

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM BIOÉTICA**

PETERSON BERALDO DE ANDRADE

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL

POUSO ALEGRE/MG

2017

PETERSON BERALDO DE ANDRADE

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL

Dissertação de Mestrado em Bioética apresentada para o Programa de Pós-graduação em Bioética da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, para obtenção do Título de Mestre em Bioética.

Linha de Pesquisa: Bioética, Ethos e Meio Ambiente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Siquelli

POUSO ALEGRE/MG

2017

ANDRADE, Peterson Beraldo de. **Abordagem bioética sobre gênero no campo educacional** / Peterson Beraldo de Andrade – Pouso Alegre: Univás, 2017. 133 f.

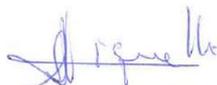
Dissertação (Mestrado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Universidade do Vale do Sapucaí, 2017.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Siquelli

1. Bioética. 2. Educação. 3. Gênero. Abordagem bioética sobre gênero no campo educacional.

CDD: 174.2

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

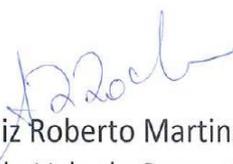
Certificamos que a dissertação intitulada “**ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL**” foi defendida, em 8 de dezembro de 2017, por Peterson Beraldo de Andrade, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Bioética, sob o Registro Acadêmico nº 15002138, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior
Centro Universitário Salesiano Campinas– UNISAL
Examinador



Prof. Dr. Luiz Roberto Martins Rocha
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

DECICATÓRIA

À minha amada Bruna, que sempre esteve ao meu lado incentivando e torcendo para que tudo acontecesse da melhor forma e com amor verdadeiro. À minha querida mamãe, Terezinha, que sempre lutou para que meu processo de formação acontecesse sem medir esforços. À tia Esther, que diante de todo o silêncio sempre ensinou o quanto vale a vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Siquelli, orientadora e companheira de caminhada desta dissertação, pelo incentivo e aprendizagem em cada conversa e orientação.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto Martins Rocha, docente do Mestrado em Bioética e diretor da Univás-Virtual da Universidade do Vale do Sapucaí, pela amizade e confiança.

Ao Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior, da UNSAL, pela colaboração e amplitude na pesquisa.

Aos professores Dr. Virgínio Cândido Tosta de Souza e Dr. José Vitor da Silva, pela força e sabedoria no campo da bioética e pela condução das aulas e do curso.

Aos queridos companheiros estudantis, amigos construídos pela Bioética, pela amizade e diálogo de cada dia.

À Universidade do Vale do Sapucaí, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e todos os seus funcionários, Pró-Reitoria de Graduação. Agradecimento especial ao diretor acadêmico do Campus Fátima, Prof. Me. Benedito Afonso Pinto Junho, pela oportunidade de aprendizagem e trabalho.

À Secretaria da Pós-Graduação – Mestrado em Bioética desta universidade, pelo atendimento solícito de sempre.

Ao Colégio São José, berço de minha educação, aos meus alunos e à Prof.^a Nilda Franco de Paiva, pela oportunidade de crescimento e vivência diária do processo de ensino-aprendizagem.

À querida amiga e fraterna incentivadora Cláudia Coutinho Stephan pela motivação sempre presente para que o mestrado acontecesse.

“O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.”

(Jean Paul Sartre)

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Abordagem bioética sobre gênero no campo educacional”, situa-se na Linha de Pesquisa Bioética, Ethos e Meio Ambiente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Bioética, pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, e tem como objetivo abordar, sob a perspectiva da Bioética, as questões relacionadas ao gênero e à educação, dentro da Educação Básica, a partir dos pedagogos que atuam nos Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio de escolas públicas e privadas do município de Pouso Alegre-MG. Compreendendo a importância de análises bioéticas no campo educacional, sob a ótica de quem educa, sobre as celeumas e elucidções da temática das relações de gênero e educação. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa. Realizou-se inicialmente uma investigação bibliográfica sobre os referencias que estudam gênero e bioética na educação, e, posteriormente foi aplicado um questionário com questões semiestruturadas a dezoito pedagogos de duas escolas públicas e um colégio particular da cidade de Pouso Alegre/MG. Os resultados alcançados na investigação bibliográfica e nos questionários apontaram para o desconhecimento dos docentes acerca do campo bioético e suas contribuições para o entendimento do diálogo das questões de gênero. E, como justificativa desse desconhecimento, está a ausência em sua formação na graduação da abordagem bioética sobre as questões de gênero, ainda que, os argumentos utilizados demonstraram uma ignorância em relação à temática e o quanto é forte a educação forjada na sociedade do preconceito, apontando para a importância do conhecimento bioético para a contribuição na prática pedagógica de pedagogos nas questões de gênero.

Palavras-chave: Bioética; Educação; Gênero.

ABSTRACT

This dissertation entitled "Bioethics approach on gender in the educational field", by the Line of Bioethics Research, Ethos and Environment of the Postgraduate Program Master in Bioethics, University of Vale do Sapucaí - UNIVÁS, aimed to approach, from the perspective of Bioethics, to questions between gender and education in Basic Education by the pedagogues that work in Elementary School I and II and in the Secondary School of public and private schools of the municipality of Pouso Alegre-MG. Understanding the importance of bioethical analyzes in the educational field, from the point of view of those who educate, about the cries and elucidations of the theme of gender relations and education. The methodology used was qualitative, a bibliographical research was done on the references that study gender and bioethics in education, and a questionnaire with semi-structured questions was subsequently applied to eighteen pedagogues from two public schools and a private college in the city of Pouso Alegre / MG. The results obtained from bibliographical research and questionnaires pointed to the lack of knowledge about the bioethical field and its contributions to understanding the dialogue about gender issues. And, as justification for this ignorance, the absence in its graduation in the bioethical approach on gender issues, although, the arguments used showed an ignorance regarding the theme and how strong the education forged in the society of prejudice, pointing for the importance of bioethical knowledge for the contribution in the pedagogical practice of pedagogues on gender issues.

Keywords: Bioethics; Education; Genre.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil dos Pedagogos.....	105
---	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. NATUREZA HUMANA: UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA E BIOÉTICA	20
1.1 ANTROPOLOGIA E FORMAÇÃO DO SER HUMANO	20
1.2 BIOÉTICA E A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO NO PROCESSO EDUCACIONAL	24
2. BIOÉTICA, SEXUALIDADE E GÊNERO.....	33
2.1 SEXUALIDADE E CONTEMPORANEIDADE	33
2.2. A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE	35
2.3 A VONTADE DE SABER.....	43
2.4 GÊNERO E BIOÉTICA.....	44
2.4.1 Conceito de Gênero	48
2.4.2 Gênero e Educação	50
2.4.3 Gênero e Feminismo no Brasil	64
2.4.4 Gênero e as Políticas Públicas	66
2.4.5 Gênero e Ética do Cuidado	72
3. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA: REFLEXÕES BIOÉTICAS ...	81
3.1. IDENTIDADE CULTURAL QUE ENGLOBA O PROFESSOR E O ALUNO	81
3.2 CONCEPÇÕES FAMILIARES CONTEMPORÂNEAS	86
3.2.1 Compreendendo as Diferentes Concepções de Família.....	86
3.2.2 A Perspectiva da Psicologia e Constituições Sociológicas Familiares Contemporâneas.....	93
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA BIOÉTICA E DE GÊNERO	96
4. O ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO E BIOÉTICA SOB A VISÃO DE PEDAGOGOS	100

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES/PEDAGOGOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	103
4.2 GÊNERO E BIOÉTICA: APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	105
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	106
4.4 VISÃO DOS PEDAGOGOS.....	108
4.5 DISCUSSÃO DOS DADOS: GÊNERO E BIOÉTICA.....	109
4.5.1 A Percepção dos Pedagogos	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
APÊNDICE 1.....	126
APÊNDICE 2.....	127
APÊNDICE 3.....	129
ANEXO 1	130

INTRODUÇÃO

A Bioética é um dos campos da ética aplicada que mais avança nos últimos 30 anos, perpassando, o processo de evolução em sua construção, três importantes referenciais em seu estatuto epistemológico: estrutura multi/inter/trans – disciplinar que permite analisar ampliadas conexões entre vários núcleos de conhecimento e diferentes observações, a partir da interpretação da complexidade (do conhecimento científico e tecnológico; do conhecimento socialmente acumulado; e da própria realidade concreta que cerca e que faz a parte a sociedade); necessidade de se respeitar o pluralismo moral encontrado nas democracias secularizadas pós-modernas, que guia à busca de equilíbrio e observância aos referenciais societários específicos que norteiam pessoas, sociedades e nações no sentido da necessidade de convivência pacífica, sem imposições de padrões morais de umas às outras; a concepção da impossibilidade de existência de paradigmas bioéticos universais, que leva à necessidade de (re)estruturação do discurso bioético a partir da emprego de ferramentas/categorias dinâmicas e factuais como a comunicação, linguagem, coerência, argumentação e outras. (GARRAFA; PORTO, 2003).

É evidente a importância do impulso que a Bioética tem, e que possivelmente aumentará nos próximos anos, com relação à evolução da estrutura da sociedade. A partir de um alicerce de sustentação econômica justa e do respeito ao contexto sociocultural e do nível de informação, participação e democratização que as sociedades obtiverem, os países desenvolvidos têm mais possibilidades de encontro do equilíbrio - político, jurídico e moral - necessário e indispensável à construção de um futuro melhor para a vida de seus cidadãos. Assim, pode-se questionar: a evolução das sociedades não seria a razão que proporcionou o surgimento da Bioética? Caso a resposta seja afirmativa, posteriormente, com seu desenvolvimento e consolidação, a hipótese mais viável é que a Bioética passe a influenciar diretamente na dinâmica e evolução das próprias sociedades.

A Bioética é reconhecida como um corpo de conhecimento palpável e aplicável, que surgiu a partir da década de 1970 através das contribuições e formulações do pensamento de Van Rensselaer Potter¹, atribuindo à Bioética o conceito de “ciência da

¹Van Rensselaer Potter (27/08/1911 - 06/09/2001) foi um bioquímico americano e pesquisador na área de oncologia. Sua experiência com pacientes oncológicos o fez propor o surgimento de um novo conceito interdisciplinar, o qual correlaciona ética e ciência, denominada de bioética.

sobrevivência humana”, segundo Pessini (2013). Pela perspectiva potteriana faz-se necessário, “urgente de uma nova sabedoria que forneça o ‘conhecimento de como usar o conhecimento’ para a sobrevivência humana e para o melhoramento da qualidade de vida” (POTTER, 2016, p. 20).

Esta pesquisa entende Bioética, segundo Berlinguer (1993), como um amplo conceito que se pretende dar à área do conhecimento e seus verdadeiros fundamentos somente podem ser encontrados por meio de uma ação multi-inter-transdisciplinar que inclua, além das ciências médicas e biológicas, também a filosofia, o direito, a teologia, a antropologia, a ciência política, a comunicação, a sociologia, a economia. Autores, como Schramm vão ainda mais longe ao concluir que, na sua gênese e para o entendimento desta pesquisa, a ética (“ética natural”) tem um fundamento biológico: “A legitimação do agir ético só seria uma elaboração secundária de algo que de fato pertence à biologia humana... Podemos afirmar, portanto, que toda ética é, antes e fundamentalmente, uma bioética” (SCHRAMM, 1994).

A Bioética surge devido a uma série de acontecimentos ocorridos no século XX, a necessidade de se pensar a respeito do conhecimento e da conduta humana, desde as denúncias de experiências realizadas durante o nazismo, até a divulgação de pesquisas não inviáveis em seres humanos, além da crescente evolução científica e tecnológica e os danos ambientais, tornou-se assim imprescindível a discussão acerca de uma nova consciência das ações humanas e dos seus direitos, afirmam Figueiredo e França (2016).

Neste sentido, a “Bioética sendo ponte entre a ciência e as humanidades” (POTTER, 2016), após décadas de tentativas, a educação sexual chega ao século XXI para sua importante implantação e para que seu espaço seja valorizado no campo da educação. Mesmo com o aumento de produções ao longo da história, ainda há necessidade de um investimento na formação de profissionais de Educação para que desenvolvam ações interventivas e educativas envolvendo as questões de sexualidade, gênero, corpo e diversidade, ou seja, questões bioéticas.

Na Suécia, em 1770, havia conferências públicas sobre as funções sexuais, sendo o país pioneiro em variadas ações de educação sexual e de gênero. Em 1942, o governo sueco orientou que a educação sexual devesse estar na escola, editando em 1945 os primeiros manuais para docentes e a tornou obrigatória em 1956 (BOETHIUS, 1984).

As primeiras décadas do século XX, no Brasil, foram palco de intensa produção de livros para educação sexual, com destaque para José de Albuquerque, que publicou

Educação Sexual, em 1934, sendo o idealizador e responsável pelo periódico Boletim de Educação Sexual (de 1933 a 1939) e fundador do Círculo Brasileiro de Educação Sexual, em 1933, um coletivo científico responsável pela divulgação e valorização da educação sexual enquanto campo de estudos e intervenções (REIS; RIBEIRO, 2004).

O neurocirurgião Egas Moniz (1874 – 1955) em Portugal, mais conhecido por receber o Prêmio Nobel da Fisiologia e Medicina em 1949 por ter desenvolvido a angiografia cerebral e a técnica de lobotomia frontal como terapêutica para determinadas perturbações mentais, defendeu sua tese de Medicina – *Vida Sexual, Fisiologia e Patologia* – em Coimbra, em 1900, que foi publicada inicialmente em dois volumes, o primeiro em 1901 e o segundo em 1902, tendo 19 edições, sendo proibido pela ditadura de Salazar.

Em Portugal, a legislação da educação sexual ocorreu em várias etapas entre 1971 e 1984, ano da promulgação da primeira lei que estabelecia *a educação sexual como componente do direito fundamental à educação*. Oliveira e Chagas (2010) somam a Lei 120/99 e a Lei 60/2009 que tornaram a educação sexual obrigatória nas escolas portuguesas.

A educação sexual e de gênero apareceu no Brasil no ano de 1997 na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais com destaque para que as questões de sexualidade, corpo e gênero fossem estudados nas escolas.

Entende-se, nesta pesquisa, por gênero como sendo o conjunto de características psicológicas, sociais, políticas e culturais que definem as pessoas como homens e mulheres. Estas características são históricas e modificáveis no tempo. O gênero tem carácter relacional, não se refere exclusivamente a homens e a mulheres, senão à relação entre ambos como também entre cada um. Por ser uma construção social, o mesmo pode se modificar com o passar do tempo, conforme a Organização Pan-Americana de Saúde OPAS/OMS, pois o conceito de gênero refere-se ao significado social que a diferença biológica/sexual adquire e que pode variar com o tempo e com os grupos socioculturais, faz menção às características socialmente atribuídas ao masculino e feminino, e as diferenças sociais, de trabalho, econômicas e políticas oriundas das relações estabelecidas entre eles. Isto implica dizer que o conceito de gênero, ainda que parta das diferenças biológicas entre os sexos, vai além da distinção para incluir a trama de influência recíproca que opera entre os fatores biológicos/sexuais e outros vinculados a posição diferencial que ocupam a mulheres e homens na estrutura social, determinadas

pelas funções esperadas de cada sexo, acesso e controle sobre os recursos, e poder de decisão nas distintas esferas da vida.

