

ORIENTAÇÃO SEXUAL: O QUE A ESCOLA TEM DITO?

Autor André Luiz dos Santos Barbosa

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, andrelsbarbosa@gmail.com

Resumo

Em função da imbricação existente entre a distribuição da representatividade dos saberes relacionados à sexualidade e o flagrante quadro de inclusão/exclusão que se constitui a partir das identidades de gênero e sexuais presentes nas escolas brasileiras, elegi o tema orientação sexual (apresentado como transversal) como foco das reflexões que neste artigo revisito. Na tentativa de compreender a dinâmica de inclusão/exclusão relacionada aos processos de identificação de gênero e sexuais em duas escolas brasileiras, cada uma em um momento distinto, apoio-me na perspectiva da omnilética, que considera a imbricação entre três dimensões propostas para a compreensão da vida humana: culturas, políticas e práticas. Para capturar essas três dimensões, recorri aos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica que articula Identidade, Inclusão/Exclusão e Sexualidade; investigação descritiva do documento introdutório do tema transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, observação duas turmas do Ensino Fundamental de duas escolas municipais do Estado do Rio de Janeiro (uma em 2005, outra em 2017) e entrevista semiestruturada sobre o tema com a Direção, a Coordenação e uma professora da turma.

Palavras-chave: Diversidade, Inclusão, Educação, Orientação Sexual.

Introdução

Em 1997, SEDIAE / MEC - Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, lançou uma proposta pedagógica única para todas as escolas brasileiras, publicando e difundindo os parâmetros que deveriam nortear sua estruturação curricular. Esse projeto recebeu o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou-se conhecido pela sigla PCNs.

Entre as inovações sugeridas por essa proposta, encontrávamos a inserção no currículo escolar dos temas (chamados de transversais¹): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

Em função da imbricação existente entre a distribuição da representatividade dos saberes relacionados à sexualidade e o flagrante quadro de inclusão/exclusão que se constitui a partir das identidades de gênero e sexuais presentes nas escolas brasileiras, elegi o tema orientação sexual (apresentado como transversal) como foco das problematizações que neste artigo objetivo revisitar.

Posso reconhecer três momentos distintos em que, ocupando lugares diferentes, me debrucei sobre esses parâmetros:

¹ Para Sílvio Gallo (1997), a transversalidade na educação apresenta-se como uma alternativa ao modelo disciplinar (paradigma epistemológico caracterizado pela fragmentação do conhecimento em áreas chamadas disciplinas) que até então vigorou. Nessa nova perspectiva, o conhecimento recupera sua unidade que havia sido fragmentada em disciplinas.

- em 1997, quando, do lugar de graduando do curso de Pedagogia da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, orientado pela Professora Doutora Ângela Martins e apoiado por uma revisão bibliográfica em que se destacava o pensador francês Michel Foucault, a partir de uma investigação descritiva do documento introdutório do tema transversal Orientação Sexual no Ensino Fundamental, identifiquei entraves conservadores no discurso dessa proposta;

- entre 2004 e 2006, quando, do lugar de Mestrando da Escola de Educação, também na UNIRIO, orientado pela Professora Doutora Maria Amélia Souza Reis, realizei a pesquisa que resultou na minha dissertação de Mestrado. Ainda apoiado pelo pensamento de Michel Foucault, procurei mapear os discursos sobre sexualidade que se entrecruzavam numa escola municipal do Rio de Janeiro;

- de 2013 até os dias atuais, quando, agora do lugar de orientador do curso de Pedagogia do ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, tenho incentivado pesquisas que procuram confrontar o cotidiano escolar com os discursos que se constroem sobre sexualidade nesse espaço.

Metodologia

Na tentativa de compreender a dinâmica de inclusão/exclusão relacionada aos processos de identificação de gênero e sexuais em duas escolas brasileiras, cada uma em um momento distinto, apoio-me na perspectiva da omnilética, que considera a imbricação entre três dimensões propostas por Booth e Ainscow (2011) para a compreensão da vida humana: culturas, políticas e práticas (MELO, SANTIAGO e SANTOS, 2016), entendendo, aqui, culturas como os valores desenvolvidos na instituição, políticas, como as estratégias administrativas de apoio à diversidade na instituição, e práticas, ao cotidiano e tudo o que ali se faz (FREITAS e SANTOS, 2016).

