Educação e Cultura, 1998), a Política de Prevenção e Combate à Homofobia [Brasil sem homofobia] (Ministério da Saúde, 2004) ou ainda o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Lei nº 8.069, 1990). Os discursos morais, religiosos e biomédicos – os quais negam a existência da sexualidade na infância e deslegitimam-na na adolescência – têm produzido efeitos voltados à patologização das expressões de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo.

Na presente pesquisa, entendeu-se a sexualidade como um fenômeno complexo e multifacetado, a qual incorpora aspectos culturais, históricos, biológicos e políticos que atravessam e constituem a experiência das pessoas nesse âmbito. Não negamos a materialidade do corpo, mas destacamos, com base em reflexões como de Laqueur (2001) e Butler (2003), o quanto tal materialidade é discursivamente produzida e atravessada por relações de poder, as quais definem os corpos que importam na arena social e política. Destacamos ainda que, por mais que haja discursos voltados à normalização da sexualidade, tentando o tempo todo produzi-la performativamente, há resistências a esses produzindo formas diversas de vivenciá-la, o que impossibilita a universalização dos comportamentos sexuais. Ademais, ressaltamos também a transversalidade da sexualidade com os marcadores identitários de gênero, etnia/raça, classe social, geração, orientação sexual, entre outros que constituem a subjetividade.

## **Método**

A pesquisa foi realizada a partir de uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação de uma capital do Sul do Brasil. O pedido foi feito pela gestão dessa Secretaria, no intuito de avaliar o impacto de uma lei aprovada pelo município, que prevê a discussão de temas como gênero e emancipação feminina nas escolas, sendo essa uma atribuição de professoras e professores de história, geografia, língua portuguesa e ciências.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade (Parecer n. 34567/2012), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, foram mapeadas 12 escolas, situadas nas regiões norte, sul, leste e central do município. Com base nisso, foi efetuado o contato com as escolas para posterior agendamento das entrevistas. No momento do convite, foram entregues duas cópias do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicitava os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como garantia o sigilo das informações e explicava que elas seriam utilizadas somente para fins de pesquisa e que as identidades seriam preservadas. Após a leitura deste, foi atribuída a possibilidade de escolher participar ou não da pesquisa. Dentre as 24 pessoas convidadas a participar da pesquisa, uma escolheu não participar, sendo que as demais aceitaram o convite.

As entrevistas foram realizadas nas escolas em que as professoras e os professores trabalhavam, em sala reservada e de forma individual. Elas foram gravadas para posterior transcrição com a autorização de quem participou da pesquisa. No momento da realização, buscou-se, além das informações sobre as concepções de gênero e sexualidade, a obtenção de informações como: área de formação, tempo de docência, idade, religião, estado civil, conhecimento acerca dos documentos oficiais e acesso à formação inicial e formação continuada em gênero e sexualidade.

As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e analisadas posteriormente com a técnica de análise de conteúdo temático do tipo categorial pautado em Bardin (2000). Quanto aos procedimentos utilizados na análise, primeiramente realizou-se a transcrição detalhada das falas. Em seguida, foi feita a leitura flutuante do material, buscando-se identificar os elementos de conteúdo a serem submetidos posteriormente à classificação por categorias. Por fim, esses conteúdos foram agrupados em categorias de análise.

### Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta a caracterização de quem participou da pesquisa. Nela constam informações como o nome fictício, área de formação, tempo de docência, idade, religião, conhecimento a respeito dos documentos oficiais e acesso à formação inicial e formação continuada em gênero e sexualidade.

**Tabela 1. Caracterização dos participantes da pesquisa**

Nomes Fictícios	Área de Atuação	Tempo doc. anos	Idade	Religião	Conhec. Doc. Ofic.	Formação Inicial	Formação Continuada
Maria	Ciências	11	51	Não	Não	Não	Não
Ana	Ciências	12	30	Católica	Não	Não	Sim
Joana	Ciências	20	54	Não	Sim	Sim	Não
José	Ciências	18	44	Católica	Não	Não	Sim
Carla	Ciências	6 meses	25	Não	Sim	Sim	Sim
João	Ciências	4	32	Não	Não	Não	Não
Cristina	Português	8	35	Protest.	Não	Sim	Sim
Antônia	Português	33	66	Católica	Não	Não	Sim
Bete	Português	5	27	Católica	Não	Não	Não
Silvia	Português	6	29	Evangélica	Não	Sim	Não
Marta	Português	10	50	Cristã	Sim	Não	Não
Renata	Português	3	32	Não	Não	Não	Não
Pedro	Geografia	23	56	Católico	Não	Não	Não
Nina	Geografia	17	35	Não	Não	Não	Sim
Gilberto	Geografia	10	36	Católico	Não	Não	Sim
Paulo	Geografia	28	51	Não	Não	Não	Não
Daniel	Geografia	6	38	Católico	Não	Não	Não
Carlos	Geografia	5	31	Não	Não	Não	Não
Cíntia	História	5	30	Católica	Sim	Sim	Não
Marcos	História	18	48	Católica	Sim	Sim	Não
Estela	História	6	50	Não	Não	Sim	Não
Cláudia	História	4 meses	27	Não	Não	Sim	Não
Luísa	História	20	48	Espírita	Não	Não	Não