Diferentemente de identidade de gênero, que se define como sendo a maneira como as pessoas são percebidas ou se reconhecem, como homens ou mulheres. A identidade de gênero é construída através de processos históricos e culturais. Os papéis de gênero estão definidos como sendo um conjunto de atitudes, condutas e valores que a sociedade define como apropriada ou não em função de cada sexo, idade, classe social, etnia, religião, etc.

Para OPAS/OMS (2011), o termo “sexo” se reserva preferencialmente para aludir a características físicas, biológicas e corporais que cada ser humano apresenta desde seu nascimento, características naturalmente determinadas e relativamente invariáveis que diferenciam homens de mulheres, resultantes da composição herdada através de cromossomos sexuais (x e y), com manifestação no desenvolvimento anatômico e fisiológico, entendimento também da pesquisa.

No Brasil, percebe-se um avanço dos estudos sobre educação, sexualidade e gênero nas universidades devido à ação maciça de grupos de investigação, como falou Bedin (2010, p. 90) em sua dissertação de mestrado em que apontou que os grupos de pesquisa desenvolvidos nas universidades “possibilitam que o conhecimento sexual ali gerado possa ser levado e novamente gestado em outros centros” permitindo “uma formação, um saber e um carreira, e possibilitam aos mais novos a busca e o encontro de novos espaços”.

A inserção destes grupos de pesquisa nas escolas brasileiras, por maior que seja e valiosa produção bibliográfica em sexualidade, gênero e educação sexual, ainda é incipiente e não suficiente. Existe um número bem maior de escolas e ações de pesquisadores e professores das universidades que não conseguem atingir sua totalidade.

O país possui pesquisadores diligentes, uma ampla bibliografia específica e com qualidade, universidades com projetos de intervenção e de reflexão que permitem a transformação social, mas não ter uma legislação específica implica uma grande barreira, além de não se ter uma formação em educação sexual para professores e profissionais de saúde.

Assim, está dissertação tem o objetivo de investigar a perspectiva bioética que se encontra subjacente à ação de professores do ensino fundamental e médio no processo

de ensino e aprendizagem, em um cenário contemporâneo de debate sobre educação, sexualidade e gênero.

Na obra de Figueiró (2006), *Formação de educadores: adiar não é mais possível*, a educação sexual e os estudos de gênero constituem um espaço de suma importância para a plenificação de propostas concretas de ação em que combata a discriminação, o preconceito e a violência sexual, tanto a não revelada quanto a real, e que é uma emergência bioética a inserção de questões de diversidade e de gênero na formação de professores em educação sexual. O espaço escolar é sexualizado por acolher todo tipo de manifestação sexual, ainda que em sua maioria de forma não positiva, vigorando em seu espaço a dificuldade de trabalhar com comportamentos ou atitudes que expressem curiosidade, desejo e prazer decorrentes da sexualidade.

A formação de professores necessita de objetivos e parâmetros que venham a nortear, com ênfase e destaque, a promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual, da igualdade de gênero e da sexualidade como basilares do processo de construção de uma cidadania ativa. Os esclarecimentos dos aspectos psicossociais da sexualidade ampliam o campo de entendimento e de abrangência, não somente se restringindo à informação biológica e anátomo-fisiológica da função sexual e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, que também são temas importantes.

As bibliografias especializadas têm apontado que os profissionais da educação deparam com variadas e constantes situações ligadas à educação sexual e de gênero, prevenção de doenças, casos de gravidez na adolescência e de violência sexual infantil, orientação sobre o uso de contraceptivos, entre outros. O campo da sexualidade humana e da educação sexual se valida como espaço de exemplar atuação profissional e é necessário que sejam dados suportes para que se trabalhe com as diversas questões sexuais que de forma natural emergem na sociedade. (LOURO, 1997).

Formar profissionais conscientes e bioéticos da importância de o desenvolvimento de ações efetivas no campo da sexualidade, da educação sexual e de gênero, capacitados e reflexivos para trabalhar com educação sexual na escola e nos diferentes ambientes, é imprescindível e intransferível para a contribuição na formação e informação das pessoas em sua globalidade e totalidade.

A adoção de um posicionamento bioético, ao tratar de diversos assuntos da sexualidade humana, para que o respeito a si próprio e ao outro aconteça. Posicionamento este que se contrapõe ao julgamento moral com atitudes normativas, de “certo e errado”, “normal e patológico”. Faz-se necessário, nesse sentido, a abertura

para questionamentos e predisposição a transformações, mudanças, a escutar o outro, ser ético, respeitoso, ter coragem de ousar, reconhecendo seus limites.

Ética é uma palavra de origem grega “*éthos*” que significa caráter e que foi traduzida para o latim como “*mos*”, ou seja, costume, tendo sua utilização atual da ética como a “ciência da moral” ou “filosofia da moral” e compreendida como conjunto de princípios morais que regem os direitos e deveres de cada um de nós e que são estabelecidos e aceitos numa época por determinada comunidade humana. A ética se ocupa com o ser humano e pretende a sua perfeição por meio do estudo dos conflitos entre o bem e o mal, que se refletem sobre o agir humano e suas finalidades. (GOLDIM, 2006).

A Bioética pode ser entendida como “o estudo sistemático de caráter multidisciplinar, da conduta humana na área das ciências da vida e da saúde, na medida em que esta conduta é examinada à luz dos valores e princípios morais” (FORTES, 1994). O comportamento ético em atividades educacionais não se limita ao indivíduo, devendo ter também, um enfoque de responsabilidade social e ampliação dos direitos da cidadania, uma vez que sem cidadania não há educação.

As alocações objetivas sobre os temas de sexualidade remetem às vivências particulares de cada ser humano e auxilia nas reflexões sobre a história individual de vida, auxiliando o repensar valores e dar novo significado às vivências, sem exposição pessoal. A amplitude e a noção dos profissionais sobre sexualidade pode levarem a refletir sobre as atitudes e comportamentos sexuais, para que debates sobre a questão da responsabilidade do professor enquanto formador de opinião das questões ligadas às práticas sexuais e a valores e atitudes vinculados ao sexo aconteçam.

O professor, por sua vez, além de deparar-se com as diversas situações pessoais de sua vida, ainda enfrenta, diretamente, os dilemas e conflitos pessoais de seus alunos. As transformações pós-modernas – modernidade líquida² – ocorridas no mundo globalizado transformaram também o modo de viver das pessoas. Essas transformações são chamadas de multiculturalismo, pois são frutos de diversas culturas que se englobam na sociedade contemporânea.

² O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1917 – 2017), autor de uma obra teórica rica e muito prolífica, tendo como debate em boa parte de seus livros em torno da condição (pós) moderna e a crise que, nos tempos atuais, supostamente toma conta das relações sociais, da cultura e da política, definindo a modernidade líquida como a inconstância e incerteza que a falta de pontos de referência socialmente estabelecidos e generalizadores gera. (BAUMAN, 2001).

Assim, haverá a real inserção da questão da cidadania como um dos pilares de sustentação da igualdade entre os sexos e de uma vida sexual plena com o mínimo possível de angústia, ansiedade, culpa e desinformação. Podendo alcançar o debate e a reflexão das questões de combate à homofobia e à discriminação de gênero, e dando instrumentos para os profissionais da educação para lidarem com as dificuldades naturais que são resultadas dos tabus e preconceitos ao sexo, ao gênero e à orientação sexual.

Ao enfatizar a questão de gênero, principalmente ao que se refere a isto à prática pedagógica de professores, este trabalho almeja de posse da capacidade reflexiva, contribuir para o exercício educacional docente, sobre a questão de gênero e reflexões bioéticas.

Buscou-se, então, responder à seguinte problematização: há preocupação bioética sobre gênero no campo educacional? Dessa forma, o trabalho foi organizado da seguinte maneira:

No TÍTULO 1, NATUREZA HUMANA: UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA E BIOÉTICA, fora realizada uma abordagem antropológica, tendo como preocupação a compreensão do tempo histórico do ser humano à luz da Bioética na constituição da pessoa.

No TÍTULO 2, BIOÉTICA, SEXUALIDADE E GÊNERO, a Bioética, como um campo de conhecimento de ponte, foi apresentada como um campo do conhecimento nos diferentes saberes, perpassando brevemente a história da sexualidade, o estudo de gênero e reflexões contemporâneas.

No TÍTULO 3, RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA: REFLEXÕES BIOÉTICAS, postulou-se sobre a relação professor-aluno, acolhendo a família contemporânea como artífice desta relação com a perspectiva da Psicologia e constituições sociológicas desta família contemporânea. Neste também, pontuou-se a necessidade da formação de professores sob a ótica da Bioética e dos estudos de gênero.

No TÍTULO 4, O ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO E BIOÉTICA SOB A VISÃO DE PEDAGOGOS, alinham-se os caminhos metodológicos percorridos como o perfil dos entrevistados e a apresentação e organização dos dados.

A questão sobre gênero e bioética a partir da percepção de pedagogos que atuam na educação básica, os dados e os levantamentos neste estudo foram necessários para poder compreender se há preocupação bioética sobre gênero no campo educacional nas escolas da cidade de Pouso Alegre que foram, Escola Municipal Dr. Ângelo Cónsoli,

Escola Estadual Dr. José Marques de Oliveira e Colégio São José e, conseqüentemente, nas realidades estadual e nacional da natureza dessas escolas movidas por políticas públicas de governo e por regimentos internos.

O percurso metodológico propiciou o entendimento bioético e de gênero nas relações entre o ser humano, a escola e a sociedade para que a educação sexual e estudos de gênero constituam um espaço para que propostas concretas de ação combatam toda e qualquer discriminação.

1. NATUREZA HUMANA: UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA E BIOÉTICA

A leitura antropológica e bioética sobre a natureza humana traz inicialmente o papel da educação na formação das pessoas, preocupando-se em compreender o tempo histórico e seus desdobramentos para o ser humano, além de a realidade humana à luz da bioética.

1.1 ANTROPOLOGIA E FORMAÇÃO DO SER HUMANO

Antes de discutir a identidade antropológica dos seres humanos, de forma a entender melhor como eles se situam na sociedade, nos espaços sociais, e aqui, mais especificamente quanto à educação, é importante entender qual o papel da educação na formação humana. Compreender como esse processo se dá na formação de cada um, abrindo possibilidades e moldando, dessa forma, a sociedade é importante refletir, mesmo que brevemente, sobre o papel da educação nos dias de hoje e através da história.

Não se pode negar que a educação é responsável por significativos avanços na vida do homem, constituindo em garantia de um futuro melhor para as pessoas, sendo imprescindível ao desenvolvimento do ser humano. O conceito de educação foi influenciado pelo nativismo e pelo empirismo. Segundo o nativismo, educar consiste em desenvolver as potencialidades interiores do homem, sendo o educador um instrumento para a sua exteriorização. Já para o empirismo, a educação consiste no conhecimento adquirido pelo homem através da experiência. (VIANNA, 2006)

Nos dias atuais, pode-se afirmar que o conceito de educação se desenvolve em dois aspectos. Em sentido amplo, consiste em tudo o que pode ser feito para que o homem se desenvolva. Por sua vez, em sentido estrito, trata-se da instrução e desenvolvimento das habilidades e competências humanas.

Na visão dos pedagogos modernos, o processo educacional não reside apenas nas escolas, pois ela não é a única responsável pela educação. A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação. (VIANNA, 2006, p. 130).

Desde o início da civilização, é possível constatar a existência de instituições de ensino. Isto porque o aprendizado doméstico não se mostrava suficiente à vida em

sociedade. A experiência cotidiana não era capaz de promover a instrução dos governantes, pensadores, escribas, artesãos e líderes militares, de modo que se tornaram necessários professores e escolas.

Com os gregos surgiu a filosofia e foram também eles que descobriram que o pensamento racional pode verificar a razão de ser, o fim último das coisas, bem como apresentar a solução para todos os problemas encontrados naquele período.

Aos sofistas coube o ensino aos jovens gregos da arte da retórica, da fala, do convencimento como um instrumento de poder, como uma forma de fazer preponderar os seus interesses. De acordo com os sofistas, não existem verdades absolutas, pois cada homem vê o mundo a seu modo. Assim, não se mostra possível a existência de uma ciência autêntica, objetiva e universalmente válida. O sistema educacional deveria trazer triunfo e felicidade à pessoa. “A educação não era conhecida como um direito do cidadão grego, mas era por meio dela que os homens se tornavam melhores e felizes”. (VIANNA, 2006, p. 130)

Para Sócrates, a busca do conhecimento somente poderia ocorrer através da razão e da educação. Ele entendia que o conhecimento verdadeiro não poderia ser relativo à forma concebida por cada sujeito e sustentava que a verdade deveria ser autônoma e válida para todos, em todos os tempos, tendo um caráter universal. Platão, por sua vez, preocupava-se com a formação do homem para uma sociedade ideal. Para ele, a educação consistia em um processo para tirar o homem da ignorância, porém deveria ser vista com liberdade, não podendo ser imposta pela força.

Sobre essa visão de Platão acerca da educação, é interessante considerar as lições de MENEZES (2001, s/p):

Porque o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. Os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam danos ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma nela não permanecerão [...] não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando.

Para Aristóteles, segundo Gadotti (2006), a educação era uma forma de alcançar a plena realização do homem, a qual só era possível através do desenvolvimento completo de suas faculdades morais, físicas e intelectuais. Ele sustentava que a educação familiar, dos pais, era insubstituível. Quanto aos romanos, seus educadores se preocupavam mais com questões práticas, razão pela qual não tinham uma considerável produção filosófica. Em Roma, buscava-se o desenvolvimento da racionalidade no homem, a fim de que o mesmo pudesse pensar e se expressar de forma correta e

convincente. O objetivo da educação romana era inculcar no cidadão valores como coragem, prudência, honestidade e seriedade. A família, por sua vez, se mostrava imprescindível para o alcance de tais virtudes.

Na idade moderna, Vianna (2006) afirma que Francis Bacon³ apresenta importantes lições para a construção do conceito de educação. Para ele, a compreensão do homem acerca das situações da realidade somente poderia ocorrer se o indivíduo tivesse uma ideia bem clara acerca dos fatos.

Foi ele um dos primeiros a ver que o método científico poderia dar ao homem poder sobre a natureza, portanto, que o avanço da ciência poderia ser usado para promover em escala inimaginável o progresso e a prosperidade humana. (VIANNA, 2006, p. 131).

Nesse mesmo período, John Locke⁴ defendia que a educação era parte do direito à vida, sustentando que somente por meio dela as pessoas se tornariam senhores de si mesmos, conscientes e livres. Nessa análise da construção do conceito de educação, é importante destacar que os princípios educacionais que permanecem até os dias de hoje foram formulados por Jean Jacques Rousseau⁵, o qual afirmava que a principal e verdadeira finalidade de educar era ensinar a criança a viver e a praticar a liberdade.

Segundo Rousseau (2004), a criança não era educada para a sociedade ou para Deus, mas para si mesma. Esse pensador defendia uma educação naturalista, que não tinha por finalidade o retorno à vida selvagem, mas sim conduzir o homem a agir em razão de interesses naturais, e não por causa de regras artificiais e exteriores. Ele não concordava com o entendimento de que o processo educacional era o instrumento por meio do qual se adquiria conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização.

