

Artigos originais

SEXUALIDADE(S) EM TRÂNSITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA POSSÍVEL REFLEXÃO NO CURRÍCULO

Original articles

SEXUALITIES IN TRANSIT IN TEACHER'S FORMATION: ONE POSSIBLE REFLECTION ON THE CURRICULUM

Clodoaldo Ferreira Fernandes*

<http://lattes.cnpq.br/9480160565222455>

Helen Cristina Dias da Silva Lemes**

<http://lattes.cnpq.br/0171007227400016>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#) 

RESUMO

O presente artigo tem como principal finalidade investigar nas literaturas recentes os estudos realizados que abordam sobre as práticas educativas acerca da diversidade sexual e a formação de professores (a). O pressuposto teórico do trabalho é pautado pelos estudos de Foucault (2001), Moita Lopes (2004, 2006, 2008); Louro (2004, 2007, 2010); Borrillo (2009), entre outros que problematizam questões de sexualidade e educação. A geração dos dados sobreveio de pesquisas bibliográficas em que se investigou o debate acerca da sexualidade e educação no currículo e a formação do professor (a). Trata-se de uma abordagem de pesquisa de caráter indutivo de cunho interpretativo. O estudo revela que a temática da diversidade sexual no contexto acadêmico não é muito discutida. Percebe-se que existem práticas simbólicas de invisibilidade e silenciamento por parte da Academia, na medida em que não se problematiza as sexualidades de forma democrática em seus espaços institucionais. A discussão mostra que é urgente que os currículos promovam nos cursos de graduação e pós-graduação, uma formação inicial e continuada ancorada por pressupostos teóricos que versam sobre o debate acerca da diversidade sexual, currículo e das identidades culturais.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade Sexual. Educação. Formação de professores.

ABSTRACT

This article has as main purpose to investigate the recent literature on studies that deal with educational practices about sexual diversity and teacher training (a). The theoretical assumption of

*Professor de Língua Portuguesa da educação básica de Goiás. Licenciado em Letras Português/Inglês (Universidade Estadual de Goiás-UEG), Especialista em Docência Universitária (Faculdade Católica de Anápolis);mestrando do programa de pós-graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (Universidade Estadual de Goiás-UEG). Lattes: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4208931H2>>. **E-mail:** aldoff25@hotmail.com

Professora de Língua Portuguesa do município de Goiânia-Go e Agente formadora do projeto "Jovem de Futuro". Licenciada em Letras Português/Inglês (Universidade Estadual de Goiás-UEG), Especialista em Docência Universitária (Faculdade Católica de Anápolis). Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4485407J6>. **E-mail: hcletras7400@gmail.com

this study is guided by authors like Foucault (2001), Moita Lopes (2004, 2006, 2008), Louro (2004, 2007, 2010); Borrillo (2009), among others. The question came from literature searches in which they investigated the debate on sexuality and education in curriculum and teacher training (a). This is an interpretive and deductive research method. The study reveals that the topic of sexual diversity in the academic context is not discussed. It is noticed that there are symbolic practices of invisibility and silencing by the Academy, as it questions the sexuality is not so democratic in its institutional spaces. The discussion shows that it is urgent that promote curricula in undergraduate and graduate programs, initial training and continuous anchored by theoretical assumptions that deal with the debate on sexual diversity, curriculum and cultural identities.

Keywords: Curriculum. Sexual Diversity. Education. Training of teachers.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento desse artigo dar-se - á através do arcabouço teórico pautado pelos estudos de Foucault (2001), Moita Lopes (2004, 2006, 2008); Louro (2004, 2007, 2010) e algumas noções sobre o Currículo e Formação de professor@s¹. Adota-se uma abordagem indutiva de cunho interpretativo. Através da pesquisa bibliográfica, juntamente das reflexões propostas pelos teóricos, têm-se a intenção de contribuir para uma educação emancipatória e reflexiva no contexto do professor@ e na formação dest@. Emergindo problematizações e olhares que não têm o intuito de dar por findando essas discussões, mas que diante das provocações, possam insurgir práticas educativas desprovidas de (pré) conceito e categorizações no ambiente acadêmico e escolar.

Em um mundo contemporâneo, em que as informações são cada vez mais rápidas e que o processo de interação entre o indivíduo e a sociedade se dá de forma célere, é possível afirmar que o indivíduo precisa cada vez mais estar atento aos novos arranjos sociais que transitam em busca de reconhecimento e visibilidade em uma sociedade intrincada de saberes e práticas que na maioria das vezes inferioriza o que está fora do centro, o excêntrico.

O professor@ nessa perspectiva é um ser também multiidentitário² (MOITA LOPES, 2003; 2006), não pode ser pensado somente como o tradicional,

¹ Ao longo da escrita utilizaremos o símbolo @ como representação de masculino e feminino, respeitando a diversidade sexual, evitando incorrer no uso de linguagem sexista.

²Entende-se por multi-identitário a compreensão proposta pelos estudos pós - estruturalistas de Hall (2000; 2004), Moita Lopes (2006) e Bauman (2005), que esta não é fixa, coerente, imutável, estável, portanto, em movimento, incoerente, mutável e instável. Sendo assim, O professor@ não é somente um professor@. Um alun@, somente um alun@, mas, um professor@, é filh@, espos@, namorad@, estudante; o alun@, também pode ser filh@, espos@, namorad@ etc. Nesse sentido, entende-se que os indivíduos transitam em várias identidades e essas são cambiantes, "flutuáveis no ar".

racional, engessado e dissociado da emoção, pois, que isso já não comporta o indivíduo múltiplo e mutável, aquele que está em movimento. As Instituições de Ensino Superior (IES) também não podem se furtar de (re) pensar os currículos para que (re) conheçam também os novos arranjos sociais presentes nesta sociedade cada vez mais complexa. No entanto, para isso, parte-se do pressuposto de que esses mesmos pensadores do currículo não concebiam a formação do professor@ somente técnica, mas humana e reflexiva.