Para capturar essas três dimensões, recorri aos seguintes procedimentos:

- Revisão bibliográfica que articula Identidade, Inclusão/Exclusão e Sexualidade;
- Investigação descritiva do documento introdutório do tema transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Observação de duas turmas;
- Entrevista semiestruturada sobre o tema com a Direção, a Coordenação e uma professora da turma.

Discussão

Por considerar o processo de identificação como fundador da diferenciação e possível consequente exclusão, recorro ao conceito de Stuart Hall, para quem:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (...) Toda identidade tem, à sua 'margem', um excesso, um algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo 'identidade' assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe 'falta' – mesmo que esse outro que lhe falta seja outro silenciado e inarticulado. (HALL, 2000, p.109)

Para Hall (2000), a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – Homem/ Mulher, etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente.

E é com essa concepção de "identidade" que recorro à desconstrução do conceito de sexualidade e à desnaturalização das identidades de gênero e sexuais.

Não há que imaginar uma instância autônoma do sexo que produziria secundariamente os efeitos múltiplos da sexualidade ao longo de sua superfície de contato com o poder. O sexo é, pelo contrário, o elemento mais especulativo, o mais ideal, o mais interior em um dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas capturas dos corpos, sua materialidade, suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres. (FOUCAULT, 2003, p 205)

Ao refletir sobre o que seja sexo, Foucault (2003) apresenta a sexualidade como um dispositivo de controle e possibilita-nos compreender as identidades de gênero e as identidades sexuais como os tais efeitos múltiplos da sexualidade. Assim, encorajados por Judith Butler, rompemos com um binarismo naturalizado de gênero e passamos a compreender que:

(...) não nascemos homens e mulheres, nem simplesmente nos tornamos – num determinado momento – homens e mulheres, mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias. Desenvolvemos uma atuação cotidiana, andamos de um determinado jeito, falamos de uma determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre referenciados a uma norma hegemônica de gênero. (BUTLER apud BORTOLINI, 2013, p.33)

Resultados

E os PCNs? O que propunham?

Em sua última versão (1998), em seu documento introdutório, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram assim apresentados pela Secretaria de Educação Fundamental:

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que **constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de Professores, instituições de**

pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1998, p. 9).

Trata-se, portanto, de um documento que deveria nortear todo o processo educacional brasileiro. Além de sua definição, outros dois pontos que destacamos foram:

a) a concepção de currículo da qual parte essa proposta:

O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o Professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p 11).

b) o entendimento, nesse documento, da função da escola:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir **uma escola voltada para a formação de cidadãos**. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que **progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos Professores e especialistas em educação do nosso país** (BRASIL, 1998, p 13).

Em nossa problematização, tornou-se relevante a organização curricular proposta por esses parâmetros:

(...) São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, **Orientação Sexual**, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes (BRASIL, 1998, p 9).

Ainda procuramos compreender a metodologia proposta para a inserção do tema Orientação Sexual no currículo do Ensino Fundamental:

A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas (BRASIL, 1998, p. 65).

Assim, partimos para os blocos de conteúdos propostos pelos PCNs para serem trabalhados pelo tema Orientação Sexual.

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. “Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (BRASIL, 1998, p 265).

Tomando por base esse conceito de sexualidade, apresentado pela Organização Mundial de Saúde, os PCNs organizam os conteúdos a serem trabalhados pelo tema Orientação Sexual nos seguintes blocos: a) Corpo: matriz da sexualidade, b) Relações de Gênero, c) Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

Ainda para compreender a dinâmica inclusão/exclusão, acompanhamos em diferentes momentos, duas escolas do Estado do Rio de Janeiro: uma na Zona Sul do Município do Rio de Janeiro, outra no Município de Itaguaí.

Em 2005, na Escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, acompanhando uma turma de 8º ano do Ensino, a partir de observação e entrevista semiestruturada com a Diretora, a Coordenadora Pedagógica e com uma professora da turma, buscamos capturar o discurso da escola.

Pudemos verificar que os três entrevistados (o Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora) apresentam modos distintos de compreender essa inserção, no entanto, em todos os discursos podemos perceber o entendimento de currículo apresentado como tradicional por Tomaz Tadeu da Silva.