³ Bacon foi teórico que exercera grande influência nos paradigmas científicos que marcaram a sociedade industrial, contrariando a visão transcendental e a razão sem comprovação. Defendeu o uso da experiência e do método indutivo como critérios válidos para a aceitação de qualquer conhecimento.

⁴ John Locke afirmava que “Os homens são bons ou maus, úteis ou inúteis, graças a sua educação”. Na filosofia, construiu uma teoria do conhecimento inovadora, que investigou o modo como a mente capta e traduz o mundo exterior. Na educação, compilou uma série de preceitos sobre aprendizado e desenvolvimento, com base em sua experiência de médico e preceptor, que teve grande repercussão nas classes emergentes de seu tempo.

⁵ Rousseau foi um dos mais bem-conceituados pensadores do século XVIII e em sua obra *Emílio ou da Educação*, propõe um projeto para a formação de novo homem e de uma nova sociedade. Aborda a educação de uma criança acompanhada de um preceptor que a auxiliará a ter uma educação conforme a natureza, preservando-a da sociedade corruptora. Atendendo a sua máxima que o homem nasce bom, a sociedade que o perverte.

Por sua vez, segundo Del Vecchio (1979), Immanuel Kant⁶, em suas obras *Crítica da Razão Teórica Pura*, de 1781, e *Crítica da Razão Prática*, de 1788, defendia que o resultado de um processo educacional extensivo consiste na moralidade para os seres humanos. Afirma ainda que para o filósofo o homem deve agir com a consciência do dever, de acordo com a moralidade presente em seu interior.

Muniz (2002) destaca que, para Kant, a educação deve cultivar a moral, despertando no homem a consciência de que ela deve estar presente em todas as suas ações, em todo o seu ser e desenvolvimento, deitando as raízes sobre o direito, o qual não subsiste sem a moral.

O conceito de educação e sua construção no decorrer do tempo é que educar é construir, libertar o homem do determinismo, tendo como principais objetivos a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, na busca constante de sua autonomia. Dessa forma, por meio da educação, as pessoas podem se constituir senhoras de suas vidas, autoras de suas histórias. Para que o ser humano se desenvolva e torne-se um cidadão “senhor de si mesmo”, capaz de se autodeterminar e desenvolver suas habilidades, o processo educacional se mostra imprescindível.

Assim, a educação é compreendida como um direito fundamental, inerente à dignidade da pessoa humana, caracterizando-se como um direito social. Deve, portanto, ser garantida a todos, inclusive às pessoas portadoras de deficiência, conforme determina a Constituição Brasileira (1988), em seus artigos 205 e 208.

Entretanto, nem sempre tal direito foi assegurado, por exemplo, às pessoas com deficiências que, historicamente, na cultura ocidental, eram tratados como doentes, sendo internados em manicômios e hospitais, sem qualquer preocupação com o seu desenvolvimento.

Com o passar dos tempos, reconheceu-se a necessidade de assegurar-lhes o direito à educação. O sistema educacional evoluiu de um modelo de integração, no qual o aluno deveria se adaptar à escola, para um modelo de inclusão, em que a escola

⁶ Segundo Kant, é a razão que distingue os seres humanos dos animais, pois sobre a razão consiste na faculdade de julgar. Mas não é porque o homem é racional por natureza que ele faz devido ao uso de sua razão. Pois a razão, além de estar implícita, sofre a influência das inclinações, mesmo assim é capaz de conceder a ideia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para torná-la eficaz e concreta no seu comportamento. A educação seria o meio da disciplina e instrução possibilitar o sujeito orientar as suas ações em uma pedagogia que se dirige para a liberdade.

reconhece a diversidade e institui mecanismos para atender as necessidades de todos os educandos.

Para que o ser humano se desenvolva, se torne um cidadão “senhor de si mesmo”, capaz de se autodeterminar e desenvolver suas habilidades, o processo educacional se mostra imprescindível, na medida em que estabelece maneiras de apresentar à pessoa as situações com que irá se deparar nos demais círculos sociais, bem como lhe ensinar a conviver com os demais, de modo a constituir o que se convencionou chamar de sociedade. É devido a tamanha importância que a educação tem seu lugar assegurado como direito fundamental, inerente à dignidade da pessoa humana. Sendo assim, cabe ao Estado assegurá-la a todos que dele fazem parte.

No Brasil, os principais instrumentos legais acerca do direito à educação são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96, em ambos os casos, tem-se a consagração do princípio da gestão democrática da educação, o qual impõe a participação da sociedade, ao lado do Estado, para que este direito seja assegurado.

Para tanto, a LDB 9394/96 estabeleceu um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, atribuindo competências específicas a cada um deles, bem como estabelece formas de assegurar a participação da sociedade na gestão educacional, tornando o processo democrático.

Assim, tendo brevemente entendido o papel da educação como espaço de construção do ser humano, cabe agora ressaltar os estudos a respeito do ser humano, conduzidos pela Bioética, bem como o papel dessa área nos estudos sociais, buscando compreender quem é o homem enquanto ser humano de quem ela trata.

1.2 BIOÉTICA E A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO NO PROCESSO EDUCACIONAL

A Bioética é reconhecida como um corpo de conhecimento palpável e aplicável. Potter (2016) defende a ideia de juntar dois tipos de saberes, que a doxa epistemológica moderna tinha mantido rigorosamente separados no seu projeto de produzir saberes científicos rigorosos, comprovados ou resistentes a provas de refutação, e justificados. Em particular, estabeleceu uma relação de conversa entre a ciência da vida e a sabedoria prática, ou seja, entre os campos da *bios* e do *ethos*, dando o surgimento do neologismo

“Bioética”, atualmente incorporado nos vocabulários da filosofia, das ciências da vida e da saúde, e, em geral, das ciências humanas e sociais, inclusive em suas aplicações, como o direito e o biodireito.

De acordo com a perspectiva de Potter (2016, p. 20), faz-se necessário “urgentemente, de uma nova sabedoria que forneça o ‘conhecimento de como usar o conhecimento’ para a sobrevivência humana e para o melhoramento da qualidade de vida”. Ela surge, inicialmente, devido a uma série de acontecimentos ocorridos no século XX, a necessidade de se pensar a respeito do conhecimento e da conduta humana, desde as denúncias de experiências realizadas durante o nazismo, até a divulgação de pesquisas não viáveis em seres humanos, além da crescente evolução científica e tecnológica e dos danos ambientais. Segundo Figueiredo e França (2016), frente a tudo isso, torna-se imprescindível a discussão acerca de uma nova consciência das ações humanas e dos seus direitos

É possível perceber que, historicamente, sempre houve muitas interpretações, em diferentes vertentes sobre como definir o ser humano e ainda que, no decorrer do tempo, esse mesmo ser humano construiu sua história, sofreu influências de seus próprios atos e que, mesmo depois de séculos de sobrevivência natural, falta muito a ser descoberto.

A persistência dessa ideia de universalidade e centralidade do homem em sua relação com a Natureza, a sua utilização mostra-se cada vez mais problemática em face do enorme crescimento e diversificação das ciências humanas e do próprio homem. As antropologias filosóficas contemporâneas preferem reconhecer a pluridimensionalidade dos sentidos que a experiência de seu próprio ser revela ao homem e procuram situar-se numa perspectiva que lhes pareça privilegiada para, a partir dela construir um discurso englobante e coerente sobre a totalidade da experiência humana. Nesse caso não é a centralidade de um lugar único gerador de sentido, mas a pluralidade de lugares de sentido que permite igualmente a pluralidade dos discursos antropológicos. (LIMA VAZ, 2011, p. 154-155).

Neste sentido, essa dinâmica entre a centralidade e a universalidade humana diante dos fatos evidencia a pluralidade formativa que o ser humano teve em sua história. A formação humana possui a mesma matéria, a saber, a natureza humana, todavia, a forma de conduzir a matéria possui uma pluralidade muito significativa, ou seja, “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer outra pessoa que tenha existido, exista, ou venha a existir” (ARENDDT, 2007, p. 16).

Cada ser humano na sua pluralidade de ser exerce modos diferentes de ser, ou seja, uns são o que os outros não são, seja no seu modo pessoal de ser, seja, até mesmo no exercício profissional, pois o sujeito evidencia o seu jeito de ser e suas habilidades nas suas ações.

Destarte, é possível dizer que na realidade humana, uns são advogados, outros médicos, uns militares, outros religiosos e assim, sucessivamente, o ser humano desempenha e realiza o seu ser em alguma profissão.

Embora plenamente visível, a manifestação da identidade impermutável de quem fala e age retém certa curiosa intangibilidade que frustra toda tentativa de expressão verbal inequívoca. No momento em que desejamos dizer quem alguém é; nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer o que esse alguém é; enleamo-nos numa descrição de qualidades que a pessoa necessariamente partilha com outras que lhe são semelhantes; passamos a descrever um tipo ou “personagem”, na antiga acepção da palavra, e acabamos perdendo de vista o que ela tem de singular e específico. (ARENDR, 2007, p. 194)

Dentro da pluralidade das ações humanas que formam o indivíduo humano e a sua identidade, este trabalho desejou focar a formação humana e profissional dos professores para compreender as determinações bioéticas que o conduzem para o enfrentamento de questões pertinentes da educação, principalmente ao que se refere às questões de gênero.

Quem é o professor contemporâneo? Qual formação humana, acadêmica e profissional ele recebeu para desempenhar a função docente? Como é esse ser humano chamado professor?

As indagações suscetíveis que se apresentam podem possuir respostas que iluminem a realidade educacional contemporânea. Na verdade, essa figura humana que denominamos professor é o grande responsável pelo ensino-aprendizagem escolar, ou seja, é o professor um dos agentes diretos da formação ética das pessoas que estão na escola.

Hodiernamente, o ser humano possui uma insaciável sede de poder e isto gera muitos rótulos e propostas educacionais que dão rumo, exclusivamente, à posse do conhecimento com finalidades lucrativas, financeiras e individuais, como a nova Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, concomitantemente, há uma proposta educacional pautada na Bioética e na humanização que acaba sendo excluída: a formação para a vida, a formação para o homem ser humano.

É possível perceber que o professor sempre ocupa uma função estratégica na área da educação. Entretanto, muitas discussões ainda são abordadas sobre as competências que devem ser atribuídas a este profissional, bem como a sua eficiência em gerenciar a efetivação do conhecimento e a eficácia dos comportamentos éticos que nortearão toda a instrumentalização da vida e do próprio conhecimento.

Sabe-se, portanto, que são inúmeras as situações que o homem vivencia. Muitas dessas situações possuem emblemas e dilemas bioéticos que colocam o ser humano em encruzilhadas. Assim, é possível perceber que todos os seres humanos, em um determinado momento de sua vida, experienciarão a dúvida e a certeza, a parcialidade e a imparcialidade, o medo e a coragem, o conhecimento e a ignorância. Essas situações de dualidade são muito frequentes durante o existir humano.

As questões que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido alvo de inúmeros estudos na última década no cenário educacional. Cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. Ao mesmo tempo, articular tais conceitos à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse sentido, articular o pressuposto de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 641-642).

Sendo assim, a diversidade cultural de pessoas que chegam nas escolas, sejam discentes, docentes ou outros funcionários da educação, é um fator que necessita de avaliações e reavaliações constantes para evitar o estacionamento e a regressão da qualidade educacional. O professor, portanto, precisa estar ciente do horizonte educacional em que está inserido e ter uma formação adequada e condizente que atenda a demanda contemporânea. É nesse sentido que, para que o professor pudesse trabalhar e abordar certas temáticas, foi necessário criar diretrizes e parâmetros, inclusive para abordar as questões de sexualidade:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997 e mais especificamente nos Temas Transversais, gênero aparece e é trabalhado, no volume que trata da "Orientação Sexual". O documento que versa sobre a temática está estruturado em duas partes. Na primeira justifica a inserção da temática no espaço escolar como um dos temas transversais devido ao aumento de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência. Afirma, ainda, que "a demanda por trabalhos na área da

sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores”. Vale ressaltar que embora haja certo avanço em relação à questão de gênero e sexualidade, as temáticas deveriam estar consideradas em todo o documento de forma mais clara e mais contundente, e estar mais presente nos cursos de formação de professores (as), tanto inicial, como continuada, bem como nas práticas escolares de forma efetiva. (SILVA, 2013, p. 3).

Ao enfatizar a questão de gênero, principalmente na prática educacional de pedagogos, este trabalho busca aprofundar a questão de gênero a partir do enfoque da Bioética.

As ciências humanas, em toda a sua diversificação e história, possuem seu cerne epistemológico e gnosiológico no ser humano. Assim, considerar o ser humano o agente central de toda a existência é a confirmação primordial de toda e qualquer hermenêutica, ou seja, é a partir do homem que ocorre toda estruturação cultural, social, política, religiosa, econômica, educacional, ética e de todos os demais âmbitos que existem.

A reflexão sobre o homem, aguilhoada pela interrogação fundamental “o que é o homem?”, permanece no centro das mais variadas expressões da cultura: mito, literatura, ciência, filosofia, ethos e política. Nela emerge com fulgurante evidência essa singularidade própria do homem que é a de ser o interrogador de si mesmo, interiorizando reflexivamente a relação sujeito-objeto por meio da qual ele se abre ao mundo exterior. (LIMA VAZ, 2011, p. 13).

Sendo assim, sabe-se, pois, que “o ser humano constitui o ponto de partida indispensável” (JOÃO PAULO II, 1988, p. 28) para compreender o próprio homem e suas relações. Portanto, para entender as relações humanas e as relações sociais delas derivadas, faz-se necessária uma compreensão correta do homem. Essa fundamentação antropológica é, essencialmente, um recurso fenomenológico indispensável para uma análise profícua sobre as relações humanas e que, perenemente, iguala a capacidade e a potencialidade humana em totalidade natural.

Neste sentido, compreender o homem em sua totalidade é uma tarefa emergente dos intelectuais contemporâneos, pois a parcialidade das coisas não é capaz de justificar com precisão o conhecimento, ou seja, ou se compreende a totalidade da natureza humana ou não se compreende a natureza humana.

Partindo, portanto, dessa fundamentação antropológica, sob uma análise histórica, perceber-se-á que muitos filósofos procuraram definir quem era o homem. No livro *Antropologia Filosófica* (2011), o autor Lima Vaz faz uma apresentação sobre a história das concepções do homem na filosofia ocidental, perpassando pela concepção clássica da Grécia Antiga, a concepção cristã-medieval, a concepção bíblica, a

concepção moderna e a concepção contemporânea, as quais são brevemente discutidas a seguir.

Dentre os inúmeros filósofos que compõem a Grécia Antiga, a matriz filosófica que postula uma teorização sobre a antropologia parte do princípio constitutivo das coisas.

No que diz respeito à concepção do homem tal como se exprime na filosofia – criação típica do espírito grego -, a cultura clássica elabora uma imagem do homem na qual são postos em relevo dois traços fundamentais: o homem como animal que fala e discorre (*zoon logikón*) e o homem como animal político (*zoon politikón*). Esses dois traços estão, de resto, em estreita correlação, pois só enquanto dotado de logos o homem é capaz de entrar em relação consensual com seu semelhante e instituir a comunidade política. (LIMA VAZ, 2011, p. 30).

Portanto, segundo o autor, o princípio constitutivo da realidade humana parte do pressuposto que o ser humano, antes do *logos* é um animal, em outras palavras, o ser humano possui *in natura* uma realidade que o mantém no mesmo patamar dos demais homens. O *logos* permitirá, a posteriori, que o próprio homem se autorreconheça como homem, como um ser revestido de humanidade e que o torna diferente dos animais.

