

# A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as)<sup>1</sup>

Luiz Fabiano Zanatta<sup>II</sup>

Silvia Piedade de Moraes<sup>II</sup>

Maria José Dias de Freitas<sup>II</sup>

José Roberto da Silva Brêtas<sup>II</sup>

## Resumo

A educação em sexualidade deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual e ao desejo afetivo-sexual. Todavia, muitos paradigmas impedem a efetivação dessa educação no ambiente escolar. Entretanto, sendo a escola itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um espaço educacional pautado nos pressupostos freireanos, existiriam os mesmos tabus, interditos sociais e preconceitos agindo sobre a efetivação da educação em sexualidade neste cenário? Com intuito de elucidarmos essa questão, elaboramos este estudo. Com método qualitativo descritivo, o estudo foi desenvolvido com dezoito educandos(as) de uma escola itinerante do MST no estado do Paraná, objetivando apresentar suas percepções sobre a educação em sexualidade na escola. Com base no material produzido durante a realização de grupos focais e anotações em diário de campo, sistematizados por análise categorial, é possível concluir que a educação em sexualidade na escola itinerante é promovida de forma medicalizada e biologizada, com ênfase no binômio saúde-doença, e que não há transversalidade sobre o ensino da temática entre as diversas disciplinas. Assim, mesmo utilizando aporte teórico metodológico freireano, a escola, ao tratar da educação em sexualidade, neste estudo, revelou-se paradoxal.

## Palavras-chave

Educação em sexualidade – Escola itinerante – MST.

**I-** Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro para execução da pesquisa, com a modalidade bolsa, concedida a Luiz Fabiano Zanatta. E nossos especiais agradecimentos à escola itinerante cenário deste estudo e ao Setor Estadual de Educação do MST no Estado do Paraná.

**II-** Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, Brasil. Contatos: lfanatta@uenp.edu.br; silviapmoraes@hotmail.com; mjddf Freitas@gmail.com; jrsbretas@gmail.com

# **Sexuality education at the itinerant school of MST: students' perceptions<sup>I</sup>**

Luiz Fabiano Zanatta<sup>I</sup>

Silvia Piedade de Moraes<sup>I</sup>

Maria José Dias de Freitas<sup>I</sup>

José Roberto da Silva Brêtas<sup>II</sup>

## **Abstract**

*Sexuality education should be understood as a educational intervention process aimed at imparting knowledge and discussing issues related to sexuality, sexual and reproductive health, sexual rights, gender relations, sexual diversity, and sexual and affective desire. Nevertheless, many paradigms hinder such education at school. However, since the itinerant school of Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST – Landless Rural Workers' Movement) is an educational school based on Paulo Freire's assumptions, do the same taboos, social interdictions, and prejudice have an effect on sexuality education in this setting? This descriptive and qualitative study has aimed to answer this question. It was developed with eighteen students from the itinerant school of MST in Paraná state, and it sought to present their perceptions on sexuality education at school. Based on the material produced in focal group meetings and on field diary notes, which were ordered by categorical analysis, it is possible to conclude that sexuality education at the itinerant school is conducted in a medicalized and biologized way, emphasizing the health-disease binomial, and that there is not transversality between sexuality teaching and the other disciplines. Thus, even though this school uses Paulo Freire's theoretical and methodological contribution, it has proved to be paradoxical when dealing with sexuality education.*

## **Keywords**

*Sexuality education – Itinerant school – MST.*

**I-** We wish to thank Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) for partially funding this research by means of the grant to Luiz Fabiano Zanatta, MST itinerant school, and MST Education State Sector in Paraná State.

**II-** Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), São Paulo, Brasil.  
Contacts: lfzanatta@uenp.edu.br;  
silviapmoraes@hotmail.com;  
mjddfretas@gmail.com;  
jrsbretas@gmail.com

## Contextualizando a educação em sexualidade

A historiografia da educação sexual no Brasil mostra que, desde as primeiras décadas do século XX, médicos, psicólogos, educadores e até sacerdotes se dedicaram ao estudo e difusão, nos meios acadêmicos e leigos, de obras sobre sexualidade, sexologia e educação sexual (CARRARA, 1997; RIBEIRO, 2004).

No entanto, as bases para uma escola pluralista que respeita a diversidade foram lançadas somente em 1996 com a Lei Federal n. 9.394/96 que promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2014). E em 1997, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se efetivou a proposta de inclusão da educação em sexualidade, a qual foi denominada no PCN de *orientação sexual*, tendo como objetivo ser inserida como tema transversal no conteúdo escolar, ou seja, como assunto ministrado no interior das várias áreas dos conhecimentos, perpassando cada uma delas (BRASIL, 2001).

Segundo os PCN, o trabalho sobre *orientação sexual* visa propiciar aos(às) jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Desse modo, o seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se, para nortear a intervenção do professor(a), três eixos fundamentais: corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e HIV/Aids (BRASIL, 2001).

Ressalta-se que os PCN, ao proporem o termo *orientação sexual*, não imaginariam que no futuro produziram uma confusão etimológica frente à sua proposição. Essa se deve a Conferência Europeia realizada no ano de 2000 com título *Todos diferentes, todos iguais: dos princípios à prática* em que foi citada a discriminação múltipla sofrida por

algumas pessoas devido “à raça, cor, origem étnica ou linguística, ao sexo e à orientação sexual” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 137).

Em 2001, o Brasil leva a temática para discussão na preparatória para a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata e, em 2004, lança o *Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual*, o qual determinou o uso do termo orientação sexual para definir a “atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra” (BRASIL, 2004, p.29). Evidenciou-se, portanto, a inadequação do termo *orientação sexual* proposto nos PCN.

Além disso, ao propor a inserção da discussão sobre *orientação sexual* por meio de temas transversais os PCN sugerem “orientações pedagógicas fundamentadas em uma concepção intencional e politicamente construída de educação acerca da sexualidade, baseada na prevenção à gravidez na adolescência e às DST/HIV/Aids, somente” (SANTOS, ARAUJO, 2009, p. 18).