Conforme exibido na Tabela 1, foram realizadas entrevistas junto a 23 professoras e professores, sendo seis de ciências, seis de língua portuguesa, seis de geografia e cinco de história. Com relação ao tempo de atuação na área da educação, esse vai de quatro meses a 33 anos, sendo uma média de 11,68 anos. No que se tange à idade, as pessoas entrevistadas tinham entre 25 e 66 anos, sendo a média de idade 40,1 anos. No que concerne à religião declarada, dez se caracterizaram como não tendo religião, nove como aderentes ao catolicismo, dois como protestantes, um como evangélico, um como cristão e uma como espírita.

As informações que chamaram mais a atenção nesta pesquisa foram as referentes ao conhecimento que as pessoas entrevistadas tinham acerca dos documentos oficiais sobre gênero e sexualidade mencionados anteriormente, assim como o acesso que tiveram a cursos de formação inicial e continuada em gênero e sexualidade.

Quanto ao conhecimento a respeito dos documentos oficiais sobre gênero e sexualidade, apenas cinco das 23 pessoas entrevistadas conheciam, até o momento da entrevista, os PCNs e/ou outros documentos norteadores da atuação em relação a tais temas na escola, sendo que, dessas, duas afirmaram ter apenas conhecimento superficial relativo aos PCNs. Esse dado vai ao encontro do identificado por Nardi e Quartiero (2012), que relataram que, embora o referido documento seja enviado para as escolas, nem todos os professores ou professoras o leem.

Em relação ao acesso à formação inicial e continuada em gênero e sexualidade, apenas nove (na modalidade inicial) e sete (na modalidade continuada) de 23 participantes da pesquisa mencionaram ter acesso, sendo que, nessa última modalidade, um participante disse que teve apenas uma palestra, outro apenas um curso intensivo e outra teve um curso, mas não se lembra do que ele se tratava. Essa informação evidencia a necessidade de os cursos de licenciatura inserirem tais conhecimentos em suas matrizes curriculares, como também a importância de que esses cursos sejam oferecidos na modalidade de formação continuada pelos municípios e por meio de estratégias que consigam sensibilizar profissionais da educação para a importância do tema.

Corroborando o exposto acima, Ramiro e Matos (2008) realizaram um estudo a respeito da percepção de professores e professoras de língua portuguesa sobre a educação sexual, no qual identificaram que o professorado com formação e experiência em educação sexual revelou uma atitude mais positiva em relação à educação sexual na escola. Além disso, as autoras identificaram que, quanto maior o tempo de

formação, maior importância se dá à inserção do tema na escola.

Nos próximos tópicos, serão apresentadas as concepções de sexualidade que foram identificadas a partir da análise das informações obtidas. Destaca-se que se optou por separá-las, por uma questão didática, embora se perceba que elas se interligam em vários momentos.

### *Concepção preventivista de sexualidade*

Esta concepção esteve presente nas falas de algumas das pessoas entrevistadas. Elas evidenciaram uma grande preocupação com a prevenção tanto de gravidez na adolescência, à qual atribuem o valor de precoce, bem como de infecção por DSTs e HIV. Também evidenciou-se uma preocupação com a fase do desenvolvimento em que se encontravam as crianças e os adolescentes, para não “incitar precocemente” algumas fases ligadas à sexualidade. Em ambas as situações, o discurso preventivista de sexualidade aparece articulado aos discursos morais e religiosos, ainda que nesta unidade temática seja priorizada a preocupação do corpo docente com a questão da prevenção em si. Por fim, também houve enunciados que, apesar de expressarem preocupação em relação à prevenção de gravidez e de DSTs, diferenciaram-se no sentido de entender que o trabalho de prevenção deve partir das necessidades dos educandos e das educandas e ter como foco sua autonomia no exercício de sua sexualidade, sem a expressão verbal de um julgamento moral acerca de seus comportamentos e efeitos destes.

#### 1. Foco na prevenção de gravidez, DSTs e HIV

As falas que compuseram este item estão relacionadas tanto à prevenção de gravidez, qualificada como precoce, assim como à de DSTs e HIV. Elas denotam que o sexo é algo que somente pessoas adultas, em idade reprodutiva e que desejam ter filhos, podem fazer, demonstrando preocupação com uma iniciação caracterizada como precoce da sexualidade, sendo esta compreendida como reduzida ao coito pênis/vagina, a doenças e à reprodução.

Percebe-se, nas falas de algumas pessoas entrevistadas, que os casos de gravidez ocorridos nas escolas em que estão inseridas e a preocupação com a prevenção destes incita o corpo docente a trabalhar tal temática em sala de aula, segundo depoimento da professora Carla: “*A gente teve até uma aluna que ficou grávida recentemente. Então a gente também trabalhou isso na sala de aula, com todo mundo*”.

