

Revista
Latino-americana de

Geografia e Gênero

Volume 9, número 1 (2018)
ISSN: 2177-2886

Artigo

Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um Debate com Base na Perspectiva Omnilética

*Sexualidad e Inclusión en El Espacio Escolar:
Un Debate Basado en la Perspectiva Omnilética*

*Sexuality and Inclusion in the School Space: A
Debate Based on the Omnilectic Perspective*

Leandro Teofilo de Brito
Colégio Pedro II
teofilo.leandro@gmail.com

Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil
monicapes@gmail.com

Como citar este artigo:
BRITO, Leandro Teofilo; SANTOS, Mônica Pereira.
Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um
Debate com Base na Perspectiva Omnilética. **Revista
Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 1,
p. 51-71, 2018. ISSN 2177-2886.

Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um Debate com Base na Perspectiva Omnilética

Sexualidad e Inclusión en El Espacio Escolar: Un Debate Basado en la Perspectiva Omnilética

Sexuality and Inclusion in the School Space: A Debate Based on the Omnilectic Perspective

Resumo

Problematizamos, neste artigo, inclusão como um processo, assim como a relação dialética dos termos inclusão/exclusão. Neste sentido, categorias como gênero, sexualidade, deficiência, classe, raça, geração, entre outros marcadores sociais da diferença, mostram-se suscetíveis a processos de inclusão/exclusão em variados âmbitos de nossa sociedade, em particular no escolar. Através de pesquisa do tipo etnográfica, realizada em uma escola pública no estado do RJ, focalizamos a categoria sexualidade, buscando compreender como a mesma se fazia presente e era reconhecida neste espaço. Constatamos que a sexualidade, no contexto da pesquisa, se mostrou dentro de um paradoxo, pois convergências e divergências se fizeram presentes nas formas em que os sujeitos no contexto da escola investigada mostravam-se diante de tais questões.

Palavras-Chave: Sexualidade; Inclusão/Exclusão; Escola..

Resumen

En este artículo problematizamos la inclusión como un proceso, así como la relación dialéctica de los términos inclusión / exclusión. En este sentido, categorías como género, sexualidad, discapacidad, clase, raza, generación, entre otros marcadores sociales de la diferencia, se muestran susceptibles a procesos de inclusión / exclusión en varios ámbitos de nuestra sociedad, en particular el escolar. A través de investigaciones del tipo etnográfico, realizadas en una escuela pública en el estado de RJ, nos centramos en la categoría sexualidad con el objetivo de comprender cómo la misma se hacía presente y era reconocida en este espacio. Constatamos que la sexualidad, en el contexto de la investigación, se mostró dentro de una paradoja, pues convergencias y divergencias se hicieron presentes en las formas en que los sujetos en el contexto de la escuela investigada se mostraban ante tales cuestiones.

Palabras-Clave: Sexualidad; Inclusión/Exclusión; Escuela.

Abstract

In this article, we problematize inclusion as a process, as well as the dialectic relation between the terms inclusion/exclusion. In this sense, categories such as gender, sexuality, disability, class, race, generation, among other social markers of difference, are susceptible to inclusion/exclusion processes in various spheres of our society, particularly the school. Through an ethnographic-type research, carried out in a public school in the state of Rio de Janeiro, Brazil, we focused on the category sexuality, trying to understand how it was present and recognized in this space. We found that sexuality, in the context of this research, was shown to be paradoxical, since convergences and divergences were present in the ways in which the subjects in the context of the investigated school showed themselves in face of such issues.

Keywords: Sexuality; Inclusion/Exclusion; School.

Leandro Teofilo de Brito, Mônica Pereira dos Santos



Introdução

Em pesquisa nacional publicada recentemente sobre a presença de estudantes LGBTs nos espaços escolares, realizada pela Associação Brasileira de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros¹, através da disponibilização online de questionário que foi respondido por 1016 estudantes dos ensinos fundamental e médio, constatou-se, entre suas respostas, que: 48% ouviam com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares na escola, 73% foram agredidos/as verbalmente e 27% agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual, assim como 36% afirmaram que a escola foi ineficaz na tentativa de impedir tais agressões.

No bojo destas questões, acompanhamos forças políticas conservadoras mobilizando-se nacionalmente contra o que denominam de “ideologia de gênero” nas políticas públicas de educação do país. Tomando como referência central, mudanças recentes no Plano Nacional de Educação, que retirou termos que diziam respeito a igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2016), assembleias e câmaras legislativas aprovaram em diversas partes do país a retirada nos planos de educação municipais e estaduais referências a gênero, relações de gênero, sexualidade e orientação sexual, mantendo apenas menções genéricas à problemática do preconceito e da discriminação, buscando, assim, confrontar lutas feministas e LGBTs nesse campo. Conforme Sousa Filho (2015, p.9) “os religiosos e os parlamentares, ou os parlamentares religiosos” enxergaram, na abordagem de assuntos como diversidade sexual e gênero uma tentativa de imposição de uma ideologia para a “destruição da família tradicional”, pois a presumida “ideologia” deturparia os supostamente verdadeiros conceitos de homem, mulher, sexualidade, família, casamento e reprodução da espécie. As escolas, caso discutissem gênero e sexualidade em suas propostas pedagógicas estariam, para os idealizadores deste projeto, promovendo a “homossexualização” de crianças e jovens. Tal equívoco mostra-se como um ataque grave à discussão sobre as diferenças nas escolas, pois gênero e sexualidade estão presentes cotidianamente no contexto educacional e este reconhecimento se faz primordial na construção de uma educação que se pautar na inclusão.

O termo inclusão, comumente associado às pessoas com deficiências, está inserido em um contexto mais amplo aqui neste artigo. Compreendemos inclusão como um processo, reiterando princípios democráticos de participação social plena e visto como uma luta em todas as esferas da vida humana (SANTOS, 2009). Categorias como gênero, sexualidade, classe, raça, geração, entre outros marcadores sociais de diferenças também estão suscetíveis a situações de exclusões dentro deste entendimento. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados e que devem ser compreendidos de forma dinâmica e indissociável, pois inclusão é, em última

¹ Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.



instância, a luta contra as exclusões (SANTOS; PAULINO, 2006).