Todos apontam para a informação como o aspecto relevante dessa inserção: seja na preocupação da Professora com o despreparo dos Professores: “... *essa orientação tinha que ser mais clara um pouco, tinha que ter mais pontos mais informação...*”, seja no caráter emergencial ressaltado pela coordenadora pedagógica: “*o Professor não recebeu esse preparo para trabalhar com os PCN*”, seja no caráter moralizante que o diretor procura imprimir: “*Bom, antes de mais nada com as mudanças em todos os sentidos que estão acontecendo hoje no dia-a-dia, inclusive a exigência cada vez maior de informações, eu só posso ver com bons olhos...*”.

Ao solicitarmos as diretrizes que norteariam o trabalho com o tema Orientação Sexual nessa escola, podemos identificar a primeira grande ruptura que comprometeria a unicidade do discurso institucional.

O Diretor disse ser um atributo da Coordenação Pedagógica, e lista uma série de parcerias, que colocariam a responsabilidade sobre o desenvolvimento desse tema fora da escola: *“E isso assim nós temos voluntários de laboratório, nós temos aí associações, ONGs na verdade, que se preocupam com essa parte, e são oferecidas palestras, são oferecidos... no caso de vocês inclusive que vieram fazer...”* No entanto, a Coordenadora Pedagógica e a Professora disseram ser nenhuma.

A Coordenadora Pedagógica disse haver somente no papel (PCN) e a Professora (de Ciências) não reconheceu suas atividades isoladas a respeito do tema como uma atividade transversal: *“Mas ainda é disciplinar, a fala da ciência sobre o assunto... Aqui é tudo muito difícil acontecer de modo transversal, não só isso. Nada acontece muito. Ninguém tem disponibilidade, aquela má vontade geral.”*

Quando expuseram como deveria ser a abordagem do tema no espaço escolar, mais uma vez o currículo disciplinar permaneceu inquestionável.

O Diretor que clama por essa disciplinaridade: *Então, de caráter disciplinar. Não teria que ter uma carga horária como as outras matérias, mas pelo menos uma vez por semana para sempre estar alertando eles dos acontecimentos desagradáveis que traz uma gravidez indesejada, etc.*

A Coordenadora pensa em incluir essa questão na grade curricular, mas sem transformar em “matéria”, ou seja, continuaríamos com uma grade curricular disciplinar, o tema é que seria uma exceção.

A Professora, embora aponte para a transversalidade, não questiona a organização disciplinar: *“Acho que tinha que estar todo mundo trabalhando isso e ao mesmo tempo **acho que tem que ver o Professor que tem essa disponibilidade** porque não é todo mundo que quer...”*

Nos três discursos, podemos observar que a inserção da sexualidade no espaço escolar, como tema equivocadamente chamado de transversal, conforme a proposta dos PCNs, consolida a organização disciplinar. Isso torna-se mais evidente quando, em suas mensagens sobre o tema, captamos a concepção que a escola tem de sexualidade. Os três representantes da instituição, em maior ou menor grau, enfatizam o seu caráter reprodutor e a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis.

Em 2017, na Escola do Município de Itaguaí, a minha orientanda Andréa Regina Rodrigues Vianna, acompanhando uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de observação e entrevista semiestruturada com a Diretora, a Coordenadora Pedagógica e com alguns professores da

turma, destacou: Quando questionados sobre o que vinha em mente a respeito de gênero, obtivemos as seguintes respostas:

(Diretor): O candidato Marcelo Freixo tentando explicar essa questão e a maioria das pessoas não entendendo a questão sobre esse debate.

(Coordenadora): A importância de trabalhar a questão de gênero, ressaltando que não há certo ou errado e que o respeito precisa se fazer presente para uma convivência saudável.

(Professor de Educação Física): Em biologia.

(Professora de Português): Gênero masculino e feminino.

(Professor de História): Homem e mulher.

Na segunda pergunta, a qual se referia se já tinha surgido alguma discussão sobre questões de gênero na escola ou em sala de aula, surgiram as seguintes respostas:

(Diretor): Já. No refeitório. Os meninos comem do lado esquerdo e as meninas do lado direito. Um menino questionou essa nossa organização. O mesmo não se vê como um menino, mas sim como uma menina. Expliquei que não poderia ser mudada essa organização. O mesmo com um pouco de resistência acabou aceitando a situação.