Há também um processo de culpabilização, tanto das educandas como de suas famílias e do contexto

social, pelo comportamento sexual das adolescentes caracterizado como precoce, o que pode ser identificado no depoimento da professora Nina:

*Eu vejo que as mães principalmente, as mães que eu vejo circular pela escola, elas aceitam e até, de certa forma, permitem e não deixam de dar uma incentivada, que isso [gravidez] aconteça cedo ... E da família eu vejo isso. Tipo é normal.*

Esse elemento faz com que haja a compreensão, por parte do professorado entrevistado, de que a prevenção à gravidez deva ser trabalhada na escola.

Os depoimentos muitas vezes evidenciaram uma tendência de os professores e as professoras compreenderem a gravidez com base nos valores das chamadas camadas médias. Isso se contrapõe aos estudos de Nunes (2012), Villela e Doreto (2006), os quais vêm apontando a necessidade de se analisar a gravidez na adolescência entre as jovens de camadas populares a partir do contexto em que elas estão inseridas, como uma forma de fazer uma leitura mais próxima de suas condições concretas de existência. Isso porque as perspectivas profissionais das referidas jovens tendem a ser muito distantes das tidas pelas jovens das camadas médias. Para muitas jovens de camadas populares, a perspectiva de profissionalização é algo que não faz parte do universo simbólico.

Portanto, baseados nos estudos acerca do tema gravidez na adolescência, destaca-se que ações ancoradas na concepção preventivista de sexualidade por si só são necessárias, mas não suficientes para romper com o círculo vicioso da gravidez na adolescência, uma vez que, para muitas jovens pobres e sem acesso a oportunidades reais de profissionalização, a gravidez não representa um problema, e sim a possibilidade de aquisição de uma identidade e de uma função social.

Além da preocupação com a prevenção de gravidez, também esteve muito presente a preocupação com as DSTs e o HIV. Em muitos depoimentos, esses dois elementos aparecem juntos. É o caso da professora Maria. Ao ser questionada sobre se já fez algum curso a respeito da temática, enfatiza que, apesar de não ter feito, lê sobre o assunto;

*hoje em dia com gravidez e DSTs e agora a AIDS. Porque eu não sabia isso aí, 26% dos adolescentes estão contaminados. É bem grave. As escolas têm que se atentar. Eu já trabalho. Mas agora nós estamos pegando mais pesado, porque é grave.* (Prof<sup>a</sup>. Maria)

No mais, o discurso da responsabilização da juventude relativo à sexualidade deve ser analisado com cautela em meio às inúmeras barreiras sociais que obstaculizam a aquisição tanto de informações sobre

sexualidade e reprodução, como também de insumos necessários à prevenção. Isso porque, embora haja inúmeras políticas sociais voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens, pesquisas recentes (Farias & Moré, 2012; Taquette, 2013) têm indicado que o contexto social ainda pode ser caracterizado como produtor de vulnerabilidade, no sentido proposto por Ayres, França, Calazans e Saletti (2003), que abrange o plano individual (recursos simbólicos que cada um possui para a prevenção), social (determinantes de gênero, raça, classe social, orientação sexual que produzem desigualdades) e programático (ineficiência dos programas que obstaculizam o acesso à informação e a insumos).

## 2. Preocupação com o desenvolvimento da pessoa

Este tópico abrange as falas que evidenciam a compreensão de que existem idades certas para o ensino dos conteúdos relacionados à sexualidade e que essas faixas etárias devem ser respeitadas. A sexualidade é reduzida aos aspectos biológicos – reprodução, doenças, desenvolvimento dos aparelhos reprodutores –, sem relacionar com as questões de gênero e demais marcadores identitários. Algumas falas mostram uma conotação de que a sexualidade inexistente na infância, bem como uma preocupação com a incitação precoce dela, adiantando processos.

Ancorados nessa concepção que é baseada em fases e que parte da inexistência da sexualidade na infância, as professoras e os professores apresentaram, em suas falas, uma preocupação muito grande com “o que realmente eles precisam saber” (Prof<sup>a</sup> Marta), considerando a idade dos educandos e das educandas. Neste sentido, existe uma compreensão do público entrevistado de que há uma idade correta para aprender certos conteúdos, e essa deve ser respeitada, visando não “estimular a sexualidade de forma precoce”, de acordo com o evidenciado no depoimento: “*É o que eu te falei, cada turma tem um enfoque. O sexto ano é de um jeito, o sétimo é de outro. Cada ano é específico para aquela idade ... Então depende da maturidade dos alunos*” (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Na pesquisa realizada por Quirino e Rocha (2012) com o objetivo de conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual de professores/as do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE, os autores também identificaram grande ênfase do professorado no que se refere aos atributos biológicos em detrimento dos socioculturais, embora reconhecessem que não se poderia pensá-la exclusivamente através destes. Ademais, as pessoas que participaram da pesquisa enfatizaram que os conteúdos relacionados à sexualidade devem ser

abordados na disciplina de ciências, opondo-se à abordagem transversal proposta pelos PCNs.