Segundo Santos e Araújo (2009), é impossível não reconhecer a importância documental e histórica dos PCN, tampouco a discussão sobre os eixos fundamentais aos quais direcionam a abordagem para *orientação sexual*, pois estas se fazem urgente no âmbito escolar. No entanto, conforme indicam as autoras, não se pode permanecer restrito aos fatores que são, muitas vezes, consequências de outros dois muito mais amplos: as relações de gênero e o desejo afetivo-sexual.

Assim, para este trabalho, assumiu-se não o termo *orientação sexual*, mas, educação em sexualidade, por se tratar de um processo de intervenção pedagógica, que deve estar continuamente presente no ambiente escolar, tendo como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual, ao desejo afetivo-sexual, entre outras questões que se façam necessárias.

Propõe-se que tal intervenção seja desprovida de posturas, crenças, tabus e valores associados à temática educação em sexualidade, devendo ocorrer em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual de cunho psicoterapêutico, e enfocando as dimensões cultural, sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade (UNESCO, 2010).

Porém, a literatura relacionada ao tema (PARANÁ, 2009; FIGUEIRÓ, 2009) aponta que a inserção de novas práticas de educação em sexualidade tem sido muito difícil, pois a transversalidade proposta pelos PCN ainda não se consolidou plenamente. Assim, a escola deixa de oferecer um espaço para que ocorram debates contínuos sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual, saúde sexual e reprodutiva, devido, principalmente, à carência de recursos pedagógicos e de educadores(as) capacitados(as) previamente para desenvolver as atividades.

Destaca-se ainda que as universidades brasileiras não têm tratado deste conteúdo em seus cursos de graduação, pois não há, entre as várias licenciaturas, formação para educação em sexualidade, existindo apenas, e em algumas universidades, disciplinas optativas sobre a temática (FIGUEIRÓ, 2009).

No entanto, os(as) educandos(as) sentem mais necessidade de conversar, trocar experiências e tirar dúvidas sobre temas emergentes da sexualidade devido à maior democratização dos corpos, às influências midiáticas e ao grande acesso às novas tecnologias de informação, somados às intensas manifestações da sexualidade, próprias da adolescência e da juventude. Apesar disso, nem sempre se verifica esta oportunidade sendo democraticamente ofertada nos espaços escolares.

Neste estudo, ficou evidente que a escola itinerante do MST encontra as mesmas dificuldades que as outras escolas do país enfrentam acerca da inserção da temática da educação em sexualidade no currículo, e compreendem sua implementação baseada apenas numa concepção biologizada.

A comunidade escolar (educandos(as), pais, educadores(as), gestores(as) e funcionários(as)) geralmente apresenta visões diferenciadas sobre a implantação de políticas públicas em educação. Sendo que suas percepções se relacionam com o ponto de vista em que atuam ou interagem socialmente e, por isso, é comum que haja conflitos e formas diversificadas de adesão a novas ideias e ações frente à educação em sexualidade.

### **O cenário do estudo: a escola itinerante do MST**

A escola itinerante é uma conquista resultante da luta do Movimento<sup>(1)</sup> que, desde sua origem, luta por escolas nos acampamentos e assentamentos, tendo como perspectiva a consciência do direito à educação garantido na Constituição Federal. Assim, buscando a garantia desse direito, os Sem Terra<sup>(2)</sup>, desde o início do Movimento, lutam pelo direito à escola pública, gratuita, de qualidade e para todos(as); uma escola voltada aos interesses e às necessidades dos sujeitos por ela atendidos (MST, 2006, p. 28).

Essas premissas são frutos de um processo reflexivo desenvolvido ao longo dos anos nos acampamentos de reforma agrária, que buscam contemplar um fazer pedagógico diferente das práticas tradicionais. Tanto que incorporam ao processo educativo a realidade vivenciada pelo educando(a), os elementos ligados à realidade do campo e a caminhada desenvolvida na luta pela terra.

Ainda que as práticas escolares no interior dos acampamentos organizados pelo MST já existissem imbricadas em sua luta, somente em 1996 foi efetivamente aprovada a primeira escola itinerante do MST, no estado do Rio Grande do Sul, cuja proposta vinha ao

**1-** Adotaremos essa grafia no decorrer do texto, tendo em vista a perspectiva apontada por Caldart (2004). Logo, sempre que usarmos a palavra Movimento (com maiúscula), estaremos nos referindo ao MST.

**2-** Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão "sem-terra" indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito (CALDART, 2004).

encontro das necessidades de escolarização das crianças, associada às modificações que poderiam ocorrer no acampamento, por ser este um espaço em movimento (MST, 2009).

Dessa forma, nasce um tipo de escola que, além das funções pedagógicas, tem em sua proposta a função de acompanhar as famílias em caso de mudança para outro acampamento, nas frentes de trabalho e nas marchas reivindicatórias. Por isso, a escola itinerante é organizada para escolarizar e alfabetizar crianças, jovens e adultos Sem Terra em situação de itinerância nos acampamentos (CALDART, 2000).

No estado do Paraná, a implantação das escolas itinerantes ocorre somente a partir de 2003, como um dos desdobramentos das lutas pela educação no campo. Isso foi devido à existência, na época, de 13 mil famílias, distribuídas em 67 acampamentos, nas quais havia um grande contingente de crianças com dificuldade de frequentar a escola (MST, 2009).

Em virtude da necessidade de escolarização dessas crianças e em resposta à luta do MST, por meio do processo nº 1344/03 e do Parecer nº 1012/03 de 08/12/2003, o Conselho Estadual de Educação, no ano de 2003, autorizou a implantação da escola itinerante nos acampamentos no estado do Paraná, determinando:

[...] a Escola Itinerante como proposta alternativa que busca atender e garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem em situações adversas e, por isso, não conseguem estudar na forma como a escola está organizada. Nesse contexto, estão os trabalhadores Sem Terra que se encontram em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo, até que sejam assentados [...]. (PARANÁ, 2003, p. 8-9).