Assim, dentre as peculiares desenvolvidas a partir dessa matriz em que cada filósofo irá desdobrar, deve-se considerar, portanto, “o conceito de uma natureza humana (*anthropinê physis*) com seus predicados próprios e com as exigências que lhe são essenciais”. (LIMA VAZ, 2011, p. 37).

O discurso antropológico judaico-cristão perpassa pelos os sagrados da Bíblia. Obviamente, a construção literária bíblica é formada pela experiência com o Sagrado que é teorizado. Neste sentido, “existe uma inegável comunidade temática, ligada sem dúvida à universalidade da experiência humana e de seus conteúdos fundamentais”. (LIMA VAZ, 2011, p. 62). Assim, há a correlação homogênea entre o humano e o divino que se comunicam.

Todavia, não se pode negar que, em certo sentido, nos textos sagrados é o próprio homem falando de si, de Deus e dos outros, ou seja, guardadas as proporções teológicas, a própria concepção divina parte de um pressuposto antropológico que iguala a fé, o crer e o acreditar. Em suma, é o ser humano o radical que justapõe a sua própria hierarquia da fé escolhendo em que acreditar e em que não acreditar.

A unidade radical do homem é pensada não numa perspectiva ontológica, mas soteriológica, e ela se desdobra em momentos que se articulam como momentos de uma história ou itinerário salvífico. Trata-se, pois, da unidade

de um desígnio de salvação que da parte de Deus é dom ou oferecimento e da parte do homem é resposta ou aceitação, a recusa do dom implicando justamente a perda da unidade ou a cisão irremediável do seu ser por parte do homem. [...] Assim, o homem é “carne” na medida em que se revela a fragilidade e a transitoriedade de sua existência; é “alma” na medida em que a fragilidade é compensada, nele, pelo vigor de sua vitalidade; é “espírito”, ou seja, manifestação superior da vida e do conhecimento, pela qual o homem pode entrar em relação com Deus; finalmente, é “coração”, ou seja, o interior profundo do homem, onde tem sua sede de afetos e paixões onde se enraízam inteligência e vontade e onde têm lugar o pecado e a conversão a Deus. (LIMA VAZ, 2011, p. 63-64).

Assim, o protótipo da concepção semítica e cristã parte do pressuposto de que toda a humanidade fora “criada à imagem e semelhança de Deus”. Aqui há também a igualdade antropológica da natureza humana numa leitura à luz da fé.

Com o advento do Iluminismo⁷, o Renascimento⁸ surge como uma grande aurora para a cultura ocidental. A partir do século XVIII, o homem ocupa um lugar central na história e nas reflexões filosóficas. O cogito cartesiano⁹ instaura um antropocentrismo teórico fortemente marcado pela subjetividade¹⁰.

Na medida em que os fios da história se entrelaçam numa complexidade sempre maior e em que a civilização ocidental amplia suas bases materiais e efetivamente se universaliza, as concepções do homem, sobretudo em sua expressão filosófica tornam-se também mais complexas e passam a enfrentar o difícil problema da chamada “pluralidade antropológica”, quando a unidade cultural (como na Grécia) ou religiosa (como na Idade Média) da imagem do homem é desfeita pela descoberta da imensa diversidade das culturas e dos tipos humanos e pelo próprio avançar das ciências do homem que submetem seu objeto a uma análise minuciosa e, aparentemente, desagregadora de sua unidade. (LIMA VAZ, 2011, p. 80).

Durante a Idade Média, ocupava o foco das reflexões filosóficas e teológicas o teocentrismo, ou seja, filosofia e teologia se fundiam como um único tipo de conhecimento: aquele que desperta para Deus. Entretanto, a redescoberta do ser humano parte do pressuposto da liberdade humana de construir sua história e seu jeito de ser, sem as evidenciações e obrigações religiosas impostas.

⁷ Iluminismo foi um influente processo cultural, social, filosófico e político tendo suas origens ainda no século XVII, com a Revolução Científica possibilitada pela pesquisa executada por nomes como René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1643-1727), mas se desenvolveu plenamente apenas durante o século seguinte.

⁸ O Renascimento foi um movimento cultural que marcou a fase de transição dos valores e das tradições medievais para um mundo totalmente novo, em que os códigos cavaleirescos cedem lugar à afetação burguesa, às máscaras sociais desenvolvidas pela burguesia emergente, entre os séculos XV e XVI.

⁹ Segundo René Descartes, a razão é a única via segura pela qual o conhecimento do mundo pode ser obtido. Particularmente, a visão racionalista defende a possibilidade de alcance de uma verdade absoluta, incontestável.

¹⁰ Segundo o dicionário Larousse Cultural (1999), subjetividade é o caráter do que é subjetivo, que, por sua vez, diz respeito ao sujeito definido como ser pensante, como consciência, por oposição a objetivo.

A redescoberta antropológica é também uma retomada do pensamento clássico, considerando que, na Idade Média, não houve uma fundamentação cientificamente válida sobre o ser humano.

Assim, o Renascimento vem recolocar o ser humano no centro da vida. O antropocentrismo é instaurado como uma libertação das cadeias medievais que impediam uma visão clara e correta sobre o ser humano.

Após a Revolução Industrial, com o auge da racionalização, o Iluminismo desponta colocando o ser humano em um patamar diferenciado em relação aos demais períodos históricos. O século XVIII trazia consigo as reflexões filosóficas oriundas das imensas vagas interrogatórias sobre a realidade humana depois da Idade Média. O obscurantismo cultural ofereceu ao homem uma instabilidade existencial que o moveu à procura da luz. Assim, o Iluminismo traz consigo uma nova visão sobre a capacidade e a potencialidade da pessoa humana e o introduz na Modernidade. (VIANNA, 2006).

O pensamento iluminista tem como fundamentos a crença no poder da razão humana de compreender nossa verdadeira natureza e de ser consciente de nossas circunstâncias. O homem, então, creia ser o detentor de seu próprio destino, formulando o racionalismo e contrariando as imposições de caráter religioso, sua “razão” divina de existir, e os privilégios dados à nobreza e ao clero – ainda predominantes à época (séculos XVII e XVIII). (MELLO; DONATO, 2011, p. 252-253).

Este fenômeno iluminista na Antropologia oferece, antes de tudo, parâmetros epistemológicos e investigativos para se fazer ciências humanas. Assim, a Antropologia se ancora nas análises filosóficas para postular teorias racionais sobre o homem.

É possível perceber que, historicamente, sempre houve muitas interpretações, em diferentes vertentes sobre como definir o ser humano e ainda que, no decorrer do tempo, esse mesmo ser humano construiu sua história, sofreu influências de adversidades de seu modo de vida que ele mesmo fez e que, mesmo depois de séculos de sobrevivência natural, falta muito a se descobrir.

A persistência dessa ideia de universalidade e centralidade do homem em sua relação com a Natureza, a sua utilização mostra-se cada vez mais problemática em face do enorme crescimento e diversificação das ciências humanas e do próprio homem. As antropologias filosóficas contemporâneas preferem reconhecer a pluridimensionalidade dos sentidos que a experiência de seu próprio ser revela ao homem e procuram situar-se numa perspectiva que lhes pareça privilegiada para, a partir dela construir um discurso englobante e coerente sobre a totalidade da experiência humana. Nesse caso não é a centralidade de um lugar único gerador de sentido, mas a pluralidade de lugares de sentido que permite igualmente a pluralidade dos discursos antropológicos. (LIMA VAZ, 2011, p. 154-155).

Ora, a centralidade da natureza humana revela a igualdade antropológica de todos os seres humanos. Todavia, há ainda de se perguntar: qual é, portanto, a centralidade da natureza humana? Dentre as mais variadas formas de conhecimento adquiridas pelo homem, o próprio homem permite a si mesmo a descoberta daquilo que, essencialmente, ele é, ou seja, na antropologia há uma ontologia que permite igualar a natureza humana, não em aspecto exteriores e opcionais, mas por características interiores, naturais, pessoais, intransferíveis e irrenunciáveis.

O ser humano, portanto, é homem e mulher em sua gênese natural, assim, a humanidade que existe na individualidade de cada sujeito, na realidade, iguala a condição natural ao qual todas as pessoas existentes estão submetidas.

Buscou-se delinear a síntese descritiva do ser humano ao longo do tempo e da história, nas suas diversas dimensões de mudança, e uma tentativa de mostrar o quanto o ser humano ao ser concebido e entendido de formar diferentes pelo contexto histórico e social que vive, indicando as preocupações nas relações humanas para a diversidade sexual e de gênero à luz da Bioética.

2. BIOÉTICA, SEXUALIDADE E GÊNERO

A Bioética como um campo do conhecimento na interface de diferentes saberes, no enfoque deste trabalho necessitou recorrer à história da sexualidade, bem como ao estudo de gênero, trazendo a reflexão e análise da temática e suas projeções na contemporaneidade, pensando nos múltiplos modelos éticos que foram se impondo nos últimos tempos, justamente em função das várias antropologias: humanistas, pragmáticas, anti-humanistas, idealista, pluridimensional, cada um delas apresentando certo ideal de vida (VIDAL, 1979). Dessa forma, partindo de uma antropologia concreta, pode-se alcançar uma concepção bem delineada da sexualidade e sobre gênero, e da sua dinâmica na vida humana.

2.1 SEXUALIDADE E CONTEMPORANEIDADE

Hoje em dia, com as mudanças constantes que compõem a sociedade pós-moderna, o indivíduo que nela vive procura meios de definir-se e situar-se no espaço social, a fim de construir sua identidade. Nesse processo, diversas questões são trazidas à tona, uma vez que os valores e conceitos têm se alterado de forma rápida. O próprio conceito de identidade é constantemente questionado, segundo HALL (2006), por isso a necessidade de se tentar compreender melhor como se dão os processos humanos e seu desenvolvimento. Assim, dentre os elementos constitutivos da personalidade humana, um que merece atenção devido a sua grande influência em todas as esferas da vida é a sexualidade. O desafio, no entanto, é tentar definir e situá-la em meio a tantos sentidos e desconstruções, segundo Foucault, filósofo do século XX.

A sexualidade está diretamente ligada à maneira como o ser humano se constitui como ser social, segundo esse pensador. Este, por sua vez, é formado pela variedade e pela diversidade, a qual, como coloca Hannah Arendt (2007), é a responsável pela riqueza que existe nas relações humanas que são tão divergentes e enriquecedoras.

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe e que, para a

filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra. (ARENDETT, 2007, p. 188-189).

Todavia, a conceituação do que vem a ser a sexualidade e o papel dela na compilação da personalidade humana devem ser delimitados com mais clareza a fim de tornar possível uma melhor análise do processo. Definir sexualidade não é fácil, uma vez que essa definição tem mudado, bem como a de quaisquer outros pilares conceituais da sociedade, como infância, família, entre outros, sempre em constante ebulição, segundo Stuart Hall (2006).

Assim, é pertinente buscar compreender como se dá essa mudança e de que modo ela pode ser tratada analiticamente. Somente com base nos estudos sociais, políticos e biológicos realizados no decorrer da história, a sexualidade pode vir a ser compreendida melhor. Quando colocada sob foco, fica latente a constante adaptação da sexualidade ao meio em que se encontra, sofrendo influência dos diversos elementos que constituem a própria sociedade, para Foucault¹¹ (2003).

O estudo de outras culturas, a partir da antropologia e da história, foi mostrando as diversas mudanças de um momento para outro, de um povo para outro e também as diferenças dentro de uma mesma cultura. Mostrou também que as relações pessoais, a família e o sexo são elementos construídos de acordo com a economia, o tipo de trabalho, a tecnologia, a religião e a ciência. (FARIA, 1998, p. 11).

Nesse sentido, ao se pensar a sexualidade no espaço social e na convivência de diferentes grupos sociais, é clara a existência de conflitos e ideias contrastantes. No que tange à sexualidade, tais discussões são por vezes polêmicas, uma vez que envolvem muito mais que conceitos científicos, ampliando-se para o espaço de conceitos espirituais, religiosos, éticos, entre outros, os quais podem ser por vezes preconceituosos, limitados e conservadores. A busca aqui é por um enfoque objetivo e que lance luz sobre a visão comum e simplista que se faz da sexualidade na busca por defini-la em relação às pessoas.

Assim, caminhando pelos estudos da psicologia, da espiritualidade, da antropologia, da filosofia, da sociologia, entre outras disciplinas, é possível desenvolver uma discussão sobre a sexualidade e o gênero dentro do contexto social contemporâneo.

¹¹ Filósofo francês, conhecido por suas teorias acerca da relação entre poder e conhecimento, e como estes são usados para o controle social através das instituições.

A história da sexualidade, seu entendimento com a clareza em defini-la, parte de uma compreensão desde os tempos mais remotos da humanidade, em que seu surgimento se confunde com o da própria espécie humana, até chegar a Freud¹² e Foucault, fundamentação teórica dessa temática.

Além disso, dada à natureza singular da relação da espécie humana com a sexualidade, são discutidas também questões de cunho social, as quais são indispensáveis para a compreensão do assunto, quando se leva em consideração a relação única que existe entre a espécie humana, sexualidade e gênero.

Ao contrário do que se observa em outras espécies, o homem apresenta diferenças anatômicas e funcionais que permitem às fêmeas serem receptivas às manifestações da sexualidade de seus parceiros, independentemente de estarem ou não em seus períodos férteis. Essa predisposição faz da sexualidade um tema fortemente condicionado por fatores biológicos.

Assim, a discussão e trabalho com o conceito de sexualidade propicia a possibilidade de compreender melhor também a identidade, o pensamento e a atuação do sujeito na sociedade pós-moderna, bem como os papéis sociais que a sexualidade desempenha no mundo contemporâneo em suas diversas formas.

2.2. A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE

A sexualidade, segundo Foucault (2003), se observada a partir de um enfoque amplo e abrangente, manifesta-se em todas as fases da vida de um ser humano e, ao contrário da conceituação simplista, tem na genitalidade apenas um de seus aspectos. Dentro de um contexto mais amplo, pode-se considerar que a influência da sexualidade permeia todas as manifestações humanas, do nascimento até a morte de cada um.

Contudo, essa influência da sexualidade no desenvolvimento da espécie tem sido negada no decorrer da história, afirma o filósofo, muito pela influência cristã e pela construção de valores galgados na tradição estabelecida pela sociedade. A sexualidade está presente no mundo há tanto tempo quanto o ser humano, mas sua história começou a ser pensada e estudada somente em tempos recentes. A cada época, é possível

¹² Médico e especialista em tratamentos para doentes mentais, considerado o grande nome da psicanálise de todos os tempos. Ele foi o responsável pela revolução no estudo da mente humana.

encontrar e delimitar diferentes expressões da sexualidade ligadas às mais diversas culturas e carregadas de valores, estigmas e preconceitos, as quais por vezes eram reprimidas e até mesmo extirpadas por meio da negação.

Quando se considera a sexualidade nas diferentes sociedades no decorrer dos séculos, percebe-se que ela deixa aos poucos de ser fonte de prazer, para tornar-se uma prática repudiada e negada. Esse comportamento antisssexual foi instituído por uma moral religiosa aceita socialmente e que acabou por se tornar quase que a única, reprimindo e negando as demais, afirma Foucault (2003).