Ainda, com base em Meyer, Klein e Andrade (2007), salienta-se o perigo de se compreender a sexualidade como um atributo biológico/natural. Segundo as autoras, tal compreensão pode produzir como efeito a negação de que os processos pedagógicos produzidos na escola e atravessados por aspectos históricos, culturais e políticos estão imbricados na organização das relações sociais de gênero e sexualidade e na produção de subjetividades.

### 3. Prevenir para a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos

Muitas falas de professoras e professores, apesar de pautadas em uma concepção de sexualidade associada predominantemente à prevenção de gravidez não planejada, DSTs e HIV, mostram uma preocupação com o fornecimento de conhecimentos sobre sexualidade e prevenção visando garantir o acesso a informações e maior capacidade de agência dos educandos. Entende-se aqui agência como uma ação humana capaz tanto de manter as formas sociais de reprodução das estruturas quanto de transformá-las (Giddens, 2009).

Levando em conta que os direitos sexuais são entendidos como direitos humanos, que esses devem ser garantidos a todos e que a escola tem como função social a garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (Facci, 2009), considera-se relevante expor tal perspectiva.

Nesse sentido, quatro das/dos cinco professoras/es de ciências e duas professoras de língua portuguesa ressaltaram a importância de os adolescentes terem conhecimentos sobre as partes do corpo, funções, desenvolvimento, gravidez e doenças, sendo que uma entrevistada disse que também deve haver “*uma preocupação da escola com o direito de a criança expor o seu gênero*” (Prof<sup>a</sup>. Ana). A professora Joana destacou, de uma forma muito isenta de juízo moral, que “*a sexualidade deve ser tratada independentemente da série, todas às vezes que os alunos mostram necessidade desse conhecimento. Se os alunos já estão namorando e têm essas curiosidades, é relevante tratar o assunto independentemente da série*”, mostrando uma preocupação com o fornecimento de elementos simbólicos voltados à capacidade de agência das pessoas, de modo que tenham uma maior autonomia para decidirem sobre o autocuidado.

Embora as ações citadas nesta unidade de análise ainda sejam de cunho preventivista e, na sua maioria, foquem a atenção principalmente no exercício da

sexualidade heterossexual, é possível perceber a contribuição delas para que o tema seja debatido na escola. O que é necessário buscar cada vez mais, junto às escolas, é a inclusão da prevenção e dos direitos sexuais e reprodutivos também para os grupos não heterossexuais.

### *Concepção heteronormativa de sexualidade*

Essa unidade temática engloba falas que expressam discursos pautados na heteronormatividade, que aqui é entendida, a partir do pensamento de Judith Butler (2003), como as relações de poder entre homens e mulheres, e entre homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando a construção do dispositivo da sexualidade como marcado pela norma heterossexual. Deste modo, a heteronormatividade se caracteriza como uma prática que produz discriminação baseada na suposição da normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero. Portanto, destacam-se, como efeitos da heteronormatividade, a pedagogização dos gêneros e sexualidades baseadas em uma norma sexista e heteronormativa e a manutenção dos binarismos homem/mulher; homossexual/heterossexual e sexo/gênero.

As principais questões identificadas referem-se a: preocupação com a pedagogização das masculinidades e, principalmente, das feminilidades com base em normas cristalizadas de gênero e opressoras das mulheres; responsabilização das meninas pela gravidez na adolescência; incômodo com as expressões de sexualidade não heterossexuais. Tais questões estarão englobadas nos dois tópicos a seguir.

### 1. Pedagogização dos corpos e das sexualidades

A pedagogização dos corpos e das sexualidades consiste em um processo por meio do qual as práticas pedagógicas direcionam os gêneros e as sexualidades à reprodução do modelo da heteronormatividade. Esse processo está presente nos variados contextos sociais e contribui para a manutenção de binarismos e fundamentalismos relacionados ao gênero e à sexualidade. Além disso, as pedagogias culturais corroboram o adestramento do olhar, indicando o que é considerado saudável e legítimo para a conduta de nossos alunos e alunas. Ademais, Alós (2011, p. 425) argumenta que “os discursos religiosos, as morais hegemônicas das classes dominantes, e mesmo algumas teorias pedagógicas, sociológicas e biológicas exercem suas funções de ‘pedagogias culturais’, definindo o que deve ser considerado como um comportamento masculino ‘saudável’ ou um comportamento feminino ‘saudável’”.