O professor@ não pode ser pensado como aquele que não tem corpo, sexualidade e identidade. Se o alun@ e o professor@ podem ser cogitados como seres amorfos, sem corpo e sem forma, isso significa que se faz necessário, uma formação de professor@s mais crítica que discuta a diversidade, seja ela étnica, religiosa ou afetivo-sexual. Nesse trabalho, enfatiza-se a sexualidade e a educação nos espaços privilegiados da sociedade. Nesse sentido, a sexualidade e a educação permeiam tantos os espaços intramuros (*lócus* privilegiado de produção acadêmica) quanto o restante da sociedade, que absorve as noções de sexo, corpo e identidade de acordo com as mídias, sem uma aguçada reflexão.

Nessas breves reflexões, inquire-se o porquê de alguns/mas professor@s sentirem-se (des) preparad@s/amparad@s em contexto de sala de aula? Talvez por ainda não haver uma implementação de um currículo que abarque essa temática da sexualidade na formação do professor@. É o que se corrobora em Guimarães (1995), Louro (2000), Reis (2002), Ribeiro (2000) e Leão (2009a), Leão; Ribeiro (2009b).

Essas considerações iniciais revelam a vontade de que cada vez mais os espaços acadêmicos privilegiados por um discurso de saber, reconheçam, discutam e formem educador@s mais emancipados socialmente que saibam através de pressupostos teóricos, refletir sobre as identidades culturais que marcam a sociedade atual. Toma-se o conceito de Identidade Cultural de acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos. A identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo discursivo (SILVA, 2000, p.69). Nesse sentido, sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, nacionalidade, classe, religião, geração, são exemplos de identidades culturais.

Diante do que foi exposto é que se defende que as problematizações concernentes à diversidade afetivo-sexual não sejam vistas de um dado modelo, modelo este privilegiado e legitimado nos espaços sociais como o homem, heterossexual e branco. Mas, que seja reconhecida, discutida e ouvida por quem pesquisa e vivencia as práticas no contexto educativo, seja alun@ ou professor@. Se a sociedade é construída, compreendida e (trans) formada somente por narrativas privilegiadas ao longo da história, é possível afirmar que outras formas de narrar são/serão “apagadas”, e que estas transitarão sempre na fronteira³ e na invisibilidade. Talvez por estarem às margens, seja negado o acesso ao conhecimento, posto que não faça parte do ideário dominante.

Louro (2010, p.11) confirma a ideia explicitada acima, quando afirma que “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pela rede de poder de uma sociedade”. Se não são discutidas e negociadas nessas redes de poder, as sexualidades são negligenciadas e isso para o contexto da educação não é adequado, tendo em vista que fere o direito à cidadania.

Posto isso, é que entende-se a importância do trabalho proposto, tendo em vista que possibilitará, a partir dessas breves discussões, que as (IES), o professor@, o alun@ e toda a sociedade realmente promovam uma educação libertadora e respeitosa diante da diversidade existente nos seus espaços. Cabe às IES promover debates e reflexões a partir das teorizações acerca da sexualidade, educação e currículo, para que o professor@ se sinta preparado em sua prática docente e que o alun@ não seja incitado com práticas discriminatórias que só diminuam o seu potencial na construção do conhecimento e no exercício pleno da autonomia social.

O presente artigo tem como objetivo investigar nas literaturas recentes os estudos realizados que versam sobre as práticas educativas acerca da diversidade sexual no contexto educativo. Portanto, por considerar que a escola “é uma agência importante na constituição de quem somos e quem podemos ser” (MOITA LOPES, 2008, p.125) é que ainda tem-se como objetivo discutir sobre o papel das IES no

³ Usa-se a metáfora da “fronteira” segundo Louro (2004) para demonstrar o lugar social em que alguns sujeitos vivem. Ou seja, o homossexual, a lésbica, o travesti, a transexual, o bissexual, o/a negro/a, o/a deficiente, são considerados/as na fronteira, porque estão fora dos padrões ditos “normais” esperados na/pela sociedade.

que se refere ao currículo e formação do docente em relação à diversidade afetivo-sexual existente nos contextos educacionais.

O desenvolvimento deste artigo está organizado em três capítulos, nos quais abrangem: no primeiro um retrocesso histórico da sexualidade, seguido por duas subseções que versam sobre as orientações dos PCNs e da SECAD; o segundo capítulo discute a possível (in) visibilidade do tema sexualidade e currículo na formação de professores; no terceiro reflete sobre os desafios que o professor encontra em sala de aula acerca da temática discutida e as considerações finais com as possíveis reflexões sobre o tema empreendido.