Assim, durante séculos, não houve espaço para a manifestação da sexualidade nem o pensamento livre sobre ela que não fosse para repreender. Somente com o surgimento de cientistas como Henry Havelock Hellis (1859-1939) e Sigmund Freud (1856-1939), é que foi instituído o embasamento científico para o estudo das manifestações da sexualidade.

Na Inglaterra, Hellis sofreu severa censura e mesmo coação legal, tendo sido proibido de publicar seus trabalhos que tratavam de forma pioneira do assunto sexualidade. Foi dele o primeiro livro em língua inglesa a tratar da homossexualidade, além de trabalhos com o estudo e a observação das diferentes práticas e inclinações sexuais. O mesmo ocorreu com Freud, em Viena, que ao apresentar seu trabalho, teve suas ideias fortemente rejeitadas pela comunidade médica e científica de então, que não viam com bons olhos o que ele se propunha a fazer.

Foi somente após tais eventos, com o passar do tempo, que têm sido instituídas as bases para a adoção da sexualidade como objeto científico. Assim, para discuti-la, serão levados em conta os estudos da psicanálise de Sigmund Freud, que adquiriu visibilidade e passou a ser visto de uma nova forma.

Freud (1972) desenvolveu, primeiramente, o conceito de Inconsciente. Seus estudos foram feitos de forma a evidenciar que não há nenhuma descontinuidade na vida mental. Por meio de sua pesquisa, ele defende que nada acontece por acaso, e que os processos mentais também se encaixam nessa lógica de não casualidade.

Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente, sendo determinado pelos fatos que o precederam, de acordo com Freud (1972). A partir da observação e de seus estudos, ele pontuou que alguns eventos mentais parecem ocorrer espontaneamente e começa a procurar e descrever as ligações ocultas que ligam um evento consciente a outro. Com base nessa análise, ele percebe que quando um

pensamento ou sentimento parece não estarem relacionadas aos pensamentos e sentimentos que o precederam, as conexões estão no inconsciente. Uma vez que estes elos inconscientes são descobertos, a aparente descontinuidade está resolvida.

Assim, o consciente é apenas a parte visível e palpável da mente, debaixo da qual há muito que se compreender. Freud (1972), em suas investigações na prática clínica sobre as causas e funcionamento das neuroses, descobriu que a grande maioria de pensamentos e desejos reprimidos se referia a conflitos de ordem sexual, localizados nos primeiros anos de vida das crianças, isto é, na vida infantil estavam as experiências de caráter traumático, reprimidas, que se configuravam como origem dos sintomas atuais. Confirmava-se, dessa forma, que as ocorrências de tal período de vida deixam marcas profundas na estruturação da personalidade.

Tais descobertas, segundo Freud, colocam a sexualidade no centro da vida psíquica, lugar até então jamais permitido a ela. E nesse momento, nasce um importante conceito da teoria psicanalítica: a sexualidade infantil. Em seus estudos, desconstrói alguns pensamentos até então tidos como verdade. A partir de suas descobertas, é possível afirmar que a função sexual existe desde o princípio de vida, logo após o nascimento, e não só a partir da puberdade como se acreditava até então.

Além disso, ele também postula que o período da sexualidade é longo e complexo até chegar à sexualidade adulta, fase essa na qual as funções de reprodução e de obtenção de prazer podem estar associadas, tanto no homem como na mulher. Em sua época, tal afirmação ia de encontro à crença vigente de que o sexo estava associado somente à reprodução. A libido é a “energia dos instintos sexuais e só dele” (FREUD, 1972a, p. 74).

Seguindo com suas pesquisas e constatações, Freud (1972) apresenta o processo de desenvolvimento psicosexual, segundo o qual o indivíduo encontra o prazer no próprio corpo, uma vez que nos primeiros tempos de vida, a função sexual está intimamente ligada à sobrevivência. Nesse processo, o corpo é erotizado, isto é, as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo (zonas erógenas) e há um desenvolvimento gradual também ligado às modificações das formas de gratificação e de relação com o objeto. É nesse momento que Freud desenvolve o conceito das fases do desenvolvimento sexual.

A primeira fase é a chamada *Fase Oral* (0 a 2 anos), na qual a zona de erotização é a boca e o prazer ainda está ligado à ingestão de alimentos e à excitação da

mucosa dos lábios e da cavidade bucal. Durante essa fase, o objetivo sexual consiste na incorporação do objeto.

Em seguida vem a *Fase Anal* (entre 2 a 4 anos aproximadamente), em que a zona de erotização é o ânus e o modo de relação do objeto é de “ativo” e “passivo”, intimamente ligado ao controle dos esfíncteres (anal e uretral). Este controle é uma nova fonte de prazer.

Nesse período também, entre 2 e 5 anos, é importante pontuar, acontece o *complexo de Édipo*, ao redor do qual ocorre a estruturação da personalidade do indivíduo. Segundo esse complexo, a mãe é o objeto de desejo do menino e o pai (ou a figura masculina que represente o pai) é o rival que impede seu acesso ao objeto desejado. Nessa fase, há uma busca por se tornar semelhante ao pai a fim de conseguir ter o objeto que é a mãe.

É nesse ponto que são desenvolvidos modelos de comportamento, bem como ocorre a internalização das regras e normas sociais representadas e impostas pela autoridade paterna. Mais tarde, a mãe deixa de ser o objeto de desejo, sendo trocada pela riqueza do mundo social e cultural. É então que o garoto pode inserir-se na sociedade, pois tem suas regras básicas internalizadas através da identificação com o pai. O mesmo processo se passa com as meninas, porém com a inversão das figuras de desejo e de identificação.

Em seguida, vem a *Fase Fálica*, na qual a zona de erotização é o órgão sexual. Nessa fase, apresenta-se um novo objeto sexual e a convergência dos impulsos sexuais sobre esse objeto. Em relação ao menino, essa fase se caracteriza por um interesse narcísico que ele tem pelo próprio pênis em contraposição à descoberta da ausência de pênis na menina. Nelas, por sua vez, esta constatação determina o surgimento da “inveja do pênis” e o conseqüente ressentimento para com a mãe, por não ter proporcionado a ela essa possibilidade. Essa necessidade, contudo, segundo Freud, é compensada com o desejo de ter um filho, afirma Freud (1972a).

A seguir, tem início um período de latência, que se prolonga até a puberdade e se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais, como um intervalo. Por fim, chega a *Fase Genital*, a última delas a ser atingida na adolescência. É nesse momento que o objeto de erotização ou de desejo não está mais no próprio corpo, mas em um objeto externo ao indivíduo, o outro. Nesse período, meninos e meninas estão conscientes de suas identidades sexuais distintas e começam a buscar formas de satisfazer suas necessidades eróticas e interpessoais.

Freud (1979), com o desenvolvimento de sua teoria, permitiu um maior entendimento da sexualidade e abriu as portas para toda uma nova reestruturação do pensamento sobre ela. Michel Foucault, conhecido como o historiador das proibições e do poder repressivo, devido a sua busca pelo discurso das “verdades”, bem como a análise do poder que é exercido sobre a loucura e a sexualidade, também permitiu não pensar sobre a sexualidade.

Com base em suas pesquisas, Foucault (2003) afirmava que nas sociedades ocidentais, no decorrer dos séculos, o sexo esteve ligado à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo. Nas sociedades cristãs, esse ato tornou-se alvo de vigília, confissão e conseqüentemente discurso. Momento histórico em que era permitido falar de sexualidade apenas para reprimi-la e proibi-la.

O que Foucault (2003) intenta com sua pesquisa não é fazer a sociologia histórica da proibição, mas sim a história política de um estabelecimento de “verdades”. Afirma que se vive em uma sociedade que produz discursos tidos como verdades, e essa produção resulta na instituição de poderes específicos em determinadas esferas. Assim, as "verdades" produzidas em relação à sexualidade tornaram-se um problema no Ocidente a partir do momento que levaram à repressão sexual. Contudo, não se propôs a analisar as formas e as condições dessa repressão, mas sim em fixar o modo pelo qual elas são criadas.

Defende o filósofo que o capitalismo não tem o propósito de privar a sexualidade, mas não pode desenvolver-se sem esse colateral, ou seja, que está lado a lado. Dessa forma, ele mantém o foco em compreender os mecanismos positivos que, ao produzir a sexualidade de determinada maneira, acarretam efeitos repressivos e de miséria. Para exemplificar, é possível citar a demasiada importância dada à masturbação infantil a partir do século XVIII, a qual foi, inclusive, perseguida e combatida como uma epidemia. O sexo da criança tornava-se, então, alvo e instrumento de poder. É daí que vem a miséria sexual da infância e da adolescência da qual as gerações contemporâneas ainda não se livraram.

Foucault (2003) defende que a ideia de que a miséria sexual provém da repressão e que, para ser feliz, é preciso liberar a sexualidade, advém dos sexólogos, dos médicos ou de outros detentores do saber. Eles, em sua posição, apresentam a revelação dos segredos que oprimem o indivíduo como solução das frustrações sexuais na busca por libertação. Tal discurso é, segundo o autor, um instrumento de controle e de poder, pois sustenta a ideia de que para ser feliz é suficiente ultrapassar o umbral do discurso e

eliminar algumas proibições. Por fim, esse discurso acaba por depreciar e esquadrihar os movimentos de revolta e libertação. Tal pressuposto leva à compreensão equivocada, segundo o autor, de que não há diferença entre repressão e libertação do sexo, nem entre o discurso da censura e o de contra censura. Assim, segundo Foucault, os movimentos de libertação sexual são movimentos de afirmação que partem do dispositivo da sexualidade, fazendo com que o dispositivo funcione até seu limite e que, em contrapartida, se livrem dele e o ultrapassem.

Além disso, o autor traz à tona a questão da homossexualidade, refletindo sobre o fato de que, por volta de 1870, os psiquiatras passaram a considerá-la como objeto de análise médica e ponto de partida para a introjeção de novas intervenções e controles. Nessa época, os homossexuais passaram a ser vistos como loucos ou doentes do instinto sexual, em relação à concepção anterior, que lhes conferia o status de libertinos ou delinquentes. Assim, acaba por compreender a estratégia, que produziu essa visão a respeito do homossexual, e a liga como irmã do mecanismo que produziu também a da mulher, da criança e de outras minorias tratadas da mesma maneira. Segundo seu pensamento, o poder poderá ser opressor sobre uma minoria ou, ao contrário, libertador da mesma. (FOUCAULT, 2003, p. 233).

Segundo Foucault (2003), é esboçado um movimento contra a visão do sexo como segredo universal. Isso tem força na fabricação de novas formas de prazer, de relações, de coexistências e de laços amorosos. Em relação às crianças, inicia-se um discurso em que a vida da criança consiste basicamente em sexualidade, o que o leva a questionar se tal discurso é ou não libertador, uma vez que corre o risco de aprisionar as crianças em um tipo de insalubridade sexual. Segundo essa interpretação, a criança passa a ser oprimida inclusive por aqueles que pretendem libertá-la.

Foucault (2003) acredita que o dispositivo da sexualidade já existia antes da modernidade, já que essa "regulamentação sexual" é essencial na organização da sociedade. A sexualidade, no mundo contemporâneo, é um elemento que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar ou ignorar, já que faz parte dos exercícios do sistema.

Assim sendo, Foucault (1985) se destaca nos estudos sobre a sexualidade na medida em que problematiza essa questão e a confronta com a moral contemporânea à sua época. O autor traz o foco para o fato de que os gêneros não são caracterizados exclusivamente no aspecto biológico, mas também pelo caráter social. Dessa maneira, o

sexo não é entendido apenas como uma ação natural, mas sim, como a construção de determinada época.

Segundo essa propositiva, a noção de sexualidade está diretamente ligada à sociedade e sofre alterações na mesma medida em que ela se altera. Essa constante mudança, no entanto, leva a questionar como é possível lidar então com a sexualidade, uma vez que ela se apresenta de maneira tão frágil e instável. Foucault (2003) também explicita caminhos para tanto, por meio de sua análise e reflexão sobre o sujeito humano e o cuidado de si.

Além de definir o que pode ser chamado de papel social para a sexualidade, dedicou seus estudos a também trabalhar e desenvolver o conceito do cuidado de si, tendo como base a filosofia e a moral antigas. Ao definir o que vem a ser cuidado de si, o autor coloca que “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo”. (FOUCAULT, 2010, p. 6). Dessa forma, ele mostra que na antiguidade, por meio do diálogo, Platão pinta um Sócrates que incita as pessoas a desenvolverem e exercerem um cuidado maior de si mesmas.

O ocupar-se consigo mesmo, na delimitação estabelecida por Foucault, trata-se de estabelecer uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo”. (FOUCAULT, 2010, p. 50).

O autor, ao abordar o assunto, revela três momentos distintos das manifestações do cuidado de si. Em um primeiro momento, é possível encontrar a resposta ao cuidado de si junto aos gregos, que na forma do discurso de Alcibíades de Platão, é passível de delimitação. Esse discurso traz o questionamento como base para despertá-lo sobre o cuidado de si e a necessidade de seu exercício. Também chamado de momento socrático-platônico, o conceito de cuidado de si é analisado com base em uma reflexão filosófica sobre o surgimento dele e sua inserção na existência dos seres humanos. Nesta fase, segundo o autor, o ser humano deveria desabrochar para um maior entendimento sobre si, em detrimento dos demais.

Em um segundo momento, tem-se o que se convencionou chamar de “idade de ouro”, em referência à cultura helenística e romana. Nesse momento, torna-se possível um estabelecimento maior do “eu” no cuidado de si, uma vez que a sociedade estabelece as bases para uma constituição mais completa do sujeito. É neste período que se rompem as ligações com o período socrático-platônico de singularidade do sujeito e o cuidado de si é entendido como uma manifestação nas relações sociais, válido para

todos, em todos os tempos e lugares, trata-se de um conceito “válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida”. (FOUCAULT, 1985, p. 53).

Segundo esse pensamento, o cuidado de si coloca-se como uma necessidade para a vida e como fator constitutivo da formação dos sujeitos na sociedade, e não mais um conceito fechado e até certo ponto egocêntrico dos sujeitos individualistas. Por fim, o terceiro momento caracteriza-se pelo pensamento divulgado e perpetuado pelos textos cristãos. Tem chão aqui a influência do discurso religioso e de todos os dogmas e tradições acumuladas pelo construto ideológico que é a religião. Esse terceiro momento, por sua vez, acaba por encobrir os dois anteriores, relegando a eles o status de práticas em desacordo com a moral. Foucault não chega, contudo, a dedicar muito espaço a essas manifestações, limitando-se a esclarecer que o acesso a um estado de verdade só pode ser conseguido com base na pureza da alma, exigindo assim um cuidado especial com a espiritualidade cristã e uma renúncia de si mesmo, segundo Foucault (1985).

Assim, após definir os três momentos, busca trazer de volta o sentido do cuidado de si através de um maior aprofundamento no período helenístico-romano, que seria o mais completo, através dos textos cínicos¹³, epicuristas¹⁴ e estoicos¹⁵. (FOUCAULT, 1985). E é nesse momento que Foucault procura definir um papel para o corpo, enquanto templo em que habita a alma, estando a ela indissociavelmente ligado.

Os males do corpo e da alma podem comunicar-se entre si e intercambiar seus mal-estares: lá onde os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma”. (FOUCAULT, 1985, p. 62).