Algumas falas de quem participou das entrevistas mostraram um processo de pedagogização das masculinidades e, sobretudo, das feminilidades com base em normas cristalizadas de gênero as quais oprimem não somente as mulheres, mas todas as pessoas que expressam o seu gênero de forma diferente da instituída socialmente. Percebeu-se uma preocupação muito grande no que toca às expressões da sexualidade por meio da utilização de maquiagem, roupas curtas e, especialmente, um incômodo em relação às meninas que “paqueram” meninos. Os depoimentos abaixo expressam essa questão:

*É a menina botando a roupinha mais curta, começando a se maquiar com 11, 12 anos ... a gente percebe alguns traços, entendeu? De que a menina está querendo iniciar uma vida sexual sem antes saber mesmo o porquê. (Prof. José)*

*Nós, professores, nós observamos o comportamento em sala de aula. É a roupa, é a paquerinha. É a menina que tá sempre grudada num menino ... num dia grudada em um e no outro grudada em outro. Isso aparece o tempo todo. (Profª. Cristina)*

Nota-se, em tais falas, uma preocupação maior em relação às expressões de sexualidade das meninas em detrimento do comportamento sexual dos meninos, corroborando as informações obtidas nos estudos realizados por Villela e Doreto (2006). Tal percepção é mediada pelos discursos sobre gênero que atribuem à mulher o lugar social de meiga, recatada e discreta, ao passo que dos meninos esperam-se comportamentos que expressem virilidade e iniciativa, até como forma de provar sua masculinidade.

Essas normas de gênero, que são o tempo todo reiteradas nas práticas educativas, produzem como efeito a responsabilização das jovens e isenção dos rapazes pela gravidez na adolescência e demais consequências das relações sexuais. O depoimento abaixo explicita essa questão:

*E é normal uma menina namorar com quase todos da turma. Uui! E eles ficam fazendo um intercâmbio entre eles ... E outra coisa que eu fico assim muito chocada, que eu trabalho com eles, é a questão da gravidez e de doenças, né? Principalmente pela promiscuidade que acontece e muita gravidez. (Profª. Nina)*

Portanto, observa-se um incômodo com a dificuldade de normalização do comportamento sexual das adolescentes de acordo com as prescrições de gênero e sexualidade naturalizadas e instituídas pelo dispositivo da heteronormatividade. Neste sentido, há um investimento da escola para a normatização dessas pessoas no qual, segundo Louro (2008, p. 17), “gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras

aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”. Todavia, as pessoas resistem a tais normas, vivenciando a sexualidade de forma diferente da esperada por uma parte das professoras e professores da escola.

Outra questão que também foi identificada refere-se a uma preocupação muito grande acerca da postergação da iniciação sexual entre o alunado, sendo que a sexualidade das meninas é alvo de maior investimento no que se refere ao controle de seu início. A sexualidade aparece como algo perigoso e os alunos e alunas aparecem como “criancinhas com a sexualidade aflorada” (Profª. Maria). Nesse sentido, a professora Renata afirmou que é relevante que o tema da sexualidade seja trabalhado na escola, “até porque é super comum eles desenvolverem a sexualidade precocemente”.

É importante problematizar a noção de precocidade da sexualidade, uma vez que ela parece estar ancorada em preceitos morais e religiosos que, por restringirem a sexualidade ao coito pênis/vagina e à reprodução dentro de relações estáveis e heterossexuais, produzem como efeito o lugar de assexuados às crianças e aos jovens. Essa perspectiva, no nosso entendimento, pode operar como uma barreira programática que dificulta a abordagem da sexualidade na escola em conformidade com os PCNs e demais documentos oficiais.

## 2. Incômodo com as expressões de sexualidade não heterossexuais

No que concerne à concepção heteronormativa de sexualidade, também ficaram evidenciadas, no subtexto de algumas falas, a apropriação dos discursos heterossexistas e a dificuldade de lidar com expressões de sexualidade que fogem a esse padrão normativo. Todavia, identificou-se uma preocupação com o modo como os educadores e educadoras falavam sobre tal questão, haja vista a preocupação com o “discurso politicamente correto”.

Um entrevistado explicitou com mais clareza o discurso heteronormativo. A fala do professor evidencia inquietação e incômodo com a alta da temática homossexualidade, a qual, segundo ele, vem sendo “glamourizada” pelo destaque do tema nos diversos espaços sociais, conforme o depoimento abaixo:

[A homossexualidade] *É quase um modismo, se já não for. Quer dizer, tem a parte de um modismo e tem a parte que não é. Também não vou achar que tudo*

*seja modismo, né? Mas parece até que ... não é que parece ... é que isso vem sendo feito há muito tempo, a glamourização. Então ser gay hoje em dia é você estar ligado a uma vida glamourosa. Será que a vida de um gay é sempre glamourosa? Eu não acredito! Mas já vi alguns documentários sobre travestis, e às vezes as pessoas que estão ali estão num submundo, e um submundo muito mais social do que sexual, né?* (Prof. Paulo)

Esse professor também se posicionou contra a ação de sua escola de expor, no pátio em que alunos e alunas de todas as idades circulam, os cartazes referentes ao Concurso de Cartazes sobre Lesbofobia, Transfobia, Homofobia e Heterossexismo nas Escolas que vem ocorrendo há cinco anos no município. Para ele, esse material não deveria ficar acessível a todos os estudantes da escola, independente da idade deles, concordando com o fato de muitos pais terem reclamado sobre o ocorrido. Sua fala descreve o que Borges e Meyer (2008) caracterizam como pânico moral com a possibilidade de influenciar os estudantes a se tornarem homossexuais desde a tenra idade.