Assim, a sua operacionalização se dá por intermédio de uma escola base, de ensino fundamental e médio, responsável pela

documentação e registro escolar dos estudantes, além do suporte legal e pedagógico. É orientada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), sob a Coordenação da Educação Escolar do Campo e do Departamento de Ensino, por meio dos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

Sendo aprovadas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), sob a jurisdição dos quais se localizam, com base na Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 2014), as escolas itinerantes procuram desenvolver o processo educativo de modo a contemplar as particularidades da vida no campo e problematizar as questões que perpassam o cotidiano e a luta pela reforma agrária.

As escolas itinerantes do MST são, portanto, escolas públicas estaduais organizadas pelo MST no interior de seus acampamentos, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação a tarefa de proporcionar as condições de infraestrutura e material pedagógico para o desenvolvimento das aulas. O objetivo geral dessa escola é oferecer às crianças e aos adolescentes das comunidades acampadas acesso à educação, utilizando para isso uma pedagogia diferenciada, mas correspondente à educação infantil e ao ensino fundamental e médio (CALDART, 2000).

As ações pedagógicas são desenvolvidas a partir dos interesses, das necessidades e dos níveis de conhecimento das crianças, e têm por objetivo oportunizar aos(as) educandos(as) espaços para se constituírem como sujeitos capazes de compreender e interpretar o processo histórico vivenciado, buscando a transformação da realidade.

A escola itinerante é um espaço de caráter investigativo, participativo e reflexivo que, por meio da investigação-ação, promove a reunificação da teoria com a prática, superando a dicotomia entre ensino e pesquisa, enraizada na tradição positivista (MST, 2009). Portanto, todo esforço é realizado no intuito de construir conhecimentos a partir da realidade vivida pelos acampados. Assim, se a marcha faz parte da vida

de homens, mulheres e crianças acampadas, ela deve servir como conteúdo, mais do que isso, ela deve possibilitar que diversos conteúdos sejam apreendidos por experiência concreta, mediada pelo conhecimento sistematizado.

Nessa perspectiva, o princípio da pedagogia que fundamenta as práticas educativas nesse espaço baseia-se na abordagem freireana, somados às contribuições de Florestan Fernandes e aos fundamentos socialistas de José Martí e Che Guevara, entre outros, que paralelo à luta pela terra, ou em conjunto com a luta pela terra, possibilitam levantar uma bandeira de luta pela educação (MST, 2001; MST, 2009).

A principal contribuição de Paulo Freire (2008) vem da obra *A pedagogia do Oprimido*, que traz as concepções de uma pedagogia humanista e libertadora, refletindo sobre dois momentos distintos. No primeiro, os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a própria transformação; no segundo, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2008).

Assim, a escola itinerante, fundada nos ensinamentos do educador Paulo Freire, está preocupada com a humanização do trabalhador Sem Terra, em lhe proporcionar condições para entender e desvelar o mundo no qual vive, e com a importância da reforma agrária para o desenvolvimento e a inclusão dos trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, seja no meio rural ou urbano.

Para Freire (2008), mais do que transferir conhecimentos, a educação deve propiciar um modo de intervir no mundo, a partir da qual a realidade possa ser de fato apreendida e olhada com criticidade e ética. O MST, por sua vez, compreende que a intervenção na realidade em que estão inseridos pressupõe uma desalienação política baseada na luta pela conquista de direitos individuais e coletivos (MST, 2001).

Portanto, foi a proposta pedagógica da escola e a concepção ideológica formativa do MST que contribuíram com a elaboração das

questões norteadoras deste estudo. Nossa primeira indagação foi: “Se a escola itinerante se pauta na proposta pedagógica da ausência de opressores, como se comportariam os(as) educadores(as) frente às questões feitas pelos(as) educandos(as) sobre sexualidade?” E ainda, “Seriam os temas trazidos pelos(as) educandos(as) sobre sexualidade considerados ‘temas geradores’ para as discussões em sala de aula?”

Assim, buscamos identificar se existem paradoxos quanto à ideologia do Movimento e sua proposta pedagógica educacional, frente ao saber e aprender sobre a sexualidade no cenário de sua escola, sendo que as percepções dos(as) educandos(as) sobre a temática nos possibilitará uma compreensão sobre esse processo, o que contribuirá para apresentação de propostas ao Setor de Educação do MST para a resolução e problematização das questões emergentes.

### **Percurso metodológico**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva, desenvolvida em uma escola itinerante do MST, situada na área rural de um município localizado ao norte do estado do Paraná, que abrigava no período da pesquisa educandos(as) de dois acampamentos.

A escola cenário deste estudo está localizada a 16 quilômetros da área urbana. Foi construída por meio do esforço e trabalho voluntário dos próprios acampados(as). Desde que foi legalizada em 2009, a escola se mantém graças à solidariedade das famílias dos Sem Terra dos acampamentos, que colaboram na produção da merenda escolar, nos mutirões de construção e reforma das salas de aulas e na participação dos debates para garantir que a escola mantenha avivada a pedagogia do Movimento, a qual está alicerçada no voluntariado. Além disso, recebe o apoio do NRE e da Secretaria Municipal de Educação do município ao qual pertence.

Durante o período de realização do estudo, a escola ofertava educação infantil, ensino fundamental e médio. Contava em

seu quadro profissional com um coordenador pedagógico, oito educadores (as) e duas merendeiras, ambos(as) membros do próprio Movimento, além de uma pedagoga e oito professores (as) vinculados (as) à SEED/PR.

Os(as) educadores(as) são pessoas do acampamento escolhidas pela comunidade e têm um nível mínimo de escolaridade (preferencialmente o ensino médio) e disponibilidade para ensinar. Geralmente, são pessoas jovens que concluíram o ensino fundamental e que, sendo educadores(as) passarão por processo de formação pedagógica, técnica e profissional nas escolas de formação do MST ou nos cursos da SEED/PR (PARANÁ, 2009).