Não se trata de considerar um dos dois elementos – corpo e alma – em função um do outro, mas sim como complementares, não sendo capazes de sobreporem-se. Essa relação de cuidado mútuo leva então à necessidade de “que o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo”. (FOUCAULT, 1985, p. 69). Em suma, defende que a constituição do sujeito

¹³ Cinismo vem do grego *kynos*, que significa “cão”, e designa a corrente dos filósofos que se propuseram a viver como os cães da cidade, sem qualquer propriedade ou conforto. Levavam ao extremo a filosofia de Sócrates, segundo a qual o homem deve procurar conhecer a si mesmo e desprezar todos os bens materiais.

¹⁴ Epicuro (324-271 a. C.) propunha a ideia de que o ser humano deve buscar o prazer da vida. No entanto, distinguia, entre os prazeres, aqueles que são duradouros e aqueles que acarretam dores e sofrimentos, pois o prazer estaria vinculado a uma conduta virtuosa.

¹⁵ No estoicismo, de Zenão de Cítio I U6-263 a. C.), os representantes desta escola, conhecidos como estoicos, defendiam uma atitude de completa austeridade física e moral, baseada na resistência do homem ante os sofrimentos e os males do mundo.

passa pelas vivências do corpo, de modo que cada indivíduo desenvolve sua própria trajetória com base em suas ações e decisões, e privilegiando ou não o cuidado de si.

Daí a grande preocupação contemporânea com o corpo e as maneiras de lidar com ele. Todo esse culto à forma, seja ela postulada por quaisquer que sejam os diversos mecanismos culturais, encontra raiz nessa necessidade que existe há séculos de se definir e interagir com o corpo e a alma. Essa necessidade, em análise, pode ser definida como a vontade de saber.

2.3 A VONTADE DE SABER

Foucault (1985), ao traçar sua trajetória pelos estudos com base na sexualidade, busca uma maneira de delimitar a verdade sobre o sexo, uma ciência sexual que abarque e categorize todas as suas manifestações e variações, incluindo as mais singulares e tenebrosas, frequentemente negadas e colocadas a esmo na tentativa de esquecimento.

Essa tentativa de dar atenção à prática sexual e estabelecer um discurso sexual delimitando o poder envolvido nessas relações acaba por revelar os contextos históricos seja dos processos de proliferações ou repressão dos discursos, mas sempre relacionados à diversidade social. Buscar fazer uma história diferente, com novas abordagens e bases, esse é o papel que o próprio Michel Foucault dá a sua incursão pelos estudos da sexualidade.

Em suma, gostaria de desvincular a análise dos privilégios que se atribuem normalmente à economia de escassez e aos princípios de rarefação, para, ao contrário buscar as instâncias de produção discursiva (que evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos); gostaria de fazer a história dessas instâncias e de suas transformações. (FOUCAULT, 1985, p. 17).

Assim, “A vontade de saber” se apresenta como um estudo dinâmico, ousado e que impacta, no sentido de surpreender, por demonstrar que a sexualidade não foi reprimida com o advento do capitalismo, depois de sua plena liberdade e ações ao longo da humanidade. Segundo Foucault (2003), ao longo dos tempos, a sexualidade foi instigada a se confessar, a se mostrar. Ele caminhou pelas esferas religiosas, educacionais, familiares, médicas, sempre a fim de elevar a prática sexual, exaltando a

produção da sexualidade e seus desvios. Essa percepção permite uma nova relação com tais conceitos.

Dessa forma, a sexualidade encontra lugar na busca pelo saber e toma espaço na discussão científica, clamando sua posição de destaque na constituição dos sujeitos sociais. Com base em tudo o que foi levantado e considerado, passou-se agora a uma reflexão a respeito do sujeito contemporâneo, a constituição de sua sexualidade e de gênero.

2.4 GÊNERO E BIOÉTICA

Os esboços sobre gênero aparecem instituídos em meados do século XX, com uma área específica das ciências humanas, que se orientava a buscar a compreensão e análise de como os papéis e funções do masculino e feminino eram constituídos por diferentes coletivos sociais. Os estudos de gênero demonstraram que as definições e concepções de masculino e feminino eram resultados da socialização e não significavam de forma petrificada uma ditadura da natureza, ou seja, decorrentes dos papéis sócias que vão sendo constituídos ao longo da existência.

A diversidade de gênero presente na sociedade é marcante, uma vez que a pluralidade de pessoas e construções sociais é cada vez maior. Com essa nova configuração da realidade, vem à tona necessidades como a adaptação da sociedade de modo a compreender e aceitar as diferenças que são apresentadas. Além disso, a garantia dos direitos básicos, cuja manutenção cabe ao governo, é uma preocupação constante, uma vez que se verifica um grande desrespeito no que tange à lei quanto às minorias. Nesse sentido, a educação é uma das áreas que mais sofrem com a falta de conhecimento e carência de informação por parte dos envolvidos.

Dessa forma, pode-se afirmar com Butler¹⁶ (2003) que:

O gênero pode também ser designado como o verdadeiro aparato de produção através do qual os sexos são estabelecidos. Assim, o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; o gênero é também o significado discursivo/cultural pelo qual a 'natureza sexuada' ou o 'sexo natural' é produzido e estabelecido como uma forma 'pré-discursiva' anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura age. (BUTLER, 2003, p. 7).

¹⁶ Referência nos estudos de gênero, é uma das mais importantes filósofas norte-americanas contemporâneas.

Primeiramente, é preciso compreender que a prática a ser exercida dentro do ambiente escolar está relacionada aos direitos humanos, os quais pertencem a todos, independentemente de gênero, cor ou raça. Assim, o debate sobre a problemática, bem como seu entendimento melhor por parte dos profissionais envolvidos, é um dos caminhos para lidar com a questão.

É importante entender a extensão da relevância da discussão sobre gênero. No passado, diversas raças que não faziam parte da elite dominante foram continuamente rechaçadas e relegadas a uma posição inferior, na qual a participação política não lhes era permitida, tendo então sua voz silenciada. Tal realidade baseava-se em crenças cientificamente errôneas, como a de que as mulheres possuiriam um cérebro menor, ou raças de origem africana seriam intelectualmente incapacitadas, ou ainda que relações de cunho homoafetivo seriam resultado de enfermidades.

Ao mesmo tempo, essas proposições permitem pensar a sexualidade como construções sociais e históricas que sempre implicam certo tipo de conexão com as relações de poder. Nos dizeres de Toneli (*apud* RUBIN, 2012, p. 151):

O âmbito da sexualidade (...) tem sua própria política interna, iniquidades e modos de opressão. Como acontece com outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade humana, num espaço e num tempo determinados, são produtos da atividade humana. Elas são repletas de conflitos de interesse e manobra política, tanto de natureza proposital quanto circunstancial. Nesse sentido, sexo é sempre politizado. Há, porém, períodos históricos nos quais a sexualidade é mais contestada e abertamente politizada. Nesses períodos, o domínio da vida erótica é efetivamente renegociado.

Hoje em dia, com os avanços científicos e sociais, está claro que nenhuma das crenças preconceituosas de superioridades alegadas se sustenta. No entanto, o pensamento preconceituoso se enraíza na sociedade devido aos construtos ideológicos que se perpetuam há séculos. No ambiente escolar, o que se verifica é que comportamentos não socialmente aceitos por parte dos estudantes são constantemente reprimidos e tomados como razão para chacota e riso. O que se percebe são a intolerância e a tentativa de exclusão e humilhação, a fim de diminuir os sujeitos que não se enquadram no esperado pela maioria. Esse processo de estigmatização e humilhação marca os adolescentes e os conduz a uma idade adulta conturbada, pois é um período que a busca da identidade realiza-se dentro do contexto familiar, ambiente em que não só o adolescente, como todos os membros de sua família, passam a lutar por ela e mudar (FISHMAN, 1996).

O Brasil, embora seja por diversas vezes visto como o país das diferenças, da diversidade e da multiculturalidade, esconde uma realidade mais dura, uma vez que, por diversas vezes, o discurso da convivência com as diferenças é suprimido pelo preconceito e pelo tradicionalismo. Tais marcas fazem parte da cultura do país, a qual é inegavelmente rica, mas ao mesmo tempo por diversas vezes opressora. A formação da cultura de um povo se dá pelo estabelecimento de tradições, costumes e crenças. Tais práticas variam de acordo com o espaço em que se desenvolvem, de modo que suas manifestações podem adquirir diferentes significados e valores. Assim, uma vez que diversos povos compõem uma mesma sociedade, é de se esperar que conflitos surjam da diferença e da interação entre eles.

Pode-se esclarecer conflito numa visão científico-administrativa:

Várias pesquisas apresentam o conflito como o desacordo que conduz a uma luta de poder. O conflito se instala quando há divergência de ideias, quando o papel por desempenhar choca-se com os princípios de outras pessoas. É impossível eliminar os conflitos: eles fazem parte da condição humana. “O homem conflita consigo mesmo, procurando superar-se”. (GALO, 2005, p. 3).

A escola, no entanto, como espaço de construção e desenvolvimento do ser humano, é o ambiente onde todas essas particularidades se mesclam e tornam-se parte do crescimento. Garantir que o ambiente escolar seja saudável, respeitando toda a diferenciação que se manifesta, é uma responsabilidade imensa, a qual está a cargo dos envolvidos nesse processo. Daí, mais uma vez, a importância da formação dos profissionais da educação que devem ser capazes de conduzir esse processo.

Dessa forma, entendendo a cultura como o significado que as pessoas dão às ações a sua volta, e tendo um peso coletivo sobre cada um dos participantes dessa sociedade, é preciso compreender como parte indissociável do processo de evolução a diversidade cultural que existe. Durante toda a história, o estranhamento diante de novas maneiras de agir, diante de novos modos de pensar e entender o mundo causou tensão entre diferentes grupos sociais. Esse fato, que é chamado de etnocentrismo, é parte do ambiente social e coloca em questão diversas problemáticas, já que com ele vêm à tona o preconceito, a segregação e a violência ideológica, que acabam por ganhar materialidade no espaço físico. Diversas pessoas, ao não serem aceitas de modo pleno na sociedade, veem-se impedidas de exercer quaisquer funções sociais e não têm liberdade para se expressar. Desse modo, a grande diversidade cultural, se por um lado é libertadora e rica, é também deflagradora de conflitos e tensões.

A questão da pluralidade cultural vem encontrando certa ressonância no ambiente escolar, como aponta Gadotti (1992, p. 23),

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

É a cultura que define o que é certo vestir, como se comportar em ocasiões diferentes, como falar e se relacionar com os demais. A cultura ocidental eurocêntrica, historicamente, negou a validade das manifestações oriundas de diversos povos como os africanos, orientais, indígenas, entre outros. Esse julgamento do certo e errado é o causador da exclusão presente nos mais diversos ambientes sociais, ligando-se ao conceito de estereótipo, o qual representa a generalização e o julgamento de valor através de algumas características de um grupo. Esse julgamento é responsável por limitar as posições a serem ocupadas pelas pessoas presentes naquele grupo, bem como o lugar a ser ocupado por elas. Trata-se de uma violência social.

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que o papel da escola é a produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social, ou seja, a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência.

Mais uma vez, a escola é uma representação desse ambiente com todas suas características. Por diversas vezes, no espaço escolar, o estabelecimento de estereótipos é causador de violência e exclusão. O papel dos docentes, nesse processo, é evitar a segregação, amenizando os conflitos por meio da mediação das ações. Dentro do espaço escolar, a divisão dos grupos de acordo com as diferenças se dá de modo a propagar e institucionalizar os estereótipos, excluindo aqueles que não estão de acordo com os padrões considerados como corretos pela maioria. A questão do gênero e como as diferentes pessoas se significam em relação às outras têm sido latente à formação dos jovens e precisa receber a devida atenção.

A questão de nascer macho ou fêmea e se aprender a ser homem e mulher é que, por muito tempo, melhor definiu as ambições analíticas dos estudos de gênero. Era necessário compreender como cada grupo social transformava a natureza em cultura, ou

seja, como se transforma macho e fêmea em homem e mulher, e como se constituíam os valores do feminino e do masculino em cada sociedade.

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, escreveu Simone de Beauvoir (1980, p. 9) em sua obra “O Segundo Sexo”. A escritora e feminista francesa buscou entender que lugares sociais cabiam aos homens e que lugares pertenciam às mulheres, quais mitos, destinos biológicos, categorias do ser, posições sociais atêm à figura do homem e à figura da mulher. Entre vários aspectos, Beauvoir (1980) também procurou apreender essas diferenças em termos de educação e infância, relação com os pais, etapas do ciclo vital do ser humano, etc.; alertando que a mulher era sempre tratada como o outro, como secundário, daí o título de sua obra focar a mulher como o segundo sexo.

Beauvoir (1980) salientou também que essas diferenças eram produzidas e mantidas no âmbito social e cultural. Dessa forma, ela afirma que a gente ou se torna mulher ou se torna homem, dado que uma série de significados culturais é inscrita num sexo dado (macho ou fêmea). As perspectivas de gênero alteram a percepção sociológica para o julgamento moral.

No campo dos conflitos morais em saúde, objeto de pesquisa e análise da Bioética, os pressupostos de gênero são um desafio adicional ao raciocínio ético, segundo Gilligan¹⁷ (1982). A transição do feminino e do masculino, da esfera da natureza para a cultura, permitiu mudanças nos ordenamentos sociais. Assim, acionou-se a perspectiva de gênero, de forma gradativa, no ensino e na pesquisa.

Contemporaneamente, o reconhecimento de que gênero é uma janela que permite vislumbrar a realidade de maneira diversa é comum a várias disciplinas. A sensibilidade sobre os estudos de gênero está em todas as áreas, inclusive na educação.

2.4.1 Conceito de Gênero

O conceito de gênero permite refletir as relações que não são fixas, ao contrário, que estão o tempo todo em tensão, de forma que homem e mulher têm posições de relativa mobilidade no campo social. Sendo assim, as identidades, primariamente sexuais, são construídas de uma forma cada vez mais social, na medida em que ocorre um movimento de desnaturalização do sexo. (SCAVONE, 2004).

¹⁷ Filósofa e psicóloga feminista, professora de Educação da Universidade de Harvard.

O conceito de relações sociais de sexo é empregado pela Sociologia francesa e responde pela construção social das diferenças entre os sexos, pressupondo uma hierarquia social e uma relação de dominação e poder entre eles. O conceito de gênero, mais utilizado nos estudos de língua inglesa, também corrobora essa ideia, buscando superar as definições da “categoria homem/mulher como uma oposição binária que se auto reproduz sempre da mesma maneira”, o que implica refutar sua constituição hierárquica natural. (SCAVONE, 2004, p. 24).

Essas identidades, que se constroem em contraposição uma a outra, acabam por beneficiar a naturalização das desigualdades socialmente constituídas, na medida em que indica ações “típicas” esperadas para cada sexo.

Segundo Butler (1999), o gênero deve ser analisado como performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Sendo assim, um gênero é um modo de subjetivação dos sujeitos, pois, “o ‘eu’ nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero”. (BUTLER, 1999, p. 153). A autora argumenta ainda que o sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, de normas que nunca são finalizadas, pois permanecem num processo constante de reafirmação.