A fala do professor também corrobora a manutenção do heterossexismo. Este se caracteriza “como uma concepção de mundo que hierarquiza e subordina todas as manifestações da sexualidade a partir da ideia de ‘superioridade’ e de ‘normalidade’ da heterossexualidade” (Rios, 2010, p. 39).

Contudo, é necessário assinalar que as concepções de gênero e sexualidade das professoras e professores são pautadas nos preconceitos, normas e valores presentes nos contextos culturais e históricos nos quais elas e eles se constituíram como pessoas. Diante disso, temos que tomar o cuidado de compreender as práticas heterossexistas como efeito do processo de naturalização da heterossexualidade como uma norma, que institui o que é considerado como um modo saudável de ser e estar no mundo.

### *Concepção de Democracia Sexual*

Neste tópico, serão visibilizadas as falas que vão ao encontro de uma perspectiva nomeada pelo sociólogo francês Eric Fassin (2009) de democracia sexual. De acordo com o autor, a “democracia sexual é a extensão do domínio democrático às questões sexuais, ou seja, da introdução dos valores de liberdade e igualdade num domínio antes relegado à esfera privada, mantido fora da história e da política, numa cultura e mesmo numa natureza imutável” (Fassin, 2009, tradução nossa).

Com base no conceito de democracia sexual proposto por Fassin, Nardi (2013) destaca que, desde a

segunda metade do século XX, vem sendo fortalecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres e, a partir do fim da década de 1960, entre heterossexuais e os segmentos LGBT. O autor (2013, p. 250) também enfatiza que a sexualidade tem sido analisada “no contexto das democracias ocidentais a partir da perspectiva da igualdade de direitos e da liberdade de expressão, sendo progressivamente incorporada nas múltiplas esferas sociais, como a educação, o trabalho, a família, a assistência, a saúde e a segurança”.

As falas representativas desta unidade mostraram concepções e práticas voltadas ao acolhimento e aceitação das diferentes sexualidades pelas professoras e professores. Embora esse não tenha sido o foco da pesquisa, percebeu-se que alguns fatores contribuem para a apropriação de tal concepção. São eles: a adesão de profissionais da educação ao Concurso de Cartazes sobre Lesbofobia, Transfobia, Homofobia e Heterossexismo nas Escolas, promovido por um grupo de pesquisa da universidade do município em muitas escolas nele situadas, o qual já estava na sua quinta edição; a identificação e/ou participação dos entrevistados no movimento feminista; a realização de cursos de formação acerca da temática e a própria identificação com os estudantes que sofrem discriminação na escola devido à expressão de comportamentos não heterossexuais.

Também é importante citar que, ao contrário do que foi identificado em uma pesquisa realizada em duas escolas de Porto Alegre por Quartiero e Nardi (2011) – na qual a inclusão das crianças e dos jovens que apresentavam características divergentes no que tange à expressão da sexualidade trazia no subtexto uma preocupação em normalizá-los rumo à sexualidade heterossexual –, os depoimentos expressos neste tópico revelam uma preocupação com a aceitação e promoção do respeito à diversidade sexual.

Essa concepção de democracia sexual ficou evidente por meio da crítica às práticas heteronormativas que ocorrem dentro da escola, da preocupação com a não patologização dos comportamentos dos estudantes e das diferentes configurações familiares, e da identificação com os alunos e as alunas que sofrem preconceitos decorrentes da expressão de comportamentos não heterossexuais.

No que se refere à crítica às práticas voltadas à naturalização da heteronormatividade que ocorre dentro das escolas, essa ficou evidente na fala de um professor de história, o qual criticou o fato de os conhecimentos sobre sexualidade não aparecerem nos livros de história, o que facilitaria a abordagem deste tema mesmo em escolas inseridas em



comunidades com pessoas evangélicas. Segundo ele, *“seria mais fácil abordar a sexualidade se os livros didáticos trouxessem essa questão, pois daí, quando os professores fossem questionados, eles poderiam mostrar que está no livro”* (Prof. Marcos).