Os(as) professores(as) externos, que na escola itinerante também são chamados(as) de educadores(as), atuam na segunda fase da Educação fundamental e no ensino médio. São indicados pelo NRE podendo ser funcionários(as) do quadro efetivo do estado, ou profissionais que serão contratados(as) por meio de Processo de Seleção Simplificado (PSS) por critério de colocação.

De acordo com o levantamento documental realizado na escola em fevereiro de 2012, observou-se a presença de 45 educandos(as) com idades compatíveis com o recorte etário da pesquisa, previamente estabelecido na faixa etária de 12 a 18 anos (BRASIL, 1990).

A definição dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: estar regularmente matriculado(a) e frequentando a escola; residir em um dos dois acampamentos e possuir a autorização dos pais ou responsáveis para integrar o estudo. A não autorização dos pais ou responsáveis ocasionou a exclusão de 27 adolescentes. Portanto, foram incluídos dezoito adolescentes para a realização da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro a julho de 2012. Os dados foram coletados por meio da realização de grupo focal mediado por roteiro semiestruturado e anotações feitas em diário de campo. A questão norteadora foi: Como você percebe a educação em sexualidade na escola?

Ressalta-se que, para definição da questão norteadora, foi realizado um pré-teste, aplicado

com um grupo heterogêneo. As percepções deste momento demonstraram que os(as) estudantes em grupos mistos assumiam características monossilábicas não possibilitando a ampliação do debate e que, em conjunto, as educandas se sentiam constrangidas para falar sobre a temática da educação em sexualidade. Destaca-se que a questão da religião não foi fator de limitação para composição dos grupos e envolvimento dos(as) educandos(as) durante os debates sobre a temática.

Portanto, para coleta de dados, formaram-se dois grupos homogêneos, sendo um grupo composto por 10 adolescentes do sexo masculino e outro, por oito adolescentes do sexo feminino. Foram realizados três encontros de, no máximo, 50 minutos com cada grupo a fim de evitar a dispersão dos(as) participantes. Os grupos focais aconteceram em uma sala de aula da escola itinerante, fora do horário escolar e na ausência de educadores(as).

Os encontros foram gravados por meio de um aparelho eletrônico do tipo MP4, originando 290 minutos de áudio que, posteriormente, foram transcritos na íntegra, respeitando todas as características dos relatos. Para preservar o anonimato dos(as) adolescentes foram adotados pseudônimos de pessoas com significativa relevância histórica para o MST.

Os dados foram sistematizados com base na técnica de Análise de Conteúdo, com enfoque na temática categorial (BARDIN, 2010). A organização do material percorreu: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, por meio da inferência e interpretação, o que originou o delineamento de três categorias: a biologização da sexualidade; a não transversalidade da educação em sexualidade na escola itinerante e; a opressão aos(às) educandos(as) em relação ao desejo de saberem sobre sexualidade.

O desenvolvimento da pesquisa atendeu às recomendações nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, com o parecer 1997/11.

## Resultados e discussão

### Os(as) participantes do estudo

Entre os(as) dezoito adolescentes deste estudo, dez eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades entre 12 e 18 anos. A maior concentração dos(as) participantes, onze entre os (as) dezoito adolescentes, tinha a idade igual ou inferior a 14 anos.

Quanto à cor, doze adolescentes declararam ser da cor branca, três pardos e uma menina da cor preta. Quanto à religião, oito dos(as) adolescentes referiram ser católicos, sete evangélicos, uma espírita e um dos adolescentes disse não ter nenhuma religião.

Quanto ao estado civil, todos(as) adolescentes disseram estar solteiros(as), nenhum(a) estava namorando no período da coleta de dados. A adolescente Rose, de 13 anos, estava grávida. Quanto às relações afetivas, apenas duas meninas disseram que já namoraram, sendo Sônia, de 18 anos, e Salete, de 14 anos; e José Roberto, de 16 anos, entre os meninos.

No entanto, com exceção de Iraci e Paulo, ambos de 12 anos, todos os(as) outros(as) adolescentes referiram já ter “ficado”. Quanto ao nível de escolaridade, quinze adolescentes cursam o ensino fundamental II, e três o ensino médio.

Sobre os arranjos familiares, onze adolescentes possuem famílias compostas com o núcleo familiar, “pai e mãe”; os (as) demais habitam formas nucleares de famílias diferentes com a presença da figura de padrasto, madrasta ou avós.

### Categorias sobre as percepções dos(as) educandos(as) sobre a educação em sexualidade no contexto da escola itinerante do MST

#### A biologização da sexualidade

No cotidiano das escolas, a sexualidade como um saber ainda é algo distante da realidade, apesar de ser um tema curricular transversal da educação básica, encontra-se

centrada nas disciplinas de biologia e ciências. A partir dos relatos dos(as) adolescentes da escola itinerante, percebe-se que a sexualidade é tratada como um tema de domínio único da biologia e, sobretudo, voltada a questões do binômio saúde-doença.

Ao elencar saberes ligados ao tema da sexualidade na escola, sua estrutura se constrói sob conhecimentos historicamente tratados na área médica. Assim, assuntos como gravidez, prevenção de DST e funcionamento dos órgãos genitais são geralmente abordados sem observar as dimensões sociais, políticas e afetivas dos sujeitos (SANTOS, 2009).

Ao considerar que a educação em sexualidade naquele ambiente se restringe aos conhecimentos funcionais, às nomenclaturas e à relação saúde-doença, reforça-se a visão biologizada de seu campo de saber e de poder. Essa percepção se faz presente nos relatos dos adolescentes da escola itinerante, confirmando as representações sobre a biologização da educação em sexualidade:

Tem as doenças né, daí quando chega na parte do livro com isso, a professora começa a explicar pra nós. (José Roberto, 16 anos).

Todas as escolas que estudei na cidade, pelo menos uma vez por ano davam alguma palestra, aqui eu estudo desde o primeiro ano e até hoje nada... Só o que tem nos livros mesmo. (Sônia, 18 anos).