1 SEXUALIDADE(S): OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

Para entender o tema sexualidade na educação, é necessário antes um olhar retrocesso nos fatores históricos que contribuíram para a problematização deste tema. Segundo Figueiró (2001; Foucault, 2001a, 2001b, 2001c) a história da sexualidade inicia-se a partir do século XIX, porém, apenas no século XX que ocorre a “racionalização da sexualidade” e o tema passa a ser discutido publicamente. Foucault (2001) cita que a partir da publicação do artigo intitulado de *ArchivfürNeurologic*⁴ de Carl Westphal a “categoria homossexual” surge discursivamente. Nesse sentido, Louro (2004, p. 30), converge com o autor, pois, afirma que a partir da publicação do artigo de Carl Westphal, o homossexual se torna um “tipo humano distintivo”, ou seja, passa a ser regulado e legitimado pelo discurso médico, tendo como proposta a “higiene”, nesse sentido, o discurso higienista, limpa o que está em desacordo com o saudável, o aceito, o “natural”.

É possível afirmar que a partir desse contexto o sexo é contido e sempre associado com o sujo. Isso vai refletir na atualidade, uma vez que o sexo será adjunto à doença, como por exemplo, as DSTs. Segundo Figueiró (2001), entre os períodos de 1920 e 1930 ocorre a educação sexual que poderia ocorrer nas escolas. E, entre as famílias, essa educação ocorreu para melhorar a saúde da população, pois nesse momento havia o temor pela proliferação de DSTs, portanto, havia uma educação sexual que reprimia a prática sexual. O que demonstra que esse tema era

⁴Arquivo para Neurologia. (Tradução do alemão para o português)

discutido apenas por influência médica, ou seja, era questão de saúde pública, o governo (o poder), tentaria “gerir” mais uma vez a prática sexual na sociedade.

Guimarães (1995) explica que entre as décadas de 1920 até 1950 a Igreja Católica exerce o poder de repressão ao tema sexualidade, pois esta detinha o domínio do sistema educacional brasileiro. Rosemberg (1985) corrobora afirmando que o discurso formal sobre a sexualidade ora era negado, ora era empregado como pretexto para desencadear procedimentos punitivos. Na década de 1960 há uma tentativa de se tratar deste tema nas escolas públicas e particulares nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, porém, o país segue uma postura autoritária e moralista, o que impede mais uma vez a discussão clara e objetiva desta temática.

Segundo a estudiosa Rosemberg (1985, p. 14), em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresenta um projeto de lei em que propõe a implantação obrigatória da orientação sexual nas escolas do país. Entretanto, apesar do apoio de educador@s, intelectuais e de alguns deputados, este foi recusado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura. Ainda segundo a pesquisadora, a imprensa divulgou que a comissão que era formada por alguns membros da Igreja e da alta patente militar, afirmaram que essa atitude era em nome “da Higiene, da Pedagogia e da Moral”.

Rosemberg (2005) assinala que toda essa censura é subsidiada pelo Golpe Político-Militar de 1964, especialmente após o Ato Institucional nº 5, de 1968. Já na década de 1970 os professor@s são mais uma vez impedidos de trabalhar com o tema sexualidade, pois o Congresso Brasileiro aprovou um decreto presidencial instituindo oficialmente a censura prévia de livros e jornais. Assim, os textos existentes ou usados nas escolas eram confiscados e os professor@s vigiados. Para Guimarães (1995), essa década caracterizou-se pelo retrocesso ao puritanismo, pois vigorava o temor dos administradores escolares. Deste modo, neste período vários projetos sobre orientação sexual eram impedidos, sob o pretexto de que esta era responsabilidade estrita dos pais. Ainda, segundo Guimarães (1995), a partir de 1978 o comportamento dos jovens é influenciado pelo movimento *hippie*, a propagação da pílula anticoncepcional e pela inserção da mulher no mercado de trabalho, o que leva a reaparecem os interesses por esses projetos.

Contudo, em 1978 foi aprovada no 1º Congresso Nacional de Educação Sexual a implantação da orientação sexual nas escolas de segundo grau, uma vez que centrava o trabalho nas questões biológicas e médicas, não possibilitava discussões acerca dos comportamentos e valores sexuais. Guimarães (1995) assevera que mais uma vez o tema sexualidade é impedido, no período que vai de 1975 a 1979. O então Secretário de Educação José Bonifácio Coutinho Nogueira impediu a oficialização da orientação sexual do período que vai de 1975 a 1979, alegando que era responsabilidade peculiar da família. Para Figueiró (2001), em 1978, com o gradual término da ditadura militar, possibilitou-se que a questão sexual ganhasse força na educação. As iniciativas oficiais foram efetivadas, pois houve um aumento da população de jovens; o avanço das DSTs e o grande número de gravidez na adolescência. Já nos anos 80 do século XX, segundo Ribeiro (2004, p. 22),

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) inicia uma experiência piloto de implantação de orientação sexual em seis escolas da capital paulista, denominado Programas de saúde: aspectos de crescimento e desenvolvimento humanos relativos à sexualidade, que utiliza o espaço das disciplinas de Ciências e Programas de Saúde para que o professor trabalhe temática sexual. De 1984 a 1986, uma segunda etapa aperfeiçoada do projeto anterior foi denominada Sexualidade humana: reflexões e proposta em ação, envolvendo 70 escolas e 11.208 alunos. De 1989 a 1992, na gestão do Partido dos Trabalhadores frente à Prefeitura Municipal de São Paulo, foi desenvolvido um projeto de orientação sexual nas escolas municipais, de grande envergadura e penetração, com a participação do reconhecido GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual). No período de 1989-1992, o projeto atingiu 30.000 alunos, tendo sido treinados 1.105 professores [...].