Não se pode ignorar os empenhos feitos ao longo dos tempos para tornar essas relações mais igualitárias. A história dos movimentos feministas se confunde com a própria história da luta pela igualdade entre os sexos. É importante ressaltar que esta divisão histórica não é estanque:

Embora possamos estabelecer esta relação temporal com períodos e lutas distintos, estas fases não são fixas e dependem da situação histórica e política de cada sociedade, o que nos leva a deduzir que a segmentação histórica não pode ser aplicada com rigor às diferentes realidades (SCAVONE, 2004, p. 1516).

Paralelamente a uma tendência política liberal-democrata, entre os séculos XVIII e XIX, o movimento feminista trazia um cunho reivindicativo, ou seja, o que se almejava neste momento era a conquista de direitos de cidadania; Este foi o chamado feminismo igualitário, que lutava por igualdade entre os sexos na vida pública.

Na década de 1960, mais exatamente depois de 1968, começam a surgir as questões da vida privada, e percebe-se que o preconceito de gênero está no seio da família. O espaço da vida privada passa a ser observado como um âmbito político e

econômico e conseqüentemente, campo de desigualdades, já que a divisão sexual do trabalho permeia toda a sociedade.

Hoje o feminismo contemporâneo ou pós-moderno, que tem expoentes intelectuais feministas como Judith Butler, por exemplo, evidencia como a identidade no mundo contemporâneo não passa pela determinação biológica, mas é fluída e socialmente marcada.

2.4.2 Gênero e Educação

A história da educação no Brasil, assim como na maioria dos países ao redor do mundo, acontece com a história da discriminação de gênero. A formação da sociedade brasileira, assinalada pelo patriarcalismo, pelo autoritarismo e pela influência direta da igreja católica, permite diretamente a constituição da educação formal no país, com total exclusão das mulheres, como nos mostra Beltrão e Alves (2004, p. 3-4):

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. O isolamento, a estratificação social e a relação familiar patriarcal favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. Segundo Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação monopolizada pela Igreja Católica reforçava o espírito medieval. A obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado.

Nos países latino-americanos em seu meio acadêmico existe o entendimento de se resistir às proposições do Banco Mundial para a educação superior, que vem sendo colocadas em prática nas diversas cadências nos respectivos países. Documentos variados foram elaborados sobre o assunto, como a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI e das Conferências Ibero-Americanas de Educação, sendo o eixo principal o Estado tendo o compromisso de investir no ensino superior, com a finalidade de a promoção não somente dos conhecimentos científicos, mas para que a cidadania e o respeito aos direitos humanos sejam exaltados, bem como a inserção e o desenvolvimento de políticas de inclusão e de diversidade.

Somente no século XX essa situação principia a ser revertida. Após a Revolução de 1930, surgem as primeiras medidas educacionais voltadas para a educação de massa

e com isso, o acesso das mulheres à escola começa a ser facilitado, porém, somente com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1961 foi garantido acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam o magistério, através da equivalência de todos os cursos de nível médio. (BELTRÃO; ALVES, 2004).

Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, fora aprovada em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que representa por um lado a vitória de setores ligados à educação, que se mobilizaram em torno de sua elaboração, e por outro a derrota diante da intervenção federal, sob a coordenação do Ministério da Educação, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, que retirava de seu texto importantes reivindicações destes setores. (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Entre as consequências dessa substituição pode-se destacar a indefinição quanto ao número de alunos por sala de aula (art. 25), o que tem resultado na superlotação das salas e em precárias condições para o trabalho docente, diferente da meta prevista no projeto original que indicava 20 alunos/sala para a educação infantil, 30 alunos/sala para o ensino fundamental e 40 alunos/sala para o ensino médio, a redução da proposta original de um piso salarial nacional para de diferentes pisos salariais municipais e estaduais (art. 67, III), entre outras.

Logo após a aprovação da LDB, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram aprovados para o Ensino Fundamental (PCN), é uma proposta de conteúdos que orienta a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país, indicando como um referencial e não como uma diretriz obrigatória.

Como indica Vianna e Unbehaum (2004):

Os PCN têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, que pretende contextualizá-la em cada realidade social. Nesse sentido, a proposta curricular das instituições escolares envolvidas deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre tais orientações e as práticas já existentes nas instituições.

Os PCN, assim como a LDB, foram primeiramente resultado de extensa consulta aos profissionais ligados à educação, a partir do qual o Ministério da Educação organizou a versão final. Quanto à inclusão da questão de gênero, nota-se que existem diferentes âmbitos nos quais podemos subentender a presença ora velada, ou explícita de questões de igualdade entre as pessoas de diferentes sexos. Mas é com a constituição de 1988, e com a redemocratização do país que se nota também a incorporação de

demandas sociais específicas na legislação. Assim, este é um momento singular para os grupos sociais e especificamente para o movimento feminista.

A escola, convidada e pressionada por documentos e por movimentos de resistência de vários grupos sociais, têm a responsabilidade da discussão do tema de alteridade e da inclusão das minorias, implicando na discussão das posições frente às pessoas que estão na escola – novos artífices transformadores da realidade – que solicitam seu espaço no currículo escolar, como as minorias étnicas e raciais, as pessoas com necessidades educativas especiais, das minorias sexuais e de gênero, e das infinitas diferenças culturais e comportamentais que circundam o espaço escolar. São exemplos de expressões utilizadas nos últimos tempos no discurso acadêmico, realidade escolar e nos movimentos sociais para dar força ao debate: alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade, multiculturalismo, pluriculturalismo, entre outros.

Gênero e diversidade sexual têm tido constante repercussão na mídia, através do cinema, das novelas, do setor publicitário, dos programas televisivos de auditório para diversas idades, das revistas impressas e eletrônicas, o que imprimindo na escola a necessidade de se debater o tema, colocado em conversa às vezes espontaneamente pelos próprios discentes. Na excessiva discursividade da mídia em relação à temática não resulta necessariamente na diminuição dos sintomas do sexismo e homofobia. Ao mesmo tempo, as manifestações de grupos mais conservadores acontecem paralelas à visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, temas recorrentes na mídia que impõe o reconhecimento das questões ligadas às minorias de gênero e sexuais, como fazendo que haja certa revisão nos padrões normativos da escola que produzem a sexualidade de os educandos e educandas. Pois, diante de um momento político mundial de intolerância que também se estende à vida particular, há dificuldade de que a libertação de formas padronizadas de concepção de nossa relação com o outro aconteça em prol de uma educação para a diversidade.

Nos anos de 1970 há a inserção do debate sobre diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico e deve-se, historicamente, à coerção dos grupos feministas, gays e lésbicos que levantam a bandeira da denúncia da exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares dos espaços escolares. Esse movimento, no âmbito acadêmico internacional, surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e com os Estudos de Gênero e Estudos Gays e Lésbicos em algumas universidades americanas, sempre na firmativa de se criar formas de resistência e espaço aos sintomas do sexismo,

machismo e homofobia, além da tentativa de tais temas serem abordados também nas pesquisas acadêmicas.

Nesse momento, no entanto, a discussão sobre a desigualdade de sexos na educação se restringia ao acesso igualitário entre meninas e meninos. Nota-se uma ausência do próprio conceito de gênero nessa discussão, devido ao momento histórico de que se fala no Brasil – Regime Militar – em que este conceito ainda estava sendo introduzido no próprio movimento popular de mulheres.

Na década de 1990, são elaboradas as leis para a educação que marcam a implementação de medidas chamadas neoliberais em todos os âmbitos, inclusive na educação. Este foi o contexto no qual surgiram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN.

Ainda no Brasil, o debate sofreu restrição durante vários anos a áreas como a Crítica Literária, a Psicologia e Sociologia, sendo sentida a ausência, de forma particular, nos estudos relacionados à Educação. Nos anos de 1990 os estudos de gênero obtiveram força, tendo neste período os trabalhos de pesquisa da historiadora Guacira Lopes Louro abordando a exclusão das minorias de gênero na história da educação. A particularidade do trabalho de Louro está nos recursos metodológicos de suas verificações, tendo como base não mais o discurso marxista ou nas pedagogias da conscientização, mas nas teorias pós-estruturalistas, e na grande divulgação que teve a publicação de seu livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997). Pesquisadoras e pesquisadores da área da Educação têm colocado em debate os temas de gênero e sexualidade a partir de uma visão cultural e social, paralelo ao paradigma biologizante predominante.

Pode-se ainda elevar várias lacunas, mesmo a partir de avanços ocorridos como os estudos de Louro, a exemplo da resistência de instituições financiadoras de pesquisa como o CNPq, acerca da reivindicação pela formalização de uma área de conhecimento que conglomere os estudos de gênero na Educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os temas minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes. Os Parâmetros ressaltam a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, mas não há menção clara, mais especificadamente, em relação à homossexualidade. Nos objetivos da proposta faz-se menção apenas o respeito à “diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (Brasil, 1997, p. 133); ou, ainda,

“reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (idem, *ibid.*). Não uma referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais – como travestis, transexuais, bissexuais, etc. – no espaço escolar, restando à educadora e ao educador apenas interpretar a necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual.

A homossexualidade é um tema afastado, mesmo nas Conferências Ibero-Americanas sobre a Educação. Em conformidade com as políticas públicas de inclusão, presentes no discurso contemporâneo da educação, chegam a referir a necessidade de políticas de inclusão das mulheres, mas não há menção em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico. Nas políticas de Direitos Humanos no Brasil esse tema também é bastante ausente. Facilmente, no cenário político brasileiro, faz-se a recordação de nomes que defendem publicamente causas ligas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de pessoas encarceradas, mas que se nublam quando o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros).

Para que haja o entendimento da ausência do tema da diversidade sexual e de gênero durante muito tempo na área da Educação, pode-se recorrer às análises de vários pesquisadores apontados por Dinis (2011, p. 480), tais como T. Silva (1993, 2000, 1994, 1998), J. Larrosa (1994) e V. Walkerdine (1998). Para estes autores, há uma perseverança na educação de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade, que pode transferir também para a análise acerca do gênero. A educação fora marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento. Contudo, para Larrosa (1994, p. 40):

O sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que se desenvolve de forma natural sua autoconsciência

nas práticas pedagógicas, ou que recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um dado não problemático. Mais ainda, não é algo que se possa analisar independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógico e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é.

Essa visão psicologizante sobre a pessoa que está no espaço educacional tem com um dos seus principais exemplos os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, fortemente influenciados pelo modelo construtivista, o que, para autores como Tomaz Tadeu da Silva, traz consequências conservadoras para o discurso da educação:

A predominância do construtivismo tem consequências conservadoras, na medida, sobretudo, em que representa a volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi essa que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle (...) uma conexão entre um projeto de contenção e de governo de massas e um projeto psicológico de transformação na produção do “indivíduo”. (SILVA, 1993, p. 4).

Essas verificações têm seu apoio na perspectiva dos Estudos Culturais que possibilitam novas expectativas para se pensar as diferenças sexuais e de gênero que se originam a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1960. As orientações marxistas predominavam no início, mas, no decorrer do tempo, abriu-se também espaço para uma multiplicidade de enfoques teóricos diversos, tendo o ancoramento, desde a década de 1980, na produção pós-estruturalista francesa de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida. Assim, entende-se sexualidade no sentido analisado por Foucault (1988), como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não-discursivas que produzem uma compreensão do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres.

Assim, supera-se a tematização da sexualidade como objeto natural e sua análise histórica como a construção de dispositivo de poder. Foucault ressalta que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se congregam, desde o século XVIII, através de uma multiplicidade de práticas sociais e técnicas de poder, causando

discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres e das crianças e rotulando perversões sexuais, especialmente a homossexualidade.

O conceito de gênero, introduzido pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, amplia o conceito de sexualidade e assinala as representações acerca do masculino e do feminino que são construídas culturalmente, distanciando-se ainda mais de uma compreensão biologizante. Para Louro (1997, p. 23), a importância do conceito de gênero se afirma, pois

...obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Entretanto, nos debates sobre gênero existiu a predominância do tema da dominação dos homens sobre as mulheres, porém poucos estudos no campo educacional se voltaram à temática da homossexualidade ou da diversidade sexual. Assim, pode-se compreender que as práticas sexuais como a homossexualidade, assim como as noções masculina e feminina de gênero, também são conceitos histórico-culturais. Para Foucault, embora seja possível encontrar relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo na História Antiga, é somente no século XIX (como já mencionado) que se utiliza pela primeira vez o conceito de “homossexualidade” para se referir a uma identidade sexual a ser vigiada, controlada e analisada.

Pautada nesses estudos foucaultianos, Louro (2001, p. 89) averigua especificamente o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade:

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

Esse ocultamento talvez seja aclarado por um dos mitos que a pesquisadora Britzman (1996, p. 79-80) analisa na cultura escolar, ou seja, de que a heterossexualidade é “normal” e “natural” e que

a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes (...). Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Nesse quesito, é imaginável que as educadoras e os educadores sejam confrontados com a própria sexualidade. Do mesmo modo, parece que a dificuldade dos docentes em tematizarem a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com suas próprias questões da sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que possa voltar para sua própria sexualidade e refletir a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. Ainda, segundo Louro (2003), é comum as escolas tratarem gênero e sexualidade como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e possibilitando, de uma única maneira apenas, a forma de viver a sexualidade. Tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona “naturalmente” para o sexo oposto.

Fazer com que a categoria gênero possa também abrigar na prática este debate, já que no aspecto teórico o comporta necessariamente, as estratégias de resistência não implicam simplesmente elevar a quantidade de estudos e de referências à exclusão da homossexualidade na educação à mesma quantidade de estudos e referências dadas às mulheres. É neste quesito que os Estudos Culturais trazem sua efetiva contribuição, pois o debate não está na oposição simples de categoria como homem-mulher, masculino-feminino, heterossexual-homossexual, mas na rotulação de identidades exercida pela educação que tem como base as referências essencialistas e excludentes.

Analisar os conceitos como heterossexualidade e homossexualidade como sendo historicamente produzidos compõe-se numa estratégia de resistência aos tentames de rígidas barreiras entre as práticas sexuais, permitindo a construção de uma variedade de

temas. Ao indicar a construção histórico-cultural das identidades de gênero e sexuais, o docente pode auxiliar seus educandos a descobrir limites e possibilidades impostas a cada ser humano quando se sujeita a estereótipos que são adjudicados a uma identidade sexual e de gênero, partindo exatamente na direção oposta à certa abordagem da questão homossexual realizada pelos veículos midiáticos na produção de uma “naturalização” do sujeito homossexual.

Destaca-se cada vez mais a ideia de que o sujeito nasce homossexual ou heterossexual, desculpabilizando do comportamento homossexual, já que não seria uma questão de escolha, mas de determinação, na tentativa de se desviar do discurso moralista, que via a homossexualidade como desvio de caráter, falhas no processo educativo familiar ou resultado de patologias hormonais. Tal proposição tem impulsionado algumas pesquisas biológicas que investem na procura dos genes que definem a orientação sexual. Esse discurso também tem sido veiculado pela mídia e pelas personagens homossexuais que transitam nas novelas, no cinema, na publicidade e nos programas voltados ao público jovem. Mas uma das questões desta naturalização das orientações sexuais que chama a atenção é que a relação com a diferença fique somente no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguro os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas soltando os laços dos limites da tolerância para a inclusão de alguns dos desviantes mais bem-comportados e que possam ser mais facilmente compreendidos na ordem, criando novas zonas de exclusão que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como pessoas bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros.