Ensina num ensina bastante né... Só quando pergunto para professora de ciências, o que é pênis, essas coisas, daí ela vai ensinando. (Dorothy, 13 anos).

A única vez que eu vi falar sobre tudo essas coisas de sexo e sexualidade, foi quando morava em Arapongas. Mas aqui eu nunca vi não... Só essas coisinhas do livro mesmo... Num sai disso! (Arnildo, 13 anos).

Ela (professora de ciências) fala sobre menstruação... como engravida... Essas coisas aí. (Solange, 14 anos).



Difícil falar outras coisas que num é o que tem no livro...Muito difícil, só se perguntar mesmo, e olha lá ainda hein... (Marcos Tiarajú, 17 anos).

Observa-se, por meio das falas dos(as) adolescentes, que o arsenal didático está engessado em conteúdos biológicos. A percepção dos(as) educandos(as) é reafirmada por uma professora de ciências, sobre a forma como trabalhava o conteúdo referente à sexualidade: “Abordo sim sobre sexualidade... Inclusive essa semana eu já início o conteúdo sobre sistema reprodutor masculino e feminino” (anotação do diário de campo - Educadora de ciências).

As narrativas dos(as) educandos(as) e o relato da educadora corroboram a ideia de que a educação em sexualidade, no âmbito da escola itinerante, também tem sido exercida sob o enfoque da abordagem biológica e medicalizada, e resumida aos conteúdos encontrados nos materiais pedagógicos escolares, como livros e apostilas. Logo, este conteúdo não é “tema gerador” a ser sistematizado em sala de aula, demonstrando que os conteúdos de ensino não são resultados de uma prática dialógica, mas sim de um discurso estruturado em conteúdos programáticos.

Ressalta-se que essa visão medicalizada e limitada da educação em sexualidade não se restringe apenas às escolas itinerantes do MST. Acreditamos que a dificuldade vai além da aplicação dos temas transversais e é fruto de uma formação docente que não contempla a temática dos conteúdos referentes ao corpo, ao gênero, à diversidade sexual e à sexualidade, em um aspecto mais amplo e biopsicossocial.

Constatou-se por meio das falas dos(as) educandos(as) que, mesmo ocorrendo a possibilidade de conversar sobre sexualidade nas aulas de ciências ou biologia, isso não assegura uma discussão mais ampla, fora dos aspectos biológicos. Entretanto, conforme Freire (1996) a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do(a) educando(a) é considerada “invasão cultural”, ou “depósito de informações”, porque não emerge do saber popular.

Esse fato pode estar alicerçado na inexistência da temática durante a formação inicial e continuada do(a) educador(a), e na prática da educação em sexualidade determinada pelo material pedagógico. Assim, a atuação deficitária dos(as) educadores(as), somada a um material pedagógico aquém das necessidades, provoca o descontentamento por parte dos(as) estudantes, já que não possibilita um debate mais amplo.

Entendemos que essa não pode ser uma discussão superficial, como se tem observado ao longo da história, tratada apenas pela “Metodologia de Projetos”, que pressupõe um início, um meio e um fim, concentrada apenas nas questões referentes à prevenção das DST / Aids e à gravidez, sem um aprofundamento teórico consistente (SANTOS, 2009).

Foucault (2009), em seus estudos, apontou para a tendência histórica da escola de buscar o saber a partir de um conhecimento médico respaldado em um discurso científico. Gonçalves, Pinto e Borges (2013), além de observarem a visão medicalizada nos livros didáticos de ciências e biologia, destacam que existe um discurso de palavras e imagens que centralizam a heterossexualidade como a única forma de sexualidade, além de compreendê-la como sinônimo de reprodução.

Essa forma de conceber a educação em sexualidade resulta em inúmeras vulnerabilidades. A sexualidade se desdobra no meio social mediante a interação do sujeito com o grupo, com conteúdos afetivos dessas relações, com diferentes agentes e meios de informação. Se essas questões não estiverem presentes nos diálogos sobre a sexualidade, os indivíduos veem pouca relação com a própria vida, dificultando a apropriação de conhecimentos e habilidades sobre o tema.

#### **A não transversalidade da educação em sexualidade na escola itinerante**

O maior ensinamento sobre a transversalidade da educação vem de Freire (1996), quando afirma que o(a) educador(a),

contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele(ela) o papel privilegiado de detentor do saber, é denominado(a) *animador(a) de debates* e tem o papel de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões, relatos e embates possam surgir. Porém, neste estudo, verificamos que não é este o papel assumido pelos(as) educadores(as) quando o tema do debate é sexualidade.

Assim, acerca da proposta de educação em sexualidade pautada na transversalidade, os PCN (BRASIL, 2001) propõem que, no ensino fundamental, ela deve ser ministrada no interior das várias áreas do conhecimento, seja nas aulas de língua portuguesa, história, geografia, matemática etc., podendo apresentar-se como proposta dentro da programação, ou como extraprogramação. Ainda conforme os PCN, cada escola, em sua organização, poderá criar espaços e horários próprios para que os alunos tenham, semanal ou quinzenalmente, por exemplo, aula específica de educação em sexualidade (BRASIL, 2001).

No entanto, ressalta-se que a educação em sexualidade não deve ser tratada apenas em ações pontuais e em dias previamente demarcados. Os(as) educadores(as) deveriam estar prontos(as) para acolher as dúvidas dos(as) educandos(as) sempre que surgissem. Isso possibilitaria a troca de saberes e aprendizados com orientações que promoveriam a conscientização e problematização de suas concepções pessoais, de tabus, mitos e preconceitos arraigados na sociedade.

Porém, diferentemente dessa concepção e do que é apresentado nos PCN, nos relatos dos(as) educandos(as) foi constatada a não transversalidade da educação em sexualidade na escola itinerante:

Na nossa sala é só nas aulas de ciências que pode perguntar sobre essas coisas (sexualidade). (João, 14 anos).