Esses projetos foram de suma importância, pois deram espaço para o debate de temas sobre sexualidade e educação sexual, apresentando resultados expressivos na educação. Os estudiosos Nunes e Silva (2000) expõem que a partir da década de 80 do século XX, há uma abertura política que auxiliou no fato de reformulações nos sistemas de ensino estaduais e municipais, pois o tema sexualidade ganha espaço nos discursos distintos dos habituais, obtendo espaço na mídia de massa, transformando-se num dos mais destacados assuntos de interesses sociais.

Proliferaram congressos, debates e encontros, mas, para Nunes e Silva (2000), essas iniciativas de orientação sexual nas escolas, foram resultantes do surgimento da AIDS e do avanço da incidência da gravidez indesejada entre

adolescentes. Em 1992, devido às preocupações crescentes com o aumento da AIDS, a portaria Interministerial nº. 796 propôs a implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção a esta doença nas redes oficiais e privadas de ensino no contexto nacional (FIGUEIRÓ, 2001). Infelizmente, parece que até hoje este é o objetivo da educação nas escolas: prevenir, fazendo programas de cuidado às DSTs e à gravidez na adolescência, já a sexualidade no ambiente escolar geralmente é vista como forma de precaução ou higienização dos “problemas” de natureza sexual.

Assim, percebe-se que na história da sexualidade existem lacunas, pois, ao referir-se sobre o âmbito educacional, é possível afirmar que a Igreja e o Estado pregavam a moral e os bons costumes, como forma de controle e governo, legitimando corpos e maneiras de ser e estar no mundo. A sexualidade não deve ser pensada como algo imoral, esta deve ser discutida como algo historicamente construído e significada, que está presente tanto nos espaços intramuros da escola quanto fora dela.

1.1 As orientações dos PCNs: possíveis discussões oficiais sobre a(s) sexualidade(s)

Sobre o que versa os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) a respeito da orientação sexual, têm-se logo de início, na apresentação, duas partes consideradas importantes: uma cita a importância de incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, discorrendo sobre a postura da escola e do educador@ e a segunda refere-se à abordagem da sexualidade no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Destaca-se principalmente “o estímulo à reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade” (BRASIL, 2001, p. 10). Dessa maneira, a orientação sexual deve apresentar questões que são transmitidas pela família, meios de comunicação e sociedade, fazendo com que o alun@ reflita sobre os temas propostos para criar uma opinião crítica e reflexiva.

Os PCNs referem-se ao tema sexualidade como sendo transversal, portanto deverá estar incluída em toda a prática educativa. Cada disciplina deve trabalhar o tema como proposta de discussão, sejam por meio de textos, mídias ou outros tipos de informações, devendo ser refletidas pelas diversas áreas do

conhecimento. Para Louro (2000), este estudo poderia ser feito por meio do uso de filmes, poesias e discussões que despertem e agucem a imaginação proporcionando questões para refletir. Contudo, a escola deve abordar questões de diversas opiniões, crenças e valores, ajudando o alun@ a construir sua própria referência, sendo o papel da escola transmitir informações complementares e não substituir o que foi aprendido na família.

Não obstante, apesar de os PCNs trazerem essa temática de forma clara, objetiva ou um tanto “limitada”, (LEÃO, 2009 a; LOURO, 2004), tem-se ainda um fator higienista que ainda impera nos documentos oficiais. É confirmado em Oliveira (2007, p.61), que no documento “começa a haver um incremento dos aspectos afetivos dessa sexualidade, embora fique bastante clara a continuidade do viés higienista”. Parece que as escolas ainda persistem em discutir apenas no âmbito da gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, pois a sexualidade pode ser um assunto que incomoda alguns professor@s e direção, talvez por falta de esclarecimentos teóricos que ajudem na compreensão. A escola deve evitar promover abordagens isoladas em seu espaço, com palestras dadas por profissionais da saúde, deve ainda evitar que os seus alun@s sejam despidos de sua sexualidade, pois, segundo Louro,

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir (LOURO, 2000, p. 81).

A escola deve contribuir para que os alun@s tornem sujeitos de sua própria sexualidade e que saibam lidar com as múltiplas escolhas sexuais que se apresentam na sociedade (RIBEIRO, 2002). Uma vez que a escola exclui esse conhecimento, ela está negando importantes reflexões e questionamentos aos seus alun@s acerca da temática da Diversidade Sexual. É muito importante que os cursos de licenciatura formulem estratégias e um novo currículo para despertar nas escolas e nos profissionais desta, um engajamento ao trabalho de orientação sexual e discussão acerca das sexualidades e afetividades que permeiam essas relações na sociedade. Discutir sexualidades entende-se que é em quaisquer disciplinas, tendo em vista que haja uma preocupação (das IESs, professor@s e escola), na

educação integral como fator humanístico dos alun@s, objetivando a formação destes para a cidadania (LEÃO, 2009a), evidenciando a isto, questões relevantes, como o combate à homofobia e todas as formas de preconceitos heterossexistas.

Nos documentos oficiais começam a haver uma abrangência em relação aos alun@s portadores de deficiências, pois muitas vezes esses alun@s apresentam dificuldades de comunicação e de expressão da sexualidade. Nesse sentido, é garantido atendimento diferenciado, “dada à expressão singular da sexualidade em cada indivíduo, também os portadores de necessidades especiais merecem atenção diferenciada na escola” (BRASIL, 2001, p.35). Essa afirmativa demonstra que a diversidade começa a ser reconhecida nos espaços escolares e isso fomenta práticas públicas de inserção a essa diversidade no contexto escolar.