A expressão omnilética, base analítica deste artigo, diz respeito à perspectiva de inclusão em educação que, em sua construção teórica, interrelaciona, conforme Santos (2013), os conceitos de dialética (KONDER, 2008; LUKÁCS, 1978; 2003), complexidade (MORIN, 2011) e tridimensionalidade através das dimensões culturais, políticas e práticas (BOOTH; AINSCOW, 2011). Compreender inclusão em educação na perspectiva omnilética significa superar concepções binárias e dicotômicas dos fenômenos humanos para uma visão que reconheça as diferenças, influenciando assim o trato com questões relacionadas à diversidade, presentes no contexto escolar como, por exemplo, a sexualidade, foco de discussão neste artigo. A perspectiva omnilética se mostra potente nas análises que focalizam a categoria sexualidade como um marcador da diferença presente no dia-a-dia da escola. Para discutirmos sobre sexualidade, tanto pelos estudos das ciências humanas, como no enfoque com o campo da educação, trazemos aqui neste texto autoras/es que se aproximam dos estudos pós-estruturalistas, tais como Michel Foucault, Judith Butler, Guacira Louro, Helena Altmann, entre outros/as.

Considerando estas afirmações, buscamos, a partir de uma pesquisa do tipo etnográfica, realizada no cotidiano de uma escola pública localizada na região da Baixada Fluminense - RJ, compreender como a sexualidade, omniléticamente, se fazia presente e era reconhecida neste espaço por estudantes e professoras. Apresentaremos, na sequência deste texto, explanação mais detalhada sobre nossas interlocuções teóricas - a perspectiva omnilética e os estudos sobre sexualidade -, seguida das problematizações referentes a nossa pesquisa de campo.

Sobre a Perspectiva Omnilética

Como uma construção epistemológica, a perspectiva omnilética busca compreender os processos de inclusão/exclusão nos eventos educacionais, sob uma ótica de amplitude, abarcando os conceitos de dialética, com base em Konder (2008) e Lukács (1978, 2003), na complexidade de Morin (2011) e nas dimensões culturais, políticas e práticas de Booth e Ainscow (2011), denominada como tridimensionalidade. Considerando os processos de inclusão/exclusão a partir de uma relação dialética, nos apoiaremos em Lukács (1978) para iniciar nossas explanações. O autor afirma que o método dialético constitui uma imensa polêmica, pois se coloca

(...) contra esta separação mental daquilo que na realidade é ligado, contra esta unilateralização abstrata de setores parciais artificialmente divididos, contra a exclusão das reais mediações econômicas e sociais, contra a dissolução artificiosa e sofisticada das contradições, etc. (p. 94).

Em outras palavras, o caráter dialético na omnilética implica em buscar formas de se compreender o mundo de modo a considerar as relações entre as determinações culturais, políticas e práticas de forma a não se escamotear suas

singularidades e particularidades, em especial quando se relacionam de forma contraditória, tendo em vista que estas relações formam totalidades e que a categoria da totalidade não reduz seus elementos a uma uniformidade indiferenciada ou a uma identidade (LUKÁCS,2003).

É por isso que o conceito de totalidade, oriundo da dialética, também traz contribuições significativas na construção deste quadro teórico. Konder (2008) afirma que o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa final. A dialética inclusão/exclusão apropria-se desse entendimento de totalidade para compreender a realidade sempre provisória, nunca acabada e finalizada, e, desta forma, ser considerada como um processo.

Nesta direção, a aproximação da perspectiva omnilética com o conceito de complexidade, desenvolvido por Morin (2011), busca o resgate desta perspectiva totalizante em contraposição à tradição disciplinar e fragmentada imputada pelas ciências duras ao conhecimento, já que abarcava antinomias, polarizações e hierarquizações nas formas de pensamento. O autor discorre a respeito da complexidade:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2011, p.13).

E complementa:

Para mim, a ideia fundamental da complexidade não é a de que a essência do mundo seja complexa e não simples. É que esta essência seja inconcebível. A complexidade é a dialógica ordem/desordem/desorganização. Mas por trás da complexidade, a ordem e a desordem se dissolvem, as distinções se diluem (MORIN, 2011, p.104).

A tridimensionalidade, também base da perspectiva omnilética, pauta-se nos estudos de Booth e Ainscow (2011) que consideram três dimensões inter-relacionadas no tocante à inclusão em educação: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas. A construção de culturas se refere aos valores, concepções, crenças e justificativas, que construímos e expressamos sobre dada questão, situação, pessoa, etc., representando aquilo que se acredita e que se considera. O desenvolvimento de políticas pode ser verificado através de planejamentos pedagógicos, projetos escolares, regras disciplinares, etc. no plano micro; e a leis, decretos, moções, entre outros num plano macro. A orquestração de práticas se refere às culturas e às políticas colocadas em ação no fazer do nosso dia-a-dia, seja o fazer pedagógico, didático, pessoal, performático, etc. Vale dizer que, na perspectiva omnilética, esta dimensão não é apenas um palco onde se reproduzem culturas



e políticas, mas onde estas são, também, produzidas.

Também ressaltamos que estas dimensões, por serem historicamente situadas, são, ao mesmo tempo, determinantes históricos que coexistem de forma dialética e complexa, ou seja, encontram-se em constante movimento, além de não se constituírem em estruturas fixas de modelos propositivos de inclusão, haja vista que os processos de inclusão/exclusão são infundáveis, complexos e dinâmicos. Portanto, cada contexto apresentará situações diferenciadas em que culturas, políticas e práticas poderão se configurar em sua multiplicidade e variabilidade, ao mesmo tempo em que configuram novas realidades.

Santos (2013) afirma que a perspectiva omnilética de inclusão em educação não se resume a uma teoria, mas a um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo, tornando-se um conceito de caráter reflexivo, contemplativo e aplicativo em nossas práticas e ao nosso modo de ser. Trata-se de uma percepção relacional das diferenças, um modo totalizante de se perceber os fenômenos sociais a partir de variações dialeticamente infinitas, muitas vezes não perceptíveis em um primeiro momento, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, tendo em vista o seu caráter como potencialidade, relacional, referencial e participativo, no sentido de ser parte, instituindo determinado fenômeno como instituinte do mesmo.