Na aula de ciências pode perguntar né... Mas se falar nas outras, dependendo de quem for já da B.O.! (risos). (Natálino, 16 anos).

Um dia o Valmir fez uma pergunta para o professor, ele respondeu assim: A pergunta num é aqui, tem que perguntar lá pra professora de ciências, depois ela responde. (Dorothy, 13 anos).

Nos discursos apresentados pelos(as) educandos(as) verifica-se a impossibilidade de realizar perguntas sobre sexualidade aos(as) educadores(as) em outras disciplinas curriculares e a possibilidade de sofrerem restrições para sanar as dúvidas em relação ao corpo, à sexualidade e questões emergentes do tema. Nota-se que o assunto fica restrito à disciplina específica e ao conteúdo programático, o que promove o reducionismo do tema como conteúdo único das disciplinas de biologia ou ciências.

A impossibilidade de discutir sobre sexualidade fora das disciplinas de ciências e biologia é entendida por Santos (2009) como uma opção adotada por muitos(as) educadores(as), e se encontra apoiada na “providencial” inexistência da temática nos currículos escolares somada à admitida dificuldade pessoal de abordar o assunto (GATTI, 2009; FIGUEIRÓ, 2009).

Conforme Figueiró (2009), somos frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações de sexo com ideias de pecado, de feio e proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade. Ainda conforme a autora, no contexto de formação cultural, “acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele” (FIGUEIRÓ, 2009, p.142).

A dificuldade de educadores(as) falarem sobre temas emergentes da sexualidade, também foi constatada nos relatos dos(as) educandos(as). Para exemplificar a forma como verbalizam esta percepção, apresenta-se o relato de Marina:

Tem um professor do 3º ano que a gente até pergunta alguma coisa, mas ele

responde só o básico e pronto. Daí fala que fica até com vergonha de falar essas coisas pra gente, e que é melhor conversar com a professora de biologia. (Marina, 16 anos).

Além da timidez, os educadores e as educadoras, ao serem abordados com perguntas sobre sexualidade, sentem-se envergonhados(as) ao tratar de determinados assuntos, conforme elucidado na fala de Iraci, de 12 anos: “certas coisas a professora num explica não... fica morrendo de vergonha (risos)”.

Em contrapartida, a demanda estudantil, a vontade e a necessidade de “falar sobre o assunto”, mostra que temáticas pertencentes à educação em sexualidade perpassam as relações pessoais e disciplinares dos conteúdos pedagógicos, porque são constituintes dos sujeitos e de suas identidades (FURLANI, 2009). Nesse sentido, Louro (1997) afirma que:

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina [...], 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, 1997, p. 81).

Dessa forma, na contramão da espontaneidade do assunto entre os(as) educandos(as), Castro, Abramovay e Silva (2004) constataram em seus estudos que é atitude extremamente comum de docentes do ensino fundamental e médio admitirem a dificuldade de trabalhar sobre sexualidade e afetividade em sala de aula.

Corroborando essa discussão, Suplicy e colaboradores (2004) apontam que o(a) educador(a) deveria estar preparado(a) para polemizar, lidar com valores, tabus e preconceitos, porém, a maioria continua sem subsídios adequados para trabalhar essas questões e acaba dando a elas enfoque totalmente biológico. Isso se deve ao desconhecimento acerca do tema e

à autopreservação frente à classe de estudantes em relação aos seus próprios questionamentos, receios e ansiedades.

### **A opressão aos(as) educandos(as) em relação ao desejo de saber sobre sexualidade**

Para Freire (2008), a opressão, realidade histórica concreta da qual parte da humanidade é vítima, é a negação da vocação do homem de “ser mais” e de “ser para si”, é a negação da liberdade humana, que nega também, seu caráter criativo e criador, promovendo a alienação. Ainda conforme o autor, é uma realidade desumanizante que atinge aos que oprimem e aos oprimidos. Neste estudo, a opressão se faz presente nas relações autoritárias estabelecidas entre educadores(as) e educandos(as) quanto à negação, que é entendida como opressão ao desejo de saberem conceitos sobre a sexualidade.

Assim, mesmo utilizando aporte teórico-metodológico freireano, a escola itinerante, ao tratar da educação em sexualidade, neste estudo se revelou paradoxal. De um lado, reconhece o acesso ao conhecimento como fundamental à sua dimensão política de luta e de formação para os(as) educandos(as), e de outro, acredita que o conhecimento de mundo que tanto enfatiza pode ser considerado sem problematizar as questões da sexualidade.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 30) aponta o papel da escola e de seus docentes como “o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos com que os(as) educandos(as), sobretudo os(as) das classes populares, chegam à escola, mas também, discutir com os(as) alunos(as) a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos”.

As curiosidades dos(as) educandos(as) são oportunidades pedagógicas para problematizar os saberes socialmente construídos, e devem ser assumidas como temas geradores. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, os conteúdos necessários. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar

uma nova forma de relação com a experiência vivida (FREIRE, 1996).

Ressalta-se que a curiosidade quanto ao saber sobre sexualidade foi expressada por todos(as) os(as) educandos(as) de igual maneira, independentemente da idade, sexo e religião. A negação dessa curiosidade é o mesmo que contrariar três fundamentos importantes da pedagogia apresentada por Paulo Freire (1996) ao longo de toda sua produção: 1) ensinar não é transferir conhecimentos; 2) o respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e; 3) O(a) educador(a) nunca poderá ser o(a) opressor(a) de educandos e educandas.

Todavia, contraditoriamente aos pressupostos matriciais pedagógicos da escola itinerante, a opressão frente ao desejo de saber sobre sexualidade, emerge com destaque nas narrativas dos(as) educandos(as):

Eu perguntei o que era tesão para o professor (disciplina de português): Ele fez um “T” bem grandão no quadro e só isso!(risos). Se ficar perguntando pra ele, ainda chama a mãe na escola e conta. (Marcos Tiaraju, 17 anos).