Outro ponto importante que postulam os PCNs é em relação à postura dos professor@s sobre sexualidades, pois estes devem reconhecer como legítimas e lícitas, por parte das crianças e dos jovens as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade como um processo natural do desenvolvimento (BRASIL, 2001). Portanto, o professor@ deve ter uma relação de confiança e mostrar-se disponível para conversar, abordando o assunto de forma direta e esclarecedora aos alun@s no que tange ao tema abordado. Defende-se a inserção de disciplinas que embasem teórica e cientificamente os educador@s para que estes não se sintam inseguros na abordagem de tal temática.

Além das propostas mostradas acima, os documentos citados, também trazem orientações em relação ao “gênero”, matriz da sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e trabalho de orientação sexual em espaço específico” (BRASIL 2001, p.40). O que demonstra uma preocupação acerca da discussão das sexualidades na escola. No entanto, após uma breve análise dos PCNs, nota-se que estes, abrangem e delimitam de forma iniciante o “orientar”, pois, principiam a quebra dos paradigmas e preconceitos no âmbito da Educação, dando suporte aos educadores para trabalharem com as diversidades encontradas em sala de aula.

Ao abordarem a sexualidade, Loyola e Cavalcanti (1990) afirmaram que a sexualidade se personaliza e se transforma a partir do momento em que um ser humano comunica-se por inteiro com o outro e se encontra presente em todas as formas de mensagens, como o ouvir e ser ouvido, tocar e ser tocado, dar e receber

prazer. Permitindo, com isso, o desenvolvimento do homem global, ou seja, os autores citados enfocam sexualidade como conceito amplo, que abrange o ser humano em suas várias dimensões (biológica, social, psicológica e histórica). Sendo assim, deve ser respeitada e vivenciada como direito intrínseco ao ser humano.

1.1.1 SECAD: uma proposta de reconhecimento às diversidades

A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária a seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não hegemônicas. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p.61)

A Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é uma secretaria criada com a função de documentar e fomentar as políticas públicas em relação à educação continuada, alfabetização e diversidade do Ministério da Educação, sendo de essencial importância para àquelas que precisam compreender a diversidade. O caderno de número quatro (4), que versa sobre “Gênero e Diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”, postula que a educação é papel fundamental para a construção da diversidade, sendo visto como fator importante para garantir o reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e a homofobia. Lésbicas, gays, travestis, transexuais e bissexuais, são vistos com preconceito e discriminação. Como afirma Louro (2004) em seus estudos, estes são vistos como “excêntrico”, ou seja, aquele que está fora do centro, das normas e práticas afetivo-sexuais legitimadas. Nesse sentido, esses sujeitos têm os direitos de cidadania, identidade de gênero e a livre expressão reguladas, portanto, não sendo respeitadas nos espaços sociais que transitam. Segundo Silva (2000, p.9) a escola

e em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar [...]

Assim sendo, percebe-se que estas discussões são feitas no âmbito da ética e dos direitos humanos evitando apenas discursos ligados a doenças e às questões biologizantes⁵. Ainda, segundo Brasil (2001), o objetivo é que “a médio e longo prazo, promova o enraizamento dessa agenda de enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade”. É necessária a sensibilização deste assunto por parte dos educador@s, ou seja, a concepção dos professor@s proposta nas IES é muito importante, para que se possa ampliar a (in) formação e as discussões em escolas sobre o que versa essa temática.

A SECAD/MEC trabalha de maneira integrada em quatro campos, a saber: o primeiro refere-se ao currículo, em que consiste na formação inicial e continuada de profissionais da educação; o segundo na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos; o terceiro nos estudos, pesquisas e informações educacionais e por último na articulação intrainstitucional e interinstitucional, bem como com as organizações da sociedade civil. Cabem também iniciativas importantes, como por exemplo, a participação na reelaboração dos PCNs, em que contempla os temas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, sendo também a intensa participação em eventos que estão relacionados ao tema de gênero e diversidade sexual.

A partir das leituras, percebe-se a importância dessa secretaria, pois é na abertura do debate é que surge um lugar para inserir a discussão crítica dessas temáticas. É de suma importância que essas reflexões sejam pensadas não apenas no âmbito escolar, mas, sobretudo, na formação do professor@, desde a graduação, porque é este profissional que vai levar para o contexto escolar o pensamento e a promoção do respeito às diferenças. Ora, já algum tempo evidencia-se que a discriminação e o preconceito são fatores determinantes no fracasso escolar e na evasão de sujeitos lésbicas, gays, travestis e transexuais que “tentam” e teimam em circular no espaço escolar.

2 CURRÍCULO - A (IN) VISIBILIDADE DA(S) SEXUALIDADE(S) NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S

⁵Tem-se o conceito de abordagem biologizante aquela que privilegia o aspecto da sexualidade apenas de cunho reprodutivo-sexual (sexo biológico). Ou seja, nessa perspectiva, é esquecido que as características sexuais e afetivas do alun@ antes de serem reprodutivas, são também mediadas por aspectos e sensações de prazer.

As IES são importantes para o processo de formação dos professor@s. São estas que promovem e produzem o conhecimento. Nesse sentido, detêm uma responsabilidade que cada vez mais deve ser exigida pela sociedade e futuros professor@s a formação sob o pilar da ética, cidadania e direitos humanos. É urgente que o currículo seja (re) pensado acerca da diversidade e aqui neste trabalho, ancora-se na diversidade afetivo- sexual. O professor@ deve saber que a sociedade está cada vez mais exigente no tocante às formas de ser e de estar no mundo e que uma postura balizada por práticas discriminatórias tendem a tornarem-se obtusas na contemporaneidade.