Desta forma, a perspectiva omnilética permite compreender e analisar de forma totalizante, como afirmado, os fenômenos sociais e culturais, e no caso específico desta pesquisa, questões relacionadas à sexualidade no contexto escolar, buscando reflexões e afastando-se de concepções cristalizadas, fixas, dicotômicas e binárias, contemplando possibilidades múltiplas que a reconheçam, assim como outras categorias da diferença, parte da construção de processos de inclusão em educação.

Sexualidade em Debate nas Ciências Humanas e Educação

Judith Butler, teórica feminista estadunidense, pontuou as categorias sexo e sexualidade, assim como já era reconhecido o termo gênero, como construções sociais. Segundo a autora “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez até o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído como o gênero” (BUTLER, 2015, p.27). O sociólogo britânico Jeffrey Weeks, nesta mesma linha de pensamento, afirma que embora o corpo biológico seja o local de reconhecimento da sexualidade, esta é mais simplesmente do que um corpo. Para o autor, a sexualidade tem tanto haver com crenças, ideologias e imaginações quanto com o corpo físico e “a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um ‘construto histórico’” (WEEKS, 2013. P.38).

Anteriormente a Jeffrey Weeks e Judith Butler, o filósofo Michel Foucault discorreu sobre a proliferação de discursos sobre a sexualidade a partir do século XVIII, período designado pelo mesmo como final da era moderna. Tais discursos produziram saberes e poderes criados para normatizar, controlar e estabelecer verdades a respeito do sexo, do corpo e de seus prazeres. Reconhecendo a sexualidade como uma categoria científica-político-social, Michel Foucault questiona o que denomina de hipótese repressiva através do contra efeito nos discursos de regulação sobre a sexualidade:

Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 2011, p.24).

Aproximando as proposições de Michel Foucault ao campo da Educação, o filósofo, neste contexto, afirma que um dos conjuntos estratégicos que desenvolveu dispositivos específicos de saber e poder a respeito da sexualidade, em específico neste caso sobre a sexualidade infantil, denominava-se de “pedagogização do sexo da criança” (FOUCAULT, 2011, p.115). Esta estratégia afirma que as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual, e, embora esta atividade fosse considerada indevida, também era ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, pois trazia consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais na infância. Existia toda uma preocupação com a sexualidade da criança durante o século XVIII:

[...] as crianças são definidas como seres sexuais “liminares” ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou, sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente (FOUCAULT, 2011, p.115).

O filósofo francês também teceu considerações a respeito dos colégios do século XVIII. Através de uma visão global de suas estruturas no tocante à sexualidade, tinha-se a impressão de que praticamente não se falava de sexo nas escolas durante o período. Contudo o quadro se modifica quando atenta-se para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para a organização interior ao constatar que o sexo era tratado continuamente nas instituições educacionais durante a época.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 2011, p.34).

Desta forma, o silêncio geral em relação ao sexo das crianças e adolescentes nas instituições educacionais não poderia ser afirmado como verdade para Foucault (2011). Desde o referido período o discurso do sexo se fez presente nas escolas através de pontos diferentes de implantação do tema, codificação dos conteúdos e qualificação dos locutores. O sexo das crianças e adolescentes esteve presente em falas e ações por intermédio de educadores, médicos, administradores, pais e até mesmo pelas próprias crianças e jovens, falando com eles ou mesmo fazendo com que eles falassem sobre o assunto, através da imposição de conhecimentos canônicos ou formando a partir deles um saber que lhes escapa. A questão do sexo das crianças e dos adolescentes, a partir do século XVIII, tornou-se um importante foco de dispositivos institucionais e estratégias discursivas com diversos significados – múltiplos, entrecruzados e hierarquizados – articulados às relações de poder.

Mais à frente, já no século XX, Bonato (1996) aponta que o tratamento da sexualidade nas escolas trouxe em seu bojo concepções médico-higienistas, propagadas no século XIX pelo desenvolvimento dos novos conhecimentos da biologia, da medicina e da ciência, que, de uma maneira geral, influenciaram profundamente as políticas do século. Já denominada de educação sexual, as ações direcionadas a estas questões no contexto escolar buscavam reprimir a masturbação, combater o contágio de doenças venéreas e educar as meninas de forma específica, preparando-as ao papel de esposa e mãe.

De fato, embora não oficializada em Lei federal a Educação sexual foi paulatinamente sendo implantada nas escolas, com vistas à higiene corporal, a defesa do sexo (da virgindade) das meninas, e da boa reprodução da espécie, reforçando os papéis sexuais de homens e mulheres. A responsabilidade pela educação sexual ficava a cargo de um educador sanitário, que também atuava sobre os pais e professores (p. 101).

Em 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - surgiram como a principal proposta curricular em nível oficial existente sobre educação sexual no país, objetivando oferecer diretrizes mais claras às políticas educacionais direcionadas ao ensino fundamental. Intitulado como “orientação sexual” e proposto no currículo em forma de tema transversal, sem ser uma disciplina específica a cargo de um/uma único/a docente, tornou a discussão sobre sexualidade responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os profissionais no âmbito escolar (BONATO, 1996).

Conforme aponta o PCN de orientação sexual (BRASIL, 1998), a discussão sobre a inserção da temática sexualidade, em nível oficial nos currículos, iniciou-se ainda na década de 70, quando esteve pautada na justificativa da formação global do sujeito. Os movimentos sociais na época tiveram grande contribuição no que tange o papel da escola frente à sexualidade. Na década de 80, com o crescimento dos índices de gravidez não planejada entre as/os jovens e a epidemia da AIDS, houve um aumento na demanda de trabalhos na área da sexualidade nas escolas brasileiras. Desta forma, se reconheceu que a sexualidade poderia ser abordada não só no contexto exclusivo da família,

espaço onde a criança recebe (ou não) maior parte das informações que farão parte da constituição de sua sexualidade, mas também no ambiente escolar.