(Coordenadora): Sim. Quando recebi um aluno dos Anos Finais, que se apresentou acompanhado de seu responsável legal e solicitou que gostaria de ser chamado não pelo nome de batismo, mas sim pelo seu nome social. A escola aceitou o seu pedido.

(Professor de Educação Física): Sim, entre dois alunos que me perguntaram se isso era verdadeiro. (Professora de Português): Sim. Ao lecionar para um aluno que se via como aluna, e por isso, se travestia e se identificava com nome feminino, encontrou algumas dificuldades para ser aceito pelos colegas de outra classe e pelos funcionários também.

(Professor de História): Não.

Na terceira pergunta, o questionamento era sobre como analisavam a distinção e/ou separação das atividades por gênero entre os alunos.

(Diretor): Nunca aceitei essa situação. No Nordeste, no passado, as escolas principalmente religiosas, faziam essa distinção que não era salutar. Com o tempo, as escolas voltaram a ser mistas, e houve uma melhora na parte pedagógica.

(Coordenadora): A escola trabalha com múltiplas linguagens através das próprias escolhas dos alunos (as). Não há distinção.

(Professor de Educação Física): Nunca levei isso em conta, mas respeito dificuldades e diferenças. (Professora de Português): Hoje não percebo essa separação por gênero, mas se há,

penso que na sociedade atual não podemos distinguir, já que os papéis tidos por gênero antigamente, se entrelaçavam.

(Professor de História): Normal. Desde que não seja sempre, para que os alunos (meninos e meninas) aprendam a discutir e chegar a um acordo tanto em grupos homogêneos quanto heterogêneos.

Quando foram perguntados se já haviam recebido materiais didáticos e paradidáticos que falassem sobre gênero e/ou sexualidade, disseram que:

(Diretor): Sexualidade sim! Temos aula de Educação Preventiva. Uma coleção que aborda os relacionamentos que ocorrem desde o nascimento até a vida adulta: família, amizades, namoro, noivado, casamento e todos os demais assuntos do cotidiano envolvendo afetividade, sexualidade e drogas.

(Coordenadora): Sim. Porém, não houve um trabalho específico nesse tema; creio que por conta do não apropriação e/ou preconceito por parte dos que estavam à frente da disciplina na ocasião. (Professor de Educação Física): Sim. Livros infantis do 1º ano.

(Professora de Português): Sim. Livros e vídeos que abordam superficialmente, visando trabalhar os valores da ética e de responsabilidade social. Assisti algumas entrevistas e documentários que citam outros recursos, como apostilas didáticas, porém ainda não tive acesso.

(Professor de História): Sim. Particpei de um curso chamado Educação Preventiva e ao término nos deram uma apostila com os assuntos abordados.

O questionário foi de grande importância para observarmos a percepção da equipe escolar sobre a questão de gênero.

Conclusões

Podemos perceber que o conceito de gênero ainda não foi bem definido pelo corpo docente. Falta objetividade em discutir o assunto numa perspectiva relacional. Vemos o discurso pela visão de biologia, que reforça e nomeia os corpos como macho/fêmea. Numa maneira binária e dicotômica de diferenciar os seres humanos.

Podemos perceber que mesmo não sendo seguidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais impõem-se como discurso oficial instituído, portanto reconhecido pelas práticas discursivas vigentes como um portador da verdade. Isso se torna evidente quando as autoridades escolares fazem menção a eles: o Diretor procurando simular a aplicabilidade dos mesmos e a Coordenadora Pedagógica culpabilizando a escola por não realizar as atividades nele propostas (“*No papel existe*”).

Também podemos perceber através das preocupações dos representantes da instituição escolar (o Diretor, a Coordenadora Pedagógica, a Professora) com a disseminação das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da propagação dos casos de gravidez que fogem a expectativa da ordem social vigente, que esses também são (indubitavelmente) autorizados a “falar” e têm suas falas reconhecidas como verdades dentro do espaço escolar.

E os alunos? Os alunos apresentam-se queixosos da falta de diálogo na escola, ou seja, suas vozes não são ouvidas.