Minha amiga perguntou o que era pênis para o professor de geografia, daí o professor foi lá conversar com a coordenação pedagógica da escola itinerante, daí ele (coordenação) foi lá e meteu a bronca nela né, que essas perguntas é pra fazer pra professora de ciências. (Solange, 13 anos). Não dá pra ficar perguntando não, eles chamam a coordenação pedagógica da escola itinerante, vai lá e fala pra mãe... Conta tudo pra mãe da gente, perigoso até apanhar em casa. (Salette, 14 anos).

As falas evidenciam que alguns (algumas) educadores(as) e a coordenação pedagógica da escola itinerante cenário deste estudo rompem o vínculo de confiança que deveria ser mantido para que ocorressem os diálogos sobre sexualidade na escola. Nesta direção, os PCN sustentam que:

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. (BRASIL, 2001, p. 84).

Um dos possíveis motivos para a determinação de não falar sobre sexualidade e para a restrição dessa discussão unicamente aos conteúdos programáticos de biologia e ciências na escola itinerante pode estar ancorado no que foi relatado por José Roberto:

A escola fala que tem muita criança que não sabe o que é essas coisas, e se falar, depois elas vão ficar querendo fazer! Daí a *coordenação pedagógica da escola itinerante* foi e proibiu as perguntas... Num pode ficar falando disso não cara. (José Roberto, 16 anos – grifos dos autores).

O controle externo sobre o “*falar de sexualidade*” pode ser compreendido a partir do enfoque de Foucault (2009) da sexualidade como dispositivo produzido pelos acontecimentos históricos, culturais e mesmo subjetivos que irão compor as nossas linguagens e as nossas práticas e representações. Assim, o conhecimento sobre sexualidade circula em muitos espaços e instâncias culturais, não por imitação e repetição de seu caráter biológico, mas por tensões permanentes que lhes agenciam novas interpretações; podemos dizer que são projetadas as velhas e históricas acepções constituídas pelo ambiente cultural, como vemos neste estudo.

Embasados em César (2009), que discute a instauração de dispositivos disciplinares sobre os corpos de crianças e jovens na escola, e em Louro (1997), podemos dizer que a escola, junto com outras instâncias sociais, é uma entre as múltiplas instituições que exercitam uma pedagogia da sexualidade e das construções

de gênero. Corroborando os pressupostos das autoras, o estudo apontou o quanto a escola itinerante pesquisada ocupa um lugar privilegiado no processo de disciplinarização dos corpos, evidenciando o quanto a educação “do sexo” encontra o seu lugar na escola.

O estudo também dá indícios de que a reprodução do pensamento “patriarcal” se projeta para dentro do ambiente escolar. Existe um entendimento dentro da escola itinerante que abordar as questões sobre sexualidade no ambiente escolar é uma forma de estimular precocemente a sexualidade de crianças e adolescentes. Embora a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010) enfatize que

[...] pesquisas do mundo todo indicam claramente que a educação em sexualidade raramente leva a um início sexual precoce, se é que o faz. A educação em sexualidade pode levar a um comportamento sexual mais tardio e mais responsável, ou pode não ter nenhum impacto discernível sobre o comportamento sexual. (UNESCO, 2010, p. 9).

Entendemos que ao sanar a curiosidade empoderamos nossos(as) adolescentes para que tomem decisões mais acertadas, o que pode representar o adiamento do início das práticas sexuais.

Os relatos dos(as) educandos(as) evidenciaram que, em alguns casos, o desejo de saber sobre a sexualidade é recriminado e ganha *status* de proibido. O posicionamento assumido pela coordenação pedagógica, nos casos expressos nas falas dos(as) educandos(as), ultrapassa normativas e amparos legais para que a educação em sexualidade aconteça no ambiente escolar. De maneira que ferem aspectos legais como os expostos na LDB (BRASIL, 2014) e, em especial, nos PCN (BRASIL, 2001), que não são levados em consideração.

Por conseguinte, além de estar em descumprimento com as normativas para implantação da educação em sexualidade, durante a realização do estudo, a escola itinerante rom-

pia com as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretária de Estado de Educação do Paraná (versão preliminar), que propõem “um conjunto de reflexões fundamentais que problematizam as verdades consolidadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual” (PARANÁ, 2010, s/p.).

O documento apresenta diretrizes curriculares pautadas em reflexões das práticas pedagógicas, construídas como crítica e resistência aos saberes normativos da escola. Representa um lugar de questionamento dos “saberes” estabelecidos, por onde circulam as relações desiguais de gênero e dos sexos, tendo como objetivo desestabilizar as verdades que construíram os preconceitos, as fobias e as violências sobre os sujeitos (PARANÁ, 2010).

Na escola itinerante cenário do estudo, o assunto era tratado apenas como uma possibilidade prevista, imposta pelo material pedagógico e curricular, sendo quase nula a ampliação do debate neste ambiente, mesmo frente a todo o aparato legal exposto, que direciona a implantação de ações da educação em sexualidade no contexto escolar.

Na perspectiva foucaultiana (2009), os saberes que julgamos como verdades são procedentes de relações de poder, confirmando a não existência do conhecimento neutro. Assim, o saber sobre a sexualidade e sua formulação passam pelo crivo de um poder, que promove dominação e opressão (FOUCAULT, 2009). É sobre essas nuances que os(as) educadores(as), na qualidade de opressores(as), vão impondo “jeitosamente” sua cultura frente aos oprimidos, seus(suas) educandos(as).

O poder e as relações que ele reverbera constituem o saber legitimador e determinante sobre a nossa sexualidade e a opressão para sabermos sobre ela. Essas manifestações de poder sobre o saber em sexualidade ficam expressas por meio do relato do educando Francisco de 14 anos, ao posicionar-se:

Eu acho que a escola tinha que alertar os adolescentes da escola e não ficar coagindo

a gente a não perguntar as coisas sobre sexo. (Francisco, 14 anos).