Coadunando com Michel Foucault, Altmann (2013) destaca que a escola é uma das principais instituições onde dispositivos da sexualidade se instalam, servindo como um mecanismo de controle e governo dos corpos de estudantes. Neste contexto, justificando-se pelas demandas pedagógicas oriundas do trabalho com educação sexual nas escolas, o PCN de orientação sexual apresentava, entre suas especificidades, temas que estavam sendo objeto de atenção de políticas públicas específicas. Todavia, as temáticas homofobia e diversidade sexual não foram contempladas na época, conforme críticas feitas pela autora:

Diferentemente das estratégias educativas de prevenção das DSTs, da aids e da gravidez, que em muitos casos se pautaram em um discurso negativo que mostrava os malefícios das doenças e da própria gravidez, o combate à homofobia tem buscado se afirmar a partir de estratégias positivas, como a promoção do respeito à diversidade sexual. Nem sempre, no entanto, essa perspectiva é socialmente aceita, pois, em alguns casos, ela é equivocadamente lida como incentivadora da homossexualidade. [...]. As estratégias políticas e educativas em torno da diversidade sexual mobilizam valores pessoais, religiosos, éticos etc. ainda mais complexos do que os postos em ação em função das doenças e da gravidez, mostrando o terreno movediço em que se instalam práticas de intervenção e formação. (ALTMANN, 2013, p. 76).

Para “suprir” tal questão, políticas públicas específicas vieram à tona, como o programa “Brasil sem homofobia” (BRASIL, 2004). O referido programa apresentou, entre outras demandas, o item “Direito à Educação”, como parte do seu programa de ações, evidenciando como objetivo principal: “Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual” (p. 22). Neste período, grupos de movimentos feministas e LGBTs buscaram intervir na formulação de políticas curriculares que apoiassem a discussão sobre sexualidade na escola, de forma dialógica com teorizações e discussões mais recentes, trazendo discussões como a afirmação e visibilidade das identidades LGBTs, as relações de gênero, esclarecendo o caráter social e cultural do feminino e do masculino e a abordagem da dimensão do prazer sexual - a sexualidade não direcionada apenas à procriação (LOURO, 2008). Todas estas propostas visavam superar o caráter biológico e restrito presentes nos projetos pedagógicos de educação sexual das escolas brasileiras.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) ao ser apreciado pelo Senado brasileiro, teve a ênfase na “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” substituída pela proposta de promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, conforme discussão apresentada na introdução deste artigo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que ainda encontra-se em discussão, também suprime

algumas menções aos termos gênero e sexualidade, dada a disputa política que a construção do documento se situou, assim como ocorreu com o PNE. Tememos, com a efetivação dessas ações, possível crescimento das desigualdades de gênero e orientação sexual no âmbito escolar, seja de questões relacionadas à hierarquização entre meninos e meninas, seja também da inclusão e permanência de estudantes LGBTs no ambiente escolar.

A partir do exposto, o reconhecimento da sexualidade no espaço escolar, sob uma perspectiva omnilética de inclusão, nos aponta a importância que existe em discutir e abordar questões relacionadas à sexualidade com crianças e jovens, superando, além de toda a regulação que lhe é imposta, seu caráter estritamente biológico que nega as dimensões sociais e culturais. Embora estejamos vivendo tempos de tamanho obscurantismo político, na qual o silenciamento e a censura destas questões encontram-se no centro das propostas conservadoras, defendemos que os currículos escolares não podem desconsiderar a temática sexualidade nos processos de ensino-aprendizagem. Na sequência, discutiremos as problematizações desenvolvidas pela pesquisa de campo.

Sexualidade e Inclusão no Cotidiano Escolar

Realizamos nossa pesquisa de campo em uma escola da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, região da baixada fluminense localizada no estado do Rio de Janeiro, durante o primeiro semestre do ano de 2012. A região da baixada fluminense é composta por treze municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. A escola é pertencente ao bairro de Vila de Cava, zona rural da região, que está a quatorze quilômetros do centro de Nova Iguaçu. Considerada a principal escola municipal do bairro no atendimento de estudantes que cursam a Educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental e a Educação de jovens e adultos, foi inaugurada no ano de 2001, contando com três turnos em funcionamento e 933 alunos no ano de 2012, período em que a pesquisa de campo foi desenvolvida. Ainda que o período da pesquisa date seis anos atrás, os dados aqui apresentados ainda são muito atuais e dialogam bastante com o momento atual que vivemos em relação a discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar.

Classificando a metodologia de pesquisa como do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2009), utilizamos entre as técnicas para construção de dados observações participantes, com anotações em um caderno de campo, além de entrevistas grupais e individuais nas formas semiestruturada e informal. Os sujeitos da pesquisa consistiram-se a partir de duas turmas do quinto ano do ensino fundamental, compostas por estudantes com idades entre dez e doze anos, as professoras regentes das turmas – total de duas - e uma coordenadora pedagógica. As duas turmas de quinto ano serão nomeadas por 5^a A – composta por 36 estudantes, sendo 19 meninas e 17 meninos -, e 5^a B – composta por 34 estudantes, com 20 meninas e 14 meninos.

A permanência na escola para a pesquisa de campo foi de cinco meses, com três visitas semanais no turno da tarde, horário em que as turmas de quinto ano

estavam alocadas. André (2009), nesta proposta, afirma que deve haver uma adaptação da utilização da etnografia em pesquisas na área de educação, pois o processo educativo é o objeto central das investigações nesta área, diferenciando-se da antropologia, que apresenta como foco de interesse a descrição da cultura de um grupo social de forma mais densa. Requisitos que são cumpridos por antropólogos na prática etnográfica, não necessitam ser realizados pelos investigadores das questões educacionais, tais como a permanência longa do pesquisador em campo e amplas categorias sociais nas análises de dados.

No dia-a-dia da pesquisa pudemos constatar que estudantes e professoras expressavam e conviviam cotidianamente com a sexualidade no espaço escolar, de forma consciente e inconsciente, corroborando com a premissa de que a escola produz e reproduz concepções sobre sexualidade (LOURO, 2008). Sendo assim, apresentamos algumas situações em que a sexualidade atravessou algumas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Os nomes dos/das estudantes serão fictícios, preservando o anonimato dos/das mesmos/as.

Destacamos abaixo dois relatos do cotidiano das turmas:

Em uma atividade de jogos de mesa, proposta pela professora na última hora de aula, Leonardo e mais um grupo de meninos optam pelo jogo de dama. Leonardo afirma em voz alta para que todos da sala o ouçam: “o que eu mais gosto no jogo de dama é comer a dama”. A turma toda começa a rir, e Leonardo é olhado de cara feia pela professora, que apenas respira fundo e volta a auxiliar os outros grupos nos jogos que estão sendo realizados (Turma 5ª A, caderno de campo em 02/04/2012).