Os novos arranjos sociais estão presentes e devem ser discutidos para uma educação emancipadora, no entanto, se as IES estão resistentes, como abarcar toda a complexidade que está em movimento na dinâmica social? É necessário que haja uma interlocução entre o acadêmico@ e o contexto de sala de aula e isso talvez só seja possível, através da reflexão e reelaboração da estrutura do currículo. Os documentos oficiais começam a preocupar-se com a formação do professor@, ainda que essa proposta seja ineficiente, tendo em vista o caráter biologizante que se verifica na abordagem. Ainda assim, é possível verificar na passagem abaixo que

[...] Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e **ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento** a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 2001, p.303)- (grifo nosso).

A citação acima corrobora que é urgente a discussão e a reflexão sobre a formação do docente frente às sexualidades. As IESs devem há muito tempo, auxiliar esse profissional na sua prática pedagógica, pois, o professor@ carece de um “espaço de produção de conhecimento” (BRASIL, 2001). Esse espaço pode ser entendido como o *locus* que se produz conhecimento, ou seja, as faculdades e Universidades. Para que isso ocorra, é necessário que o currículo seja pensado para a diversidade.

Segundo Nunes e Silva (2000 *apud* Leão, 2009a, p.99), os “cursos de formação de professor@s têm se centrado na determinação de produzir técnicos e trabalhador@ salienad@s, retirando del@s a possibilidade de compreensão analítica e crítica da realidade”. Isso faz com que cada vez mais profissionais deixem de valorizar o cidadão, a ética e os direitos como algo intrínseco ao ser humano.

Portanto, nessa perspectiva, acredita-se que se privilegiará um “currículo do poder” (LEÃO, 2009a), uma vez que legitimará identidades com aspectos essencialistas. Entende-se que nessa lógica, o ser humano é tido como algo essencializado em suas identidades, sendo uns “indivíduos automáticos em seus produtos internos” (JEFFREY WEEKS, 2000, p. 43). Ou seja, o modelo ditado, regulado e privilegiado: homem, branco, e heterossexual é o que norteia a sociedade e que é reconhecido e que se torna legitimado. Assim sendo, ao não se propor uma educação para a diversidade, compreende-se que a escola e as IESs serão só um espaço de controle de corpos, em que se regula para a docilidade (FOUCAULT, 2004; ALTMANN *apud* LEÃO, 2009).

Para Moreira (1997, p.11), o currículo é “entendido como algo construído cultural, histórica e socialmente determinada”. Isso confirma que o currículo é tido como poder, uma vez que legitima o que a sociedade aceita como natural. Se existe no currículo o normal, natural, é porque tem um discurso de poder que o reconhece e constrói. Segundo Goodson (2006, *apud*, SILVA, 2011 p.8), o currículo também pode ser entendido como narrativa, pois, “desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. Portanto, a identidade privilegiada na sociedade é toda aquela que seja estável, fixa e imutável, sendo dessa maneira controlada pela norma, posto que a norma seja aceita sem questionar porque a historicidade a institucionalizou.

Refletir sobre o currículo de formação de professores@ e as sexualidades, é colocar o “pensamento em movimento” (LEÃO, 2009a), é tratar a sexualidade como conhecimento. Dessa maneira, as Universidades e as Faculdades responsáveis por esse processo devem inquirir sobre como o currículo está se adequando à contemporaneidade? Qual a noção de sexualidade os currículos versam na formação dos docentes. O professor@ Universitário tem respaldo teórico ancorado pelos estudos da Sexualidade e Educação na formação de professor@s? São elucubrações propostas, que são ratificadas em (Leão, 2009) e que devem ser

debatidas nos espaços acadêmicos, para que essas temáticas e a diversidade sexual saiam da invisibilidade.

3 OS DESAFIOS D@ PROFESSOR@: SEXUALIDADE(S) EM TRÂNSITO NA SALA DE AULA

Eu me recuso a aceitar que um indivíduo possa ser identificado com e através de sua sexualidade. (FOUCAULT, 1999, p. 306-7).

Questiona-se de que forma os cursos de formação de professor@s estão preparando este profissional para a atuação e compreensão acerca das sexualidades em sala de aula? Pelas proposições de Guimarães (1995), Leão (2009a), Leão; Ribeiro (2009b), Louro (2000), Reis (2002), Ribeiro (2000), as formações de professor@s ainda estão falhas no quesito estudos e aprofundamentos nas teorias da educação que envolva sexualidades e gênero. Isso demonstra que é imprescindível que as IES comecem a pensar no currículo, pois, o profissional sem o respaldo teórico, poderá insurgir na prática da homofobia, lesbofobia, transfobia e bifobia (BORRILLO, 2009).

Os desafios do professor@ no que tange às sexualidades em sala de aula são vários. Um deles é que tendo um discurso normativo, vai regular os corpos e as afetividades de seus alun@s em sala. Dessa maneira, em vez de promover uma educação no sentido de exercício da cidadania, será promovida uma pedagogia da exclusão, na medida em que a sexualidade parte de uma dada legitimidade aceita, valorizada e reconhecida socialmente. Ou seja, ser heterossexual, branco, e homem, é o que impera na sociedade, uma vez que é “natural”, por isso, normal. Diante disso, percebe-se que o professor@ tem uma relevância social, na medida em que pode elucidar através de debates esclarecedores em sala de aula, as constituições essencialistas, biologizantes e hierarquizadoras que são propagadas através de discursos sobre sexualidades e identidades na escola.