Outra fala que abrange a crítica à naturalização da heterossexualidade na escola diz respeito ao estranhamento apresentado por alguns entrevistados quando, em algumas palestras que foram realizadas na escola, os profissionais falavam sempre com base na sexualidade heterossexual. Isso ficou claramente explicitado na fala do professor Carlos, ao fazer uma crítica a uma palestra realizada na escola em que atua profissionalmente:

*Então ela [a palestrante] foi explicando assim em relação a isso, em relação à própria questão do corpo, né? Estranhamento que talvez eles tenham ... ela não tratou tanto a questão da homossexualidade, mas a questão mais centrada na heterossexualidade.* (Prof. Carlos)

Outro elemento que apareceu em alguns depoimentos está relacionado à preocupação com a não patologização dos comportamentos das/os estudantes, no sentido de garantir o direito de elas/es expressarem a sua sexualidade. Alguns enunciados apontaram a importância de a escola considerar como legítimas as diferentes configurações familiares. Neste sentido, o professor Pedro ressalta que hoje *“as famílias são multifacetadas. Então eu não posso chegar e dizer: ‘Fulano! Eu quero falar com o seu pai’”. Se às vezes quem é a cabeça da família é a mãe, sabe? Ou duas mães ou dois pais ... Isso é uma realidade!*”

Uma das professoras de ciências explicitou uma situação em que alguns profissionais da escola em que ela trabalha queriam chamar os pais de dois meninos que estavam namorando dentro do banheiro, situação que, quando ocorre entre alunos de sexos opostos, o professorado tendia a lidar com mais naturalidade. Ela afirmou que não concordou com a proposta de intervenção e alegou junto ao corpo docente da escola que *“é normal nessa idade eles namorem”* (Prof<sup>a</sup>. Joana). Destaca-se que, no subtexto do seu depoimento, ficou clara a reprovação no que se refere à atitude de preconceito contra a orientação não heterossexual dos alunos.

Embora apareça em alguns depoimentos, essa concepção de democracia sexual acaba sendo tolhida em algumas situações por colegas de trabalho, principalmente, pelo receio de ter que se deparar com os valores morais e religiosos presentes nas comunidades em que a escola está inserida. Tal questão foi descrita na fala da professora Cíntia. Ela consegue visualizar a possibilidade de abordar questões acerca da igualdade

de direitos em relações homossexuais junto as suas turmas, mas afirma que a abordagem desse tema ainda não é possível. Mesmo sendo a favor das diferentes formas de vivenciar a sexualidade, ainda não consegue ensinar sobre homossexualidade.

O professor Pedro cita o Movimento LGBT e reconhece o papel dele na garantia de direitos. Entretanto, parece também ter medo de discutir essa questão em sala de aula pelo risco de os alunos e as alunas poderem pensar que ele é homossexual. O subtexto do seu depoimento mostra isso: *“Mas eu vejo que a maior dificuldade não seria da minha parte, acho que seria dos alunos, de receber, né? Porque podem entender que está fazendo alusão, né?: ‘Ah! por que que ele tá querendo debater isso?’”*.

Enfim, os depoimentos representativos deste tópico evidenciam um reconhecimento de se abordarem as questões relacionadas às diferentes possibilidades de vivência da sexualidade em sala de aula. Porém, seja pelo fato de a maioria das professoras e dos professores desconhecem os documentos oficiais que legitimam a abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola, seja pelo medo de serem desqualificados por colegas que apresentam um posicionamento heterossexista, tais profissionais mostram muitas dificuldades de sustentar a implementação de um trabalho que acreditam ser fundamental para a garantia de direitos humanos.

Além da crítica às práticas heteronormativas que ocorrem dentro da escola e da atenção com a não patologização dos comportamentos dos alunos e das alunas e dos diferentes tipos de família, a pesquisa também identificou que, dentre as pessoas entrevistadas, houve uma preocupação com o possível sofrimento de estudantes que passam por preconceitos decorrentes da expressão de comportamentos não heterossexuais.

Tal preocupação foi vista nas falas de quatro participantes. Como estratégias para lidar com essa problemática, as professoras e os professores defendem a importância de a escola fornecer orientações sobre as diferentes sexualidades. Neste sentido, a professora Cláudia, quando questionada acerca do que pensa a respeito da abordagem sobre gênero e sexualidade na escola, citou como principal foco a necessidade de se desconstruir os preconceitos de gênero e sexualidade. Na visão dela, problematizar em sala de aula as construções sociais mantenedoras de preconceitos é um ato político, já que foi o Estado que pagou a formação dela em História.

Por fim, destaca-se que, embora a pesquisa tenha identificado profissionais da educação engajados

com o rompimento das violências contra mulheres e pessoas que expressam orientação homoerótica, ainda esteve muito presente, em algumas falas, uma preocupação de que a abordagem desses temas possa servir de estímulo para que as crianças desenvolvam uma sexualidade não heteronormativa.

### Considerações finais

A partir das informações obtidas na pesquisa, foi possível identificar que as professoras e os professores participantes da pesquisa, na sua maioria, não tiveram acesso à formação inicial e nem à formação continuada relacionada às temáticas gênero e sexualidade com base em uma perspectiva voltada à garantia dos direitos humanos. Além disso, a maioria das pessoas entrevistadas não conhece os documentos oficiais que norteiam a atuação em sala de aula sobre tais temas. Essa informação mostra a necessidade de rever os currículos dos cursos de graduação de modo que eles abranjam conhecimentos relacionados a gênero e sexualidade e políticas educacionais.