Ao iniciar a aula, a professora usa a palavra “xerocada” para falar das cópias que mandou fazer das tarefas do dia, causando espanto e risos entre os/as estudantes. Imediatamente o estudante Márcio coloca uma música de funk no celular que também citava a palavra “xerocada”, porém com o sentido associado à genitália feminina. A professora pede que ele tire a música, sob pena de tomar-lhe o celular, e explica que a palavra “xerocada”, à qual se referiu, possui significado de cópia e não ao “palavrão” que ele e a turma acham que ela está falando. A professora se mostra bastante irritada com o fato, afirmando que vai continuar a aula sem querer ouvir mais comentários sobre este assunto (Turma 5ª B, caderno de campo em 18/04/2012).

Os dois relatos apresentados exprimem a negação das professoras sobre manifestações relacionadas à sexualidade das/dos estudantes, mostrando como o tema ainda é considerado tabu no espaço escolar. A emergência de discussões e abordagens sobre sexualidade no cotidiano escolar, fugindo do silenciamento que professoras/es muitas vezes promovem, como nos exemplos acima, é primordial no reconhecimento das necessidades e dos interesses que estudantes alimentam sobre o tema. Louro (2008, p.81) afirma que “a sexualidade está na



escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’⁶². Essa mudança de paradigma precisa partir inicialmente de professores e professoras, não se omitindo ou intimidando-se ao se ver diante do assunto sexualidade.

Omniléticamente, percebemos uma cultura de silenciamento, perpassada por políticas e práticas de desqualificação (como no primeiro exemplo) e/ou de repressão (como no segundo). Tendo em vista o que acabamos de mencionar com base em Louro (2008), podemos perceber o quão dialética, ao mesmo tempo que complexa, é a relação entre estes aspectos dimensionais de culturas, políticas e práticas. Isto porque as professoras, embora tenham praticado a desqualificação e a repressão, são sujeitos sexuados, senão minimamente genitalizados, o que nos direciona a pensar que sejam também dotadas de desejos e curiosidades relativas à sexualidade. No entanto, como encontravam-se em ambiente cujas culturas, políticas e práticas comumente convencionadas rechaçam a abertura a discussões desta natureza, reagem obedecendo ao convencional. Ainda em uma análise omnilética, seja possível especular que, nas entrelinhas das interações narradas, tenha ficado um “achar graça” dos episódios ou das reações dos/das estudantes, o que poderia representar uma brecha de abertura ao diálogo.

Outra questão está nas reações dos/as estudantes, que se pautam ora em risos, quando no primeiro relato o estudante Leonardo afirma em duplo sentido que no jogo “vai comer a dama”, ora também em espanto, quando no segundo relato a professora se utiliza da palavra “xerocada”, ou mesmo na atitude do estudante Márcio, que coloca a música no celular com a tal palavra. As situações exprimem como o sexo é naturalizado no dia-a-dia escolar, seja pelas conversas e interações estudantis ou em nuances presentes nas práticas pedagógicas. Tais questões também nos mostram como a sexualidade ao mesmo tempo que é negada é também parte das construções que se fazem presentes no espaço escolar.

O entrecruzamento das categorias sexualidade e masculinidade também se fizeram presentes em nossas observações, conforme o excerto apresentado abaixo:

Em sala de aula, sentados ao fundo, um grupo de cinco meninos cochichava ao mesmo tempo em que olhava escondido da professora um objeto que se encontrava na mochila de um deles. Aproximei-me e perguntei o que eles estavam olhando e prontamente um deles, Alexandre, me respondeu: “Estamos vendo uma camisinha, que o Vinicius trouxe”. Curiosamente perguntei aos meninos qual seria a função de uma camisinha e apenas um deles me respondeu: “Eu acho que é pra usar quando a gente for adulto”. Buscando um maior aprofundamento na resposta, mais uma vez perguntei: “Usar onde?” Sem muita certeza e um pouco envergonhado de me responder, Alexandre me disse: “Eu acho que é no nosso pinto”. Questionei mais uma vez os meninos se todo mundo achava a mesma coisa que ele, mas ninguém tinha muita certeza e esboçaram com a cabeça que sim. Perguntei agora a Vinicius porque ele estava com camisinha e quem tinha lhe dado, e sua resposta foi: “Eu peguei do meu pai, pra ver

como era, mas ele nem sabe... mas não conta pra professora isso não, eu não vou mais mostrar pra ninguém, prometo...” (Turma 5ª B, caderno de campo em 13/04/2012).

Fazendo associação com este relato apresentado, uma das interações informais entre pesquisador e dois estudantes desta turma retratam o caso de um filme pornográfico transmitido em um celular, dentro do espaço da escola:

Douglas: O meu amigo que senta do meu lado, o Fabrício que você conheceu... ele gosta de ver filme pornô

Richard: Você também gosta de ver..

Douglas: É só o Fabrício, é só o Fabrício que vê (risos)

Pesquisador: Então você não gosta de ver?

Douglas: Ele me passou pelo celular, mas eu vi e apaguei... não gosto, sou menor de idade e é proibido ver essas coisas aqui na escola (risos)

Richard: Ele e o Fabrício ficam só “assim” (faz gesto associado à masturbação)

Douglas: Eu não. É mentira (risos)

Pesquisador: Vocês assistiram aqui?

Richard: Sim, mas escondido (risos)

A forte relação entre masculinidade e sexualidade, foi construída historicamente através de discursos que produziram efeitos no que se entende como normalizado na formação de meninos e jovens rapazes (LOURO, 2000). Essa normalização entre homens prevê a socialização de conversas e assuntos sobre sexo, desde bem cedo, fato constatado pelas falas dos estudantes que já convivem com construções normativas sobre o masculino nas relações escolares com seus pares, exemplificadas tanto no relato sobre a camisinha, como na transcrição das falas sobre o filme pornográfico. Nesta premissa, um comportamento masculino que se mostre interessado na sexualidade, incitando assim à iniciação sexual cada vez mais cedo, é considerada uma cultura naturalizada e legitimada na educação de meninos e jovens, embora, conforme já discutimos aqui, o discurso de negação da sexualidade nos espaços escolares também se mostre presente neste processo.