Podemos perceber que há claramente uma assimetria na distribuição de representatividade desses discursos: Os Parâmetros Curriculares Nacionais são autorizados a “falar” sobre sexualidade, os representantes da escola (O Diretor, a Coordenadora Pedagógica e a Professora) também são autorizados uma vez que seus discursos são derivados, ou mesmo reprodutores do discurso dos Parâmetros curriculares Nacionais e os alunos são “silenciados”, embora falem (e muito) sobre sexualidade, suas vozes não são ouvidas, ou quando ouvidas não são consideradas como verdades no tenso processo de significação e ressignificação que é a educação.

E quais seriam as consequências dessa assimetria? Como vimos os Parâmetros Curriculares Nacionais são, antes de tudo, uma proposta curricular disciplinar que reforça a disciplinaridade quando distorce o sentido de transversalidade.

Em sua perspectiva disciplinar, podemos perceber ainda que os PCNs ao propor a introdução do tema (dissimuladamente chamado de) transversal Orientação Sexual no currículo do Ensino fundamental das escolas brasileiras, sequer distribui simetricamente a apropriação do tema pelas áreas nas quais o conhecimento foi fragmentado.

Na abordagem proposta por esses parâmetros, o discurso da biologia tem lugar privilegiado quando o assunto é sexualidade. O discurso da biologia é um forte representante do que estudamos como biopoder, que seria um poder que buscaria controlar não só o indivíduo, mas também controlar o que chamou de população. O biopoder atua sobre a população disciplinando o indivíduo e a regulamentando (através da norma) a população. Assim, quem não estiver de acordo com a norma é considerado ANORMAL.

Sendo o discurso dos PCNs um promotor do discurso da biologia sobre os demais, e sendo o discurso da biologia um representante do biopoder, verificamos que a inserção do tema Orientação Sexual proposta pelos PCNs trata-se de um dispositivo de controle desse poder. A despeito de realizarem ou não as atividades propostas pelos PCNs, podemos perceber que os representantes da

escola incorporaram seu discurso e percebemos isso, quando temem o despreparo ou a indisposição dos professores em lidar com o tema.

O discurso dos PCNs sobre sexualidade é o discurso da biologia, não é o discurso da pedagogia, do pedagogo, do educador. O professor não é legitimado para tratar do assunto sexualidade sem ser “preparado”.

Se as autoridades escolares incorporam o discurso dos PCNs e se os alunos são silenciados, a escola passa a ser, então, um dispositivo do biopoder.

E o que ouvimos dos alunos quando permitimos que suas vozes emergissem?

Em primeiro lugar o que nos chamou atenção foi o prazer com que participavam dos debates e com o que nos recebiam. Queriam ser ouvidos e entenderam a nossa investigação como um espaço para isso. No entanto, o que podemos perceber em suas falas foi também a incorporação do discurso instituído, embora em suas vivências negassem esse discurso o tempo todo.

Os alunos não gostavam de usar seus uniformes, mas diziam que numa escola deveria haver uniformes; os alunos gostavam de expor seus corpos na escola, mas diziam que na escola não deveriam expor seus corpos; os alunos eram fortemente marcados pela violência de gênero, mas diziam não serem sexistas; os alunos reconheciam o uso da camisinha como o método contraceptivo mais interessante porque (evitava doença), mas hora de escolher o que usariam, apontavam para o anticoncepcional.

Por fim, podemos perceber que essa oposição entre o que dizem e o modo como vivem, resultam num processo de culpabilização de si mesmos, o que os tira da possibilidade de ser o desejo do outro. Assim, os meninos não acreditavam que pudessem ser desejados pelas meninas e as meninas não acreditavam que pudessem ser desejadas pelos meninos. E, a despeito de seus escapismos, muito desejo permanecia ocultado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Versão – PCNs – 1º e 2º ciclos / 1998.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura / Walter Benjamin. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIKLEN, Sari & BOGDAN, Robert. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, Ltda, 1994.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual na escola. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/ UERJ, 2ª Ed, 2008. Disponível em: http://ecos-adolesc.bvs.br/tiki-download_file.php?fileId=1. Acesso em: 16 mai. 2017.

CERTAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer. 10ª. Ed. Trad De Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed Graal, 2003.

GALLO, Silvio. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

MORIN, Edgard. Introdução ao Pensamento Complexo. Trad. De Dulce Matos. 2ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. (Re)Invenção da Escola Pública: Sexualidade e Formação da Jovem Professora (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.