Ademais, ficou evidente uma pluralidade de concepções desde aquelas relacionadas às questões higienistas até aquelas que são de uma aplicação mais voltada à democracia sexual, havendo, muitas vezes, uma mescla de todas as concepções nas falas das pessoas entrevistadas. Considerando o pressuposto desta pesquisa de que as concepções de profissionais da educação sobre o tema contribuem para a constituição de suas práticas em sala de aula, salienta-se a importância de a Psicologia contribuir no processo de formação do corpo docente a partir de uma perspectiva ético-política de gênero e sexualidade, voltada à desconstrução de todos os binarismos e fundamentalismos opressores das sexualidades e identidades de gênero que diferem da norma dominante. Ressalta-se, também, que a Psicologia pode contribuir com a potencialização dos professores e das professoras que se identificam com os princípios ético-políticos de sexualidade para que eles ampliem suas capacidades de agência e construam práticas cada vez mais potencializadoras da valorização da diversidade sexual e de gênero na escola.

Por fim, destaca-se a contribuição da Psicologia com a perspectiva dos direitos humanos e de uma educação inclusiva em todas as suas nuances. Essa deve ter como foco a potencialização de todas as pessoas, considerando a interseccionalidade com as questões de gênero, raça, classe social, orientação sexual, geração e demais marcadores constituintes de suas singularidades. Também, deve-se ter como norte um posicionamento político contra a patologização e medicalização da diversidade de formas de estar no mundo.

### Referências

- Alós, A. P. (2011). Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 421-449.
- Ayres, J. R. C. M., França, I., Calazans, G. J., & Saletti, H. C. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: Novas perspectivas e desafios. In D. Czeresnia (Ed.), *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendência* (pp. 117-139). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, Z. N. & Meyer, D. E. S. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 16(58), 59-76.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Costa, A. B. (2012). *Preconceito contra orientações não heterossexuais no Brasil: critérios para avaliação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Facci, M. G. D. (2009). Intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas, SP: Alínea.
- Farias, R. & Moré, C. O. O. (2012). Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 596-604.
- Fassin, E. (2009). La démocratie sexuelle contre elle-même. *Vacarme*, 48. Acesso em 20 janeiro, 2014 em <http://www.vacarme.org/article1781.html>.
- Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D., & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicol. Esc. Educ.*, 16(2), 229-236.
- Giddens, A. (2009). *A construção da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laqueur, T. (2001). *Inventando o sexo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em 20 de agosto, 2014, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23.
- Meyer, D. E. E, Klein, C., & Andrade, S. S. (2007). Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, 46, 219-239.
- Ministério da Educação e Cultura – MEC. (1998). *Caderno de orientação sexual dos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: Autor. Acesso em 20 de agosto, 2014, em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>
- Ministério da Saúde. (2004). *Brasil sem homofobia, programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Autor. Acesso em 20 de agosto, 2014, em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)
- Nardi, H. C. (2013). Diversidade sexual e políticas públicas: compreendendo os vetores da subjetivação e as

- transformações no dispositivo da sexualidade. In A. L. C. Brizola, A. V. Zanella, & M. Gesser (Orgs.), *Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos*. (pp. 249-265). Florianópolis: ABRAPSO; NUPPE/CFH/UFSC.
- Nardi, H. C. & Quartiero, E. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualid, Salud y Sociedad*, 11, 59-87.
- Nunes, S. A. (2012). Esperando o futuro: a maternidade na adolescência. *Physis*, 22(1), 53-75.
- Quartiero, E. T. & Nardi, H. C. (2011). A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 11(2), 701-725.
- Quirino, G. S. & Rocha, J. B. T.. (2012). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, 43, 205-224.
- Ramiro, L. & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Rev. Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Rios, R. R. (2010). Direitos humanos, direitos sexuais e homossexualidade. In F. Pocahy (Org.), *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer* (pp. 35-46). Porto Alegre: Nuances.
- Seffner, F. (2013). Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 145-159.
- Taquette, S. R. (2013). Epidemia de HIV/Aids em adolescentes no Brasil e na França: semelhanças e diferenças. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 618-628.
- Villela, W. V. & Doreto, D. T (2006). Sobre a experiência sexual dos jovens. *Cad. Saúde Pública*, 22(11), 2467-2472.

Submissão: 30/07/2014

Revisão: 04/03/2015

Aceite: 10/04/2015

*Marivete Gesser* é psicóloga, mestre em Psicologia Social pela PUC São Paulo e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta III no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Endereço para correspondência: UFSC-Campus Universitário. Trindade-Florianópolis. SC, Brasil. Email: [marivete@yahoo.com.br](mailto:marivete@yahoo.com.br)

*Leandro Castro Oltramari* é psicólogo pela Universidade do Vale do Itajaí, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor adjunto III da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [leandrooltramari@gmail.com](mailto:leandrooltramari@gmail.com)

*Gelson Panisson* é acadêmico do curso de Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de iniciação científica em Psicologia Educacional. Membro do grupo de Pesquisa Psicologia e Processos Educacionais. E-mail: [gpanisson@gmail.com](mailto:gpanisson@gmail.com)