Brito; Freitas e Santos (2014) afirmam que o espaço escolar se apresenta como uma das principais instâncias produtoras de identificações normatizadas em relação às masculinidades. Um local no qual a vigilância e a regulação se fazem presentes no intuito de manter determinado “padrão” de masculinidade como o mais legitimado a ser seguido por meninos e jovens, numa busca incansável de que os mesmos se afirmem como “homens” na sociedade. Em congruência com a perspectiva omnilética, tecem críticas a estes pontos e propõem que a escola deve:

[...] operar na lógica de desconstrução de categorias fixas e estáveis, partindo da ideia singular de masculinidade, como um modelo único, hegemônico e heteronormativo a ser seguido pelos sujeitos do sexo masculino, para um dinamismo que considera masculinidades a partir

de suas ambiguidades, subjetividades, multiplicidades e hibridismos (BRITO; FREITAS; SANTOS, 2014, p.117).

Os relatos também apontam para uma fase vivida pelos meninos: a masturbação. Foucault (2011) afirma que desde o século XIX, a sexualidade das crianças foi atacada, com a perseguição do que ele chamou de “hábitos solitários” (p.49). Pedagogos e médicos combateram o onanismo nas crianças, considerando a masturbação como uma epidemia que deveria ser exterminada, sendo instalados dispositivos de vigilância, tipos de armadilhas para forçar confissões, imposição de discursos inesgotáveis e corretivos, além do alerta a pais e educadores para que permanecessem atentos diante da situação, pois os mesmos também poderiam ser considerados culpados diante do quadro. A masturbação nos dias de hoje não carrega por completo estes preceitos, todavia ainda é uma prática rodeada por tabus, mitos e certa repressão, conforme as falas dos estudantes retrataram. Altmann (2013, p.74) afirma que a masturbação, inclusive para as meninas, pode ser considerada “sexo seguro”, pois o risco de contrair doenças ou engravidar não está presente, colocação importante para desconstruir mitos associados à sua prática.

Levantamos também outro ponto, que esteve bastante associado à sexualidade durante a pesquisa, que ocorreu na realização de entrevistas grupais: problematizamos sobre meninos que fazem atividades consideradas “femininas” e meninas que fazem atividades consideradas “masculinas” na escola, gerando algumas discussões que articularam gênero e orientação sexual:

Pesquisador: Aqui na escola existe atividades só de menino ou só de menina? Ou não existe isso aqui?

Alana: Existe sim. Os meninos falam que quando um menino gosta de brincar de coisas de menina, tipo corda, ou tem mais amizade com as meninas são homossexuais, mas eu não concordo com isso. Eu acho que todo mundo pode brincar com qualquer coisa, seja corda, vídeo game, tanto menino, quanto menina

Bruno: Existe, mas não tem nada a ver, cada um tem o seu gosto, se quiser namorar com menino ou com menina tanto faz, eu não estando no meio deles dois tanto faz (risos)

Alexandre: [...] Eu já conheci muita gente assim, e eu nunca falei essas besteiras, porque eu sei que os meninos podem sim brincar de corda, pular amarelinha e ter amizades com meninas. Ele (Bruno), por exemplo, fala o tempo todo que os meninos assim são bichas. Quando um menino fica mais perto das meninas, ele vai logo chamando de boiola, vai logo xingando. E o pior é que geralmente eles são mesmo... mas não tem que ficar dizendo.. eu acho..

Alana: É, tem meninos e meninas que além de fazer as atividades do outro sexo, gostam do mesmo sexo, de namorar pessoas do mesmo

sexo, mas eu não tenho nada contra. Pra mim eles continuam sendo meninos e meninas normalmente [...]. Eu tenho dois amigos, um gosta de menina e outro de menino, mas pra mim os dois são considerados meninos, mas pra algumas pessoas um menino que gosta de um menino é considerado também uma menina

Diva: Hoje o mundo está assim, menina namora com menina, menino namora com menino. Pra mim é normal, não tem nada demais... mas aqui na escola tem muito isso, os meninos xingarem os outros meninos de viado, até mesmo nas brincadeiras. A tia já falou: “que eu saiba viado é um bicho, e não é viado com i e sim veado com e”. As meninas que são assim também são chamadas de sapatonas, eu mesma tenho uma prima que namora uma menina

Alexandre: Eu já fui xingado de viado, porque fui jogar queimado só com as meninas... isso acontece mesmo...

A pergunta na entrevista buscava discutir as construções dos gêneros entre os/as estudantes, porém trouxe à tona a problemática da orientação sexual. Essa comum – e equivocada - associação das expectativas de gênero com a sexualidade mostrou-se como a principal via de proliferação da LGBTfobia no espaço escolar, em nossas análises. Trazemos para esta problematização a noção de performatividade de gênero de Judith Butler. Segundo a filósofa, a repetição discursiva de atos, gestos, atuações e encenações, inscritos nos corpos dos sujeitos, buscam normatizar os sujeitos em masculinos e femininos, com base na heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2015). Para a filósofa, o modelo inteligível de identidade de gênero e orientação sexual articula uma coerência estável e compulsória entre sexo, gênero e sexualidade, e aqueles e aquelas que não se adequam à norma encontram-se suscetíveis a processos de exclusões. Meninos e meninas que performatizam suas identificações de gênero diferentes dos modelos normativos, são, por vezes, excluídos/as no espaço da escola e, concordando com a autora “como estratégia em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências claramente punitivas. [...] habitualmente punimos os que não desempenham corretamente seu gênero” (BUTLER, 2015, p. 241).

Neste contexto, também percebemos que as falas dos/das estudantes apresentaram-se diversas e até mesmo controversas sobre a presença de diferentes performances de gênero e orientações sexuais no espaço da escola, entretanto, de uma maneira geral, o preconceito foi revelado de forma mais explícito nas falas dos meninos, retratando para uma maior intolerância de sujeitos masculinos à homossexualidade. A homofobia é um sentimento experimentado por homens e mulheres, mas parece ser incutida de forma mais intensa na produção da identidade masculina (LOURO, 2000). Deste modo, reconhecemos como uma das ações prioritárias na abordagem sobre sexualidade na escola o combate à LGBTfobia, mas não apenas com foco entre os meninos, que como o trecho da entrevista mostrou se apresentaram mais intolerantes, e sim como uma proposta de intervenção não restrita a qualquer grupo específico por gênero e que traga à tona exemplos sobre os variados

processos de exclusões vividos por pessoas LGBTs na sociedade.