Ora, o papel da escola é o de promover a cidadania, o das IES, possibilitar ao professor em formação, também a cidadania, pois, oferecer o aporte teórico sobre a diversidade sexual na escola, é respeitar o profissional que atuará na sociedade, que se mostra cada vez mais complexa e múltipla, em movimento, exigindo também um múltiplo entendimento dos arranjos sociais existentes. Dessa

maneira, ao não propor tais discussões nos cursos de formação de professor@s, é possível afirmar que este profissional em sua prática pedagógica, ao invés de nortear as sexualidades, sem o devido conhecimento e preparo, poderá através das palavras, gestos, olhares, práticas dissimuladas de crenças e opiniões e brincadeiras, tidas como inofensivas, desorientar os seus alun@s em sala de aula. (LEÃO, 2009 a; LEÃO b; RIBEIRO, 2009).

Desafio entende-se que pode existir sempre na sala de aula, principalmente quando dentro desse espaço existir pessoas, subjetividades, identidades que não estão de acordo com o que é legitimado e reconhecido na sociedade. No entanto, é importante que os espaços que produzem conhecimento e que são responsáveis pela formação docente se preocupem mais com a desconstrução desses discursos que são propagados dentro da legitimidade e que ninguém questiona nos ambientes escolares e acadêmicos. Educar para a sexualidade e compreensão pode não ser fácil, pois, é contrariar aquilo que a cultura ensinou e vem ensinando desde há muito tempo, no entanto, é interessante permitir-se conhecer outras formas de compreensão das sexualidades e identidades, pois, possibilita uma troca e construção de conhecimento, uma vez que a sexualidade é também conhecimento (LEÃO, 2009a).

Portanto, apesar de a escola ser considerada, de modo geral, como “uma das agências principais de (re-) produção e organização das identidades sociais de forma generificada, sexualizada e racializada” (MOITA LOPES, 2008, p.127), é nesta agência o lugar profícuo para que o docente possa atuar na desconstrução desses modelos impostos pela legitimidade. Não obstante, indo de encontro acerca da afirmação do estudioso supracitado, as IESs podem ao não propor uma reelaboração do currículo em sexualidade na formação do professor@, generificar, sexualizar e racializar identidades que poderão ser marcadas, identificadas, estigmatizadas no contexto escolar. Com isso, as IES, escolas e professor@s, estarão na lógica da exclusão e isso fere o direito básico à cidadania.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

É importante ao final de um trabalho empreendido, deixar claro que não se tem como proposta o fechamento e o término das discussões sobre

Sexualidades, Currículo, Educação e Formação de professores. Aceitar as incertezas, é reconhecer que o conhecimento e as compreensões de um dado assunto, não são conclusivos, mas inconclusivos, instáveis, pois que permitem outros olhares, indagações, narrativas e (re)formulações. Promover/permitir na educação ou em qualquer espaço em que se transita a pedagogia da “verdade absoluta”, é incorrer em erros. O que move a ciência são as inquições e angústias de pessoas que não acreditam em todas as “estórias” que lhes são contadas ao longo do percurso da vida, mas que questiona “essas verdades” e busca a compreensão sobre o porquê de estas serem reconhecidas, legitimadas e propagadas na sociedade.

As inquições podem ser sustentadas pela busca constante de se fazer compreender o que seja essa tal “verdade”. O importante é saber que outras identidades e sexualidades presentes nesse contexto do século XXI anseiam ser reconhecidas, saindo da invisibilidade e da normalidade⁶. No tempo hodierno, através dos estudos da Educação e Sexualidade(s), tem-se como procura dar vozes aos “mudos sociais”, para que discorra outras narrativas e possibilidades de experienciar a vida rumo à emancipação social.

Diante dos estudos propostos, percebeu-se que as vozes se entrecruzam nos trabalhos e discussões (livros, artigos, teses e dissertações de mestrado). Evidencia-se que os professor@s se sentem desamparados e despreparados para uma abordagem em sala de aula acerca da temática citada. E ainda, corrobora-se que infelizmente as IES estejam falhas no quesito formação de professor@s com embasamento teórico em educação e sexualidades, curso de extensão, currículo e reflexões-debates sobre as identidades culturais.

Ao professor@ entende-se que não basta ser ensinadas técnicas, mas ensiná-lo a conviver com toda a diversidade, seja ela étnica, religiosa e afetivo-sexual. E isso só é possível com a proposta das IESs em reelaborar o currículo. A identidade desse profissional é algo que remete ao “saber”, conhecimento e poder. No entanto, esses saberes devem ser questionados, discutidos, e os espaços em que atuam, devem ser investigados, uma vez que há um espaço físico, simbólico e

⁶ “Normalidade e anormalidade são questões centrais nos debates sobre inclusão e exclusão à medida que as representações e discursos que circulam com maior predominância no circuito cultural são aqueles que dividem os sujeitos entre normais e anormais, atribuindo um juízo de valor pelo qual os primeiros estão em vantagem sobre os segundos” (THOMA, 2005, p.1)

sutil que reitera corpos, modelos, identidades e normas, controlando, regulando o que é (a) normal e (não) aceito socialmente. Construindo valores e reproduzindo discursos trazidos como “verdades absolutas”.