Observa-se no relato do adolescente que, frente à temática sexualidade, eles vivenciam uma incapacidade de “politicidade do conhecimento” (FREIRE, 1996).

Conforme a UNESCO (2010), a educação em sexualidade se refere a uma abordagem que deve ser apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre corpo, gênero, sexualidades e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente corretas, realistas, e sem pré-julgamentos. A educação em sexualidade fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes, bem como desenvolver habilidades para tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade e que são promotores de processos de vulnerabilização.

### **Considerações finais**

Consideramos que, mesmo sendo a escola um dos ambientes mais propícios para implantação de uma prática educacional em sexualidade, na escola pesquisada, a temática ainda é tópico polêmico, considerado pela comunidade escolar um assunto não-escolar, não-político e não-ideológico. Assim, tabus, crenças e mitos se perpetuam na escola itinerante e a impossibilitam de executar uma pedagogia da libertação e da autonomia, quando o assunto é sexualidade.

Observamos que os discursos emergentes da educação em sexualidade dentro da escola reproduzem um pensamento pautado em componentes conservadores e pertencentes à ordem dominante, repleto de paradoxos. De um lado, preza uma pedagogia crítica, com consciência progressista e política, no entanto, não considera a sexualidade como algo político-ideológico, calcado em relações de poder, mas sim como um mecanismo para controle dos corpos.

A forma biologizada e medicalizada de tratar a educação em sexualidade foi observada

como preponderante durante o presente estudo. Além disso, mesmo numa concepção freireana, a dialogicidade sobre a sexualidade foi praticamente nula.

As representações sociais da educação em sexualidade dos(as) adolescentes desta pesquisa se evidenciaram como um “saber proibido” e relacionado ao campo disciplinar da biologia, na relação do binômio saúde-doença. Essa forma de considerá-la apresenta uma falsa ideia de neutralidade que, ao invés de politizá-los, os aliena.

Contudo, as dificuldades observadas quanto à abordagem do tema e à temática da sexualidade como um campo de conhecimento não se restringem à escola itinerante do MST, estão também em escolas urbanas no Brasil e em muitos outros países.

O estudo explicitou, ainda, que há grande necessidade de incorporar a educação em sexualidade como um componente curricular, dando, assim, à temática, o mesmo valor atribuído aos demais saberes que tratam da liberdade, da autonomia e da democracia. A definição de métodos próprios, a formação continuada de seus(as) educadores(as), a produção de materiais e o acompanhamento pedagógico aos estudos sobre a temática da sexualidade são questões necessárias para fortalecer as linhas ideológicas do MST.

Entretanto, os resultados deste estudo não são generalizáveis a outros grupos e escolas do MST, sendo este o maior fator de limitação desta pesquisa. Entende-se que as representações sociais são construídas em contextos macro e micro. Este estudo refere-se a um grupo muito particular, com experiências individuais e coletivas, que podem ser muito diferentes de outros grupos de educandos(as), educadores(as) de outras escolas itinerantes.

Cumprindo com a responsabilidade social junto à população investigada, os(as) pesquisadores(as) apresentaram os resultados deste estudo ao Setor Estadual de Educação do MST do Paraná, que, sensível aos dados, vem executando em parceria com a Universidade

Estadual do Norte do Paraná, além de outras ações sobre a temática, um projeto de extensão denominado **Sexualidade em Movimento**. O projeto de caráter interinstitucional objetiva desenvolver ações de educação em sexua-

lidade junto a educandos(as) e educadores(as) das nove escolas itinerantes no estado. Até o momento da escrita deste artigo, três escolas já haviam sido contempladas com as ações do projeto.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. nº 13. 10. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. p. 45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: apresentação dos temas transversais e ética. v. 8. Brasília, DF: MEC, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARRARA, Sérgio Luís. Sexualidade e sexologia no Rio de Janeiro de entre-guerras: notas preliminares de pesquisa. **Cadernos IPUB**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 113-128, 1997.

CASTRO, Mar Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernardete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004.

CÉSAR Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 49-59.

COMISSÃO EUROPEIA. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CONEXA, 2001. **Conferencia europeia contra o racismo**: "todos diferentes, todos iguais: dos princípios à prática". Durban: [s. n.], 2000. p. 137. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: EdUEL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009, p. 37-48.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GONÇALVEZ, Eliane; PINTO, Joana Plaza; BORGES, Lenise Santana. Imagens que falam, silêncio que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan./abr. 2013.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MST (Paraná). **Cadernos da Escola Itinerante - MST**. Setor de Educação (MST/PR) e Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR. v. 2, n. 3, abr. 2009.
- MST (Paraná). **Escola Itinerante como espaço de formação e escolarização das famílias Sem Terra**. Curitiba, Setor de Educação do MST do Paraná, 2006. Cartilha: Todo e Toda Sem Terra Estudando.
- MST. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Veranópolis: ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001. (Caderno de educação, 9).
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretária de Estado de Educação do Paraná**: versão preliminar. Curitiba: SEED/PR, 2010. Disponível em: <[www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1)>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Parecer 1012/03**. Curitiba: CEE/PR, 2003. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69387>>. Acesso em: 06 jan. 2015.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p.15-25.
- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A educação sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009. p. 59-72.
- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009. p.13-28.
- SUPLICY, Marta et al. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- UNESCO. **Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade**: razões em favor da educação em sexualidade. Brasília, DF: Unesco, 2010.

*Recebido em: 06.01.2015.*

*Aprovado em: 17.06.2015.*

**Luiz Fabiano Zanatta** é professor assistente no curso de graduação em enfermagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná, mestre em educação e saúde na infância e adolescência e doutorando em enfermagem, ambos pela Universidade Federal de São Paulo.

**Silvia Piedade de Moraes** é mestra e doutoranda no Programa de Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.

**Maria José Dias de Freitas** é mestra e doutoranda no Programa de Enfermagem da Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo.

**José Roberto da Silva Brêtas** é professor adjunto da Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo, mestre e doutor em enfermagem.