Estas controvérsias a que nos referimos nas falas dos/das estudantes não surpreende. Pela lente omnilética conseguimos perceber o quanto somos eivados de culturas, políticas e práticas que se relacionam dialética e complexamente. Dito de outra forma: podemos perceber o quanto somos cultural, política e praticamente, tanto preconceituosos a respeito de certos assuntos, quanto podemos estar dispostos a defendê-los e em assim o fazendo, ainda que não aceitemos intimamente o assunto e a problemática que o mesmo levanta, manifestamos comportamentos “politicamente corretos”, em um movimento contrário, de aceitação, abrindo, ainda, uma possível brecha para que influenciemos as percepções de outros, assim como para mudarmos as nossas próprias.

Todas essas questões em relação à sexualidade, presentes no dia-a-dia das/dos estudantes, vinham sendo alvo de “certa preocupação” entre professoras, coordenação e direção, gerando discussões durante as reuniões pedagógicas que ocorriam na escola durante o ano letivo da pesquisa. As discussões buscavam por alguma intervenção que minimizasse as manifestações relacionadas à sexualidade entre os/as estudantes, e, desta forma, a proposta de um projeto de educação sexual estava sendo pleiteada para o ano letivo subsequente. A coordenadora pedagógica, em entrevista, faz algumas considerações sobre sexualidade na escola, justificando a necessidade de realização de um projeto sobre o tema:

Pensamos em um projeto de educação sexual para a escola. Eu acho que eles são muito agressivos com relação a isso (sexualidade), e eu acho que é porque falta esclarecimento, e por conta dessa falta de esclarecimento a religião e a família influenciam, fazendo com que haja certa repressão. Dessa forma, eles chegam à escola achando que podem tudo, então falam palavrão, cantam músicas de funk, apresentam uma outra postura, que com certeza é bem diferente de dentro de casa (Coordenadora pedagógica).

Conforme a fala da coordenadora, constata-se que as demandas sobre gênero e sexualidade ainda são direcionadas para abordagens em projetos específicos dentro das escolas, muitas vezes até se distanciando das demais disciplinas do currículo, o que reforça olhares fragmentados e binários (proibido/permitido; certo/errado) sobre o tema. Tal fato contraria políticas e diretrizes vigentes, como os PCNs citados anteriormente como uma diretriz em nível oficial para as políticas de educação sexual na escola de ensino fundamental. Os PCNs objetivaram a educação sexual como responsabilidade de todos/as os/as professores/as dentro do espaço escolar. Entretanto, inúmeras barreiras são colocadas para que o tema sexualidade seja trabalhado dentro das diferentes disciplinas na escola, conforme Bonato (1996, p.118/119) exemplifica:

Com isso, a educação sexual no âmbito da instituição educativa tem de ser aceita primeiro pelo professor, que precisa quebrar barreiras sociais e pessoais a ele impostas. Falar sobre sexualidade não é uma



tarifa fácil para qualquer pessoa. Falar da sexualidade do outro é falar de si, é se colocar dúvidas, é repensar suas concepções, valores e preconceitos.

A professora da turma 5^a B, ao ser questionada na entrevista, também se colocou a respeito da importância de um projeto que aborde a sexualidade na escola:

A questão de sexualidade aqui na escola pro quinto ano é muito pouco falada, quase nada, só assim quando se dá uma matéria falando do corpo humano, você vai falar ali dos órgãos e acabou. Eu acho que eles deveriam falar mais, porque aqui no quinto ano e em outras escolas também está muito mais avançado, as meninas já estão namorando, namorando em casa, e aqui não se fala de questão de camisinha, não fala em questão de sexo, não fala em questão de doença, de gravidez, não fala em questão de nada (Professora 5^a B)

Abordar a sexualidade apenas quando se fala sobre corpo humano é uma crítica explicitada na fala da professora da turma 5^a B, ou seja, a discussão da sexualidade na escola reduzida ao seu caráter biológico, mais uma vez fragmentando as possibilidades de olhar e vivenciar sobre o tema. Este ponto também convergiu com a fala da coordenadora pedagógica, quando a mesma afirma que a realização do projeto de educação sexual estaria condicionado a uma parceria da escola com um posto de saúde da região:

Inclusive diante deste problema, que já tinha sido percebido nas turmas de quinto ano, fizemos contato com um posto de saúde para que eles venham aqui na escola no ano que vem fazer um trabalho falando sobre as questões de sexualidade (Coordenadora pedagógica).

Discursos inúmeros e conflituosos apresentam-se constantemente interessados na sexualidade, mas alguns como a matriz biológica e médica revelam-se privilegiados nesta disputa, uma disputa considerada também política, pois são marcadas pela autoridade das ciências duras como uma referência restrita e universal (LOURO, 2008). Todavia, sabe-se que movimentos feministas e LGBTs têm buscado intervir nas políticas curriculares, levando em consideração o caráter social e cultural das propostas de educação sexual nas escolas, ampliando o acento marcadamente biológico com o qual o tema é tratado no interior das instituições escolares.

Elas/eles procuram também introduzir nas propostas de Educação Sexual a dimensão do prazer, geralmente ignorada nas concepções mais tradicionais. Mais recentemente, e de forma ainda muito incipiente no Brasil, intelectuais e militantes ligados aos movimentos gay e lésbico trazem também suas experiências e estudos, buscando formas de afirmação da identidade homossexual e de rompimento da discriminação, que os/as homossexuais sofrem nas escolas e em

outras instâncias sociais (LOURO, 2008, p.131/132).