Ser professor@ é estar em constante movimento em direção ao conhecimento e aos novos arranjos sociais. É estar receptivo ao que lhe é diferente e *queer*⁷. Compreender as dinâmicas impostas na sociedade para que seja normal, aceito, pode resultar em constantes reflexões e questionamentos, oriunda da necessidade de transformar através da Ciência e da Educação. O docente universitário, ao tratar a sexualidade como conhecimento, é possível afirmar que a partir dessa ótica, o currículo poderá ser modificado e a banalização das identidades afetivo-sexuais (estas que não são privilegiadas socialmente), deixarão de ser invisíveis, tanto no espaço acadêmico, quanto nos contextos escolares.

É urgente que se abra debates e problematizações acerca dessa temática nos ambientes que se produzem o conhecimento, tanto nos cursos de Graduação, quanto aos de Pós Graduação. Afinal, é direito de tod@s terem acesso à dignidade humana (cidadania) e à promoção da cultura de respeito na sociedade em que vive. Os docentes devem ser preparados para tais tarefas desde a sua formação inicial, pois, a sexualidade não é algo que “alguém possa ser desligado, despido”. Esta se constitui como um conjunto de elementos transformados pela cultura e instituições e que são reiterados por discursos hegemônicos na sociedade. Sem os importantes debates e problematizações nos espaços legitimados do saber (faculdades, universidades e escolas), é possível que haja uma promoção da invisibilidade sexual do cidadão naquilo que lhe é de direito. Conseqüentemente, isso é inadmissível para uma sociedade democrática, pois, tod@s devem ter acesso ao conhecimento: docentes em formação inicial, professor@s em atuação na rede básica e professor@s nos cursos de Pós-graduação.

Que as novas inquietações possam ser incitadas a partir dessas breves discussões e que este trabalho dentro do que foi proposto, alcance o maior número de docentes, para que a diversidade seja reconhecida, respeitada e que todos saibam ao final, que nada é fixo, imutável e sem movimento. Todos vivenciam nos tempos pós as (in) certezas do transitório, e isso tem como entendimento, que as opiniões também podem ser modificadas, transitórias, efêmeras, uma vez que as

⁷ Segundo as concepções de (BUTLER apud LOURO, 2004), *Queer* significa estranho.

práticas discriminatórias também podem deixar de permear as relações cotidianas, mesmo que seja ensinada e propagada pela educação heteronormativa e dominante que exclui o que está fora do modelo, do masculino é o normal.

A reflexão do profissional da educação universitária e de tantos outros, deve ser à luz da razão, pois, quando esta instalar-se na prática docente, seja na graduação, ou pós-graduação, será um bom começo para se pensar na criticidade e capacidade desse docente transformar cultura e socialmente os contextos educacionais e sociais em que vive. Para isso, pressupõe que sejam iniciadas as problematizações desde a sua formação inicial e continuada. Ora, pensar em sexualidades pressupõe que elas sejam “fragmentadas, múltiplas e móveis” (FOUCAULT, 2001a, p. 46), portanto, complexas e transitórias. Diante disso, comprova-se que tudo está em movimento, em transformação, seja na prática social ou na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor. 2005

BORRILLO, D. A Homofobia. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T. (Orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: UnB, 2009.p.

BRASIL, PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf> > Acesso em: 23 jan.2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf> Acesso em: 13 dez.2011 v.4.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade (vol. I): a vontade de saber*. 14. ed. São Paulo: Graal, 2001a.v.1.

_____. *História da sexualidade (vol.II): o uso dos prazeres*. 14. ed. São Paulo: Graal, 2001b.v.2.

_____. *História da sexualidade (vol.III): o cuidado de si*. 14. ed. São Paulo: Graal, 2001c.v.3.

_____. *“Os corpos dóceis”. Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.

_____. *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976)*. 1999. São Paulo, Martins Fontes.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 2. ed. Londrina: Ed. da UEL, 2001.

GUIMARÃES, I. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

GOODSON, I. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banduci Rahe. Sessão especial, 29ª Reunião Anual da Anped. 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEÃO, A. M. C. *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. 2009a. 350f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LEÃO, A.M.C. RIBEIRO, P.R.M. A presença/ausência das temáticas Sexualidade e gênero em um curso de Pedagogia. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades- Universidade Estadual da Bahia. 2009b. Disponível em:< <http://www.ses.uneb.br/anais/A%20PRESEN%C3%87A%20AUS%C3%8ANCIA%20DAS%20TEM%C3%81TICAS%20SEXUALIDADE%20E%20G%C3%8ANERO%20E%20M%20UM.pdf>> Acesso em: 15 dez.2011.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: UnB, 2009.p.42-72

LOURO, G. L. *Corpo, gênero, sexualidade e educação: um debate contemporâneo na educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LOYOLA, C. & CAVALCANTI, M. Ampliando o conceito de sexualidade. In: CAVALCANTI, R.C. (coord.). *Saúde sexual & reprodutiva: ensinando a ensinar*. Brasília: CESEX, 1990. p. 319-326.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das letras, 2006.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.) *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NUNES, C.; SILVA, E. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, L.S. *Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX*. 2007.81f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea)- Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. *Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2002. p. 81-96.

RIBEIRO, P.R.M. (Org.) *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciências, 2004.p.204.

ROSEMBERG, F. *Educação sexual na escola*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 53, p.11-19, mai. 1985.

THOMA, A. S. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *INCLUSÃO DIGITAL: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, M.P. *Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores*. Grupo de trabalho Gênero , Sexualidade e Educação-n.23. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3718--Int.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2011.

WEEKS, J. O corpo e sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-82.