A questão do prazer na relação sexual e o reconhecimento de identificações LGBTs são apenas alguns exemplos mais representativos de propostas de cunho mais inovador de abordagem da sexualidade no contexto escolar, superando as concepções de “estrito biologismo” (LOURO, 2008, p.133) que projetos de educação e/ou orientação sexual muitas vezes encontram-se pautados. A contextualização da sexualidade na escola, abarcando aspectos culturais, políticos e práticos, como o diálogo com as questões de gênero, se faz primordial na elaboração e condução de projetos que envolvam o tema ou mesmo em sua abordagem nas diferentes disciplinas do currículo. Trata-se, para falar omniléticamente, de uma totalidade em que as divergentes e convergentes culturas, políticas e práticas em jogo precisam ser desveladas, assumidas, reconhecidas, para poderem conviver e, em assim o sendo, não gerarem respostas de desrespeito quando das discordâncias.

Outra questão a ser discutida está associada a uma preocupação centrada na iniciação precoce das meninas em relação ao sexo, havendo a possibilidade do surgimento da gravidez não planejada, assim como de doenças sexualmente transmissíveis, segundo a fala anterior da professora da turma 5ª B, em conjunto com esta que apresentamos abaixo:

Eu achei muito legal um projeto de prevenção às drogas que aconteceu aqui... beleza, drogas faz mal, mas sexo sem camisinha também faz mal, até mais pras meninas... não vamos colocar a questão de gênero, mas as meninas têm a questão de engravidar [...]. A questão da gravidez recai mesmo é sobre elas. Filho é pra vida toda... vai pegar uma doença? Também [...] e essa é uma questão que aqui na escola não é enfocada (Professora 5ª B).

Abordando especificamente a preocupação exposta sobre a iniciação sexual das meninas de forma precoce, esta se expressa no receio da professora em ocorrer uma possível gravidez na adolescência. Altmann (2009) afirma que as preocupações relativas à gravidez podem ser vistas como resultado de um processo social e cultural, pois segundo a mesma houve épocas em que as mulheres engravidavam mais cedo, não havendo qualquer estranhamento da sociedade perante o fato. Em suas palavras: “Transformações sociais fizeram surgir novas imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem para adiar a idade socialmente aceita para uma primeira gravidez” (p.178/179). Embora esta preocupação seja de fato relevante, não podemos deixar de reconhecer que manifestações sobre a sexualidade feminina são colocadas em discussão sempre como um “problema a ser tratado” dentro das propostas de educação sexual escolar, objetivando determinado controle da sexualidade de meninas e mulheres.

Outro ponto de análise na fala da professora está relacionado à responsabilidade por uma gravidez “indesejada” que incide diretamente sobre as meninas, quando comparada aos meninos, que praticamente nem são citados como corresponsáveis nas suas colocações. Para Altmann (2009), a desresponsabilização dos meninos frente a uma gravidez não planejada e a não



participação na criação dos filhos pode ser um assunto debatido em políticas e projetos escolares que incentivem a paternidade responsável, dentro das propostas de educação sexual nas escolas, com o intuito de problematizar estas questões entre os/as estudantes.

Projetos escolares que apresentem como objetivos abarcar a educação sexual como proposta, necessitam acima de tudo não estar limitados a preconceitos e valores discriminatórios, muitas vezes pautados nos discursos conservadores que circulam na nossa sociedade. Defendemos, assim, uma proposta inclusiva que apoie a abordagem multidimensional sobre sexualidade na escola, articulados com as diferentes disciplinas do currículo, propiciando discussões e reflexões que sejam significativas no contexto escolar.

Considerações Finais

A sexualidade no espaço escolar, a partir da pesquisa apresentada, pode ser interpretada dentro de um paradoxo, pois a todo momento haviam convergências e divergências nas formas em que os sujeitos da pesquisa – estudantes, professoras e coordenadora – expressavam suas concepções, suas políticas pessoais, suas práticas e performances a respeito do tema no contexto da escola investigada. Um olhar omnilético exprime não só a complexidade em que a sexualidade é visualizada em nossa sociedade, mas como culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão podem seguir a mesma direção como podem trilhar caminhos contrários e divergentes. Este é um processo contingente de disputas de sentidos no qual estamos inseridos na contemporaneidade.

Acreditamos que mudanças nas formas de reconhecimento da sexualidade no espaço escolar, abarcando sua temática nas propostas educacionais, podem começar a ocorrer quando na formação destes/as profissionais temas como gênero e sexualidade estiverem presentes nas disciplinas cursadas nas universidades. Ao ampliar este conhecimento na formação inicial de professoras/es, culturas, políticas e práticas estarão sendo construídas no tocante à sexualidade, que passarão a conceber possibilidades educativas por múltiplas dimensões. Esta é a proposta da sexualidade fazendo parte de uma educação com base na inclusão.

Entretanto, não podemos desconsiderar o atual momento político em que vive nosso país para finalizar nossas reflexões. Nos questionamos, se com a acirrada disputa política que se desdobra através do conservadorismo tradicionalista e antidemocrático, tais propostas reacionárias de invisibilização de questões de gênero e sexualidade no âmbito educacional favorecerão o fluxo das desigualdades e dos processos de exclusões postos historicamente e que até então se mostravam em processo de problematização nas escolas.

Referências

ALTMANN, Helena. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 175 – 200, 2009.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação



docente. *Sexualidade, Saúde e Sociedade - Revista Latino-americana*, n. 13, p. 69 – 82, 2013.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. 16ª ed. Campinas: Papirus. 2009.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação [Sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3ª ed. CSIE. 2011.

BRASIL. **Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde. 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITO, Leandro Teofilo; FREITAS, José Guilherme de Oliveira; SANTOS, Mônica Pereira dos. “Não, Isso não é Coisa pra Homem” - Masculinidades e os Processos de Inclusão/Exclusão em uma Escola da Baixada Fluminense - RJ. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, v. 5, p. 114 - 125, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade volume 1**. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal. 2011.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. “Inclusão e Gênero”. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de (Orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 145 – 172.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Editora Porto. 2000.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

LUKACS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): considerações omniléticas sobre o patrulhamento ideológico e as diferenças silenciadas. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, v. 13, p. 66-83, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: Editora CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra Cordeiro de (Orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 9-21.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11 – 15.

SOUSA FILHO, Alipio de. “Ideologia de gênero”: quem pratica? *Revista Bagoas*, v. 9, n. 12, p. 9 - 14. 2015.

Recebido em 06 de outubro de 2017.

Aceito em 05 de junho de 2018.

Leandro Teofilo de Brito, Mônica Pereira dos Santos