O conceito de gênero coloca cada ser humano em contato com o outro, por ser obrigatoriamente relacional, e permite que diversas formas de se perceber o outro aconteça. Para Rolnik (1994), em uma primeira acepção mais visível e, portanto, mais óbvia, o outro é tudo aquilo que é exterior a um eu. Ou seja, no plano do visível, captado pela percepção, o outro é tudo aquilo que está fora do envoltório que protege o meu eu, é uma unidade separável com a qual é possível criar algum tipo de relação. Mas, da mesma forma que a realidade não se restringe ao visível, a subjetividade também não se restringe a um eu. Ela se faz de fluxos e partículas que constituem a composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com as quais estão coexistindo e esboçando outras composições.

A subjetividade deixa de ser uma composição estática de identidade para ser processual. A desestabilização provocada pelo encontro com diferentes fluxos

...coloca a exigência de criarmos um novo corpo (um novo modo de sentir, de pensar, de agir) que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados – ou seja, a cada vez que encarnamos uma diferença – nos tornamos outros. (Rolnik, 1994, p. 161).

Desse ponto de análise, pode-se acrescentar que o outro não é apenas outro eu (homem, mulher, homossexual, heterossexual etc.) com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado na filosofia do politicamente correto. O outro é tudo aquilo (humano, não-humano, visível, não-visível etc.) que arranca uma pessoa da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir), provocando com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo.

Discutir a questão da diversidade sexual e de gênero não seria apenas uma condição particular pertinente a grupos minoritários especiais e, portanto, algo a ser ignorado por um currículo que visa atender a maioria heterossexual que frequenta o espaço escolar, mas um desafio maior no exercício da alteridade que leva a um tratamento oposto mesmo às políticas de tolerância. Na visão de Britzman, esse é justamente o desafio que deve ser enfrentado pelos educadores. Ou seja, antes de educar sobre a sexualidade, talvez os próprios educadores tenham que ser educados:

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/ as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Desde os estudos de Roland Barthes, aprende-se o papel fascista exercido pela língua, cuja principal função não é comunicar, mas nos sujeitar, nos obrigar a dizer: “(...) a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1989, p. 14), não permitindo que discussão de gênero e educação aconteça sem compreender também o papel da linguagem como fator de exclusão.

Nas línguas latinas, esse limite também é verificado quando a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem obriga a utilização no currículo escolar da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres. Referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de pessoas femininas em um grupo escolar, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos polos. O universal masculino, no entanto, é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas. Ao analisar tal fenômeno, Louro (1997, p. 66) aponta suas raízes nos primeiros anos de escolarização:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na plateia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino).

Apesar de estar em consonância com a norma culta da língua portuguesa escrita, a utilização do genérico masculino indiscriminado no texto dos documentos, reflete certo androcentrismo corrente nas sociedades brasileiras de forma geral.

No art. 4, nota-se, nos parágrafos VIII e XIX da LDB 9394/96, que se refere aos sujeitos de direito à educação e ao dever de educar, o exemplo claro desta tendência que percorre todo o texto:

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

XIX – padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Assim, percebe-se que a linguagem carrega significados implícitos ao ato de falar. Traz também preconceitos e está impregnada de sentidos para além da mera comunicação. Como bem assinalam Vianna e Unbehaum (2004, p. 90):

A linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. É exatamente isso que as frases desses documentos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso especialmente em textos que tratam de direitos não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico.

Sendo assim, a construção de relações de gênero mais igualitárias passa também pela questão da expressão e da linguagem que utilizamos, sobretudo nos espaços voltados para a educação, de forma a criar nas pessoas, desde a infância, formas de se relacionar despojadas de preconceito de qualquer ordem.

Estudiosos feministas, segundo Louro (1997) e Moreno (1999), por meio do uso concomitante das formas feminina e masculina e sua igual alternância no currículo escolar, concordam que a precedência de um termo pelo outro pode também ser signo sutil de exclusão, na tentativa de superação deste tratamento. A partir de uma série de binarismos como homem-mulher, adulto-criança, heterossexual-homossexual é correntemente escrita mesmo nos textos científicos, produzindo uma dialética de dualidades que tem seu fundamento em pares opostos de identidade, nos quais um dos termos, quase sempre o primeiro, tem primazia sobre o outro, sendo um a referência, o padrão; o outro é a margem, o derivado.

Em relação à homossexualidade, de forma específica, uma das estratégias tem sido o emprego preferencial do termo homossexualidade a homossexualismo, que durante muitos anos designava categorias psiquiátricas patológicas de perversão. Em seus estudos sobre o tema, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1992) vai ainda mais longe, ao propor a mudança dos termos homossexualismo e homossexualidade pelo termo homoerotismo. Longe de ser um jogo de palavras, para o autor as categorias que designam as identidades sexuais não são universais, mais efeitos histórico-culturais também produzidos pela linguagem. Uma dessas estratégias é instituir a pessoa por determinada parte do seu ser, transformando o que é adjetivo em substantivo, ou seja, as relações particulares da vida privada – o estar homossexual – em uma categoria identitária, que passa a abranger todo o sujeito. Resistir a tais nomenclaturas implica resistir também à carga negativa com que a ciência e a cultura vêm sobrecarregando tais termos:

Continuar discutindo sobre “homossexualidade”, partindo da premissa de que todos somos “por natureza heterossexuais, bissexuais e homossexuais”, significa tornar-se cúmplice de um jogo de linguagem que se mostrou

violento, discriminador, preconceituoso e intolerante, pois levou-nos a crer que pessoas humanas como nós são “moralmente inferiores” só pelo fato de sentirem atração por outras do mesmo sexo biológico. (COSTA, 1994, p. 121).

Faz-se necessária a discussão de novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero que exige uma experimentação de novas formas do uso de linguagem por parte de educadores que possam produzir uma resistência a padrões sexistas e homofóbicos. Eis um importante passo a ser colocado em prática mesmo na linguagem científica, nos documentos oficiais, nos currículos escolares e nas instituições de formação acadêmica, mesmo que sejam tentativas colocadas de lado no meio acadêmico.

A inserção dos estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores, divulgar as produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos são estratégias de resistência que permitiriam um novo entendimento para a mudança curricular. Mas também existem as mudanças que podem ocorrer a partir de qualquer educador como a análise crítica com os educandos e educandas sobre imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade que são produzidos pelos veículos da mídia como a televisão e a rede mundial de internet, uma vez que os recursos midiáticos disputam na modernidade com a formação escolarizada, produzindo e educando perspectivas identitárias às vezes tão sexistas e que causam exclusão quanto o processo de escolarização. Os componentes curriculares como História, Filosofia ou Ciências Sociais podem ser utilizados para o apontamento da construção histórica da subjetividade em cada processo cultural, auxiliando o educando e a educanda a descortinar os limites e possibilidades importas a cada ser humano quando se sujeita aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade de gênero.

Novas formas de pensar e novos exercícios pedagógicos são convite para a reinvenção das relações com os outros e com cada ser intrinsecamente, para o desprendimento de cada ser e para que haja libertação das prisões impostas, devir-outro, para que outra projeção cada ser se torne. A produção incisiva de formas subjetivas que venham a desconstruir as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto-criança, homem-mulher, heterossexual-homossexual, outro-eu mesmo. Um resistir à tentativa de capturar as diferenças como signo de uma identidade, já que a essência da alteridade é justamente um tornar-se. Pois um dos riscos, mesmo quando os documentos que tematizam as exclusões de gênero passar a incluir temas como a homossexualidade ou

as diferenças sexuais, é que se persista com lógicas binaristas, nas quais a inclusão de um termo sirva sempre como automática exclusão do outro. E essa é também uma das inquietações de Foucault em relação às novas políticas afirmativas acerca da homossexualidade, ou seja, de que a cristalização de uma pseudo-identidade possa obstruir a produção de novas estéticas da existência, novas formas de ser-estar no mundo.

Outra questão da qual é preciso não se fiar é a tendência de levar a questão da homossexualidade para o problema “Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?”. Quem sabe, seria melhor perguntar: “Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?”. O problema não é descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, para além disso, usar de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. (FOUCAULT, 2003, p. 1).

A suscitação de Foucault aponta uma superação do dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, para evitar as armadilhas de novas normas identitárias que apenas expandem os limites da tolerância. Assim, indica a invenção de novos modos de vida que possam abrir para virtualidades relacionais e afetivas. Pois, para Foucault (1985, p. 239), a grande resistência política na modernidade talvez

...não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos.

Este é um desafio que traz incômodo para *educadores* que estão encerrados nas diferenças da construção de categorias identitárias e de políticas de tolerância. Mas, para *educadores*, que querem alcançar o seu lugar de direito, é um desafio constante buscar soluções criativas para evitar cair em práticas normalizadoras.

Um exercício de resistência exigiria ver-se de novos modos, dizer-se de novas maneiras, experimentar-se de novas formas, estranhar a imagem refletida no espelho que recorta nossas infinitas possibilidades, recusar toda miragem de identidade que nos torna limitados. Ensaiar formas curriculares que possam convidar à produção de novas formas de subjetividade, de novas estéticas da existência, desconstruir criativamente as fronteiras sexuais e de gênero. E talvez, um dia, essa questão das diferenças sexuais e de

gênero perca a importância na formação docente e torne-se apenas mais uma questão sem sentido no espaço da educação, como aponta Costa (1994, p. 122):

Neste dia, veremos nossas crenças presentes como vemos as crenças em feitiçaria, ou seja, como produtos obtusos e obsoletos da imaginação; como “um erro do tempo”. Os indivíduos, nesta cidade ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante. “Heterossexuais, bissexuais e homossexuais” serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas. Na vida, terão desaparecido como “rostos de areia no limite do mar”.

2.4.3 Gênero e Feminismo no Brasil

A história do feminismo no Brasil tem múltiplos objetivos e variadas formas de manifestação. Por essa variação, divide-se em dois momentos: o primeiro, do final do século XIX até 1932 e o segundo, do feminismo pós-1968.

A primeira intenção teve como foco o movimento sufragista liderado por Bertha Lutz. Esta é a fase chamada de feminismo bem-comportado para Pinto (2003), que designa o caráter conservador desse movimento, que não interrogava a opressão da mulher. Nesse sentido, a luta pela cidadania feminina não se caracterizava pelo desejo de alteração das relações de gênero, mas como um complemento para o bom andamento da sociedade.

A segunda tendência de feminismo reúne uma gama heterogênea de mulheres (intelectuais, anarquistas, líderes operárias) que, além do político, defendiam o direito à educação e questionam a dominação masculina, abordando temas polêmicos para a época, como, por exemplo, a sexualidade e o divórcio. Ainda segundo Pinto (2003), há uma terceira vertente de feministas, oriunda do movimento anarquista e do Partido Comunista, tendo como expoente Maria Lacerda de Moura.

Na década de 1930, mais precisamente após o golpe de 1937, incide um longo período de retração do movimento feminista que se estende até o começo da década de 1970. No entanto, isso não constitui que durante esse período o movimento de mulheres não tenha tido nenhuma expressão. Ao contrário, momentos importantes de participação da mulher, como o movimento no início da década de 1950 contra a alta do custo de vida, por exemplo, marcaram essa época.

Na década de 1970, em pleno governo Médici, o feminismo brasileiro acabou por separar-se entre o “dentro e fora” do país, devido principalmente à grande

quantidade de feministas exiladas. Na Europa e nos Estados Unidos o cenário era de grande efervescência política, de revolução dos costumes, de renovação cultural radical, enquanto no Brasil a repressão era marca maior da ditadura militar. As características que o movimento feminista teve nesses dois cenários refletem essa conjuntura política diversa no qual estavam inseridos, sendo que os primeiros grupos feministas em 1972, em São Paulo e no Rio de Janeiro, foram inspirados no feminismo dos países do Norte.

Neste ano, os eventos que apontam para a história e as contradições do feminismo no Brasil foram o Congresso promovido pelo Conselho Nacional da Mulher, e as primeiras reuniões de grupos de mulheres, que tinham um caráter quase privado, o que seria uma marca feminismo brasileiro, posteriormente.

Entre os eventos que balizaram a entrada definitiva das mulheres na esfera pública, pode-se destacar o Ano Internacional da Mulher, em 1975, decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU). O evento organizado para comemorar o Ano Internacional, realizado no Rio de Janeiro, e a criação do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira, acabaram por fortalecer o movimento feminista brasileiro.

Na década de 1980, o feminismo confrontou-se a redemocratização. Neste momento, duas questões tiveram que ser enfrentadas: a unidade do movimento ameaçada pela reforma partidária de 1979, que dividiu os grupos opostos, e a relação do movimento com os governos democráticos que viriam a se estabelecer, principalmente quando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) começou a ganhar as eleições estaduais. Surgiram então, os grupos feministas temáticos, os grupos que se chamaria posteriormente de feminismo acadêmico e começa a se perceber o surgimento de núcleos de pesquisa em estudos da mulher.

O início das delegacias especializadas, a partir de 1985, marcou um importante passo na luta contra a violência cometida contra as mulheres, pois apesar de o feminismo, as feministas e as delegacias da mulher não solucionaram a questão, a criação das delegacias foi um avanço na medida em que a mulher passou a ser reconhecida como vítima de violência.

O planejamento familiar, a sexualidade e o aborto, também foram temas centrais no movimento feminista da década de 80, principalmente após a implantação do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), pelo Ministério da Saúde.

2.4.4 Gênero e as Políticas Públicas

Em educação, as políticas públicas, acenaram para a inclusão, no cenário nacional, das pessoas diferentes com igualdade de direitos educacionais. Vários meios foram criados nos últimos anos com a finalidade de garantir a todos o acesso e a permanência na escola. As pessoas que durante tempo foram esquecidas nos diálogos e discursos educacionais tiveram seus espaços e várias ações foram desenvolvidas e executadas, pensando na inclusão educacional quanto numa instituição escolar que venha a respeitar as diferenças das pessoas diferentes, sendo na orientação sexual, religião, etnia ou raça, para a garantia de as diretrizes nacionais da educação básica, no que faz referência à democratização do ensino no Brasil.

Os programas difundidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC demonstraram interesse em resolver a evasão escolar das populações que durante muito tempo ficaram aquém do processo educativo, aumentando a desigualdade social e conseqüentemente, a exclusão de sujeitos e classes, antes do impeachment de Dilma Rousseff. A do acesso e permanência à educação é atualmente um direito que foi garantido na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB 9394/96. Garantir o acesso e a permanência dos excluídos na escola pública em situação de aprendizagem e o sucesso escolar são desafios não só dos sistemas nacional, estaduais e municipais, mas sim de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, uma vez que, coexistem com a diversidade de pessoas em situações reais, que envolvem a comunidade local, professores, funcionários, equipe pedagógica e equipe de direção.

Construída através do direito à educação, a escola, ainda é uma instituição bastante jovial. O sistema educacional brasileiro, com sua organização e estrutura data do século XX, conforme atesta Candau (2002). A concepção de escola que se configura atualmente é a de uma instituição que tem nos seus princípios a promoção da igualdade com a responsabilidade de transformar o aluno em cidadão, mas passa por uma crise, conforme afirma Candau (2002, p. 14).

A escola tem verificado a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras mediante as várias possibilidades de aquisição de, uma vez que o ensinar e o aprender não está mais atrelado às práticas tradicionais, ou seja, não cabe mais pensar nos/as alunos/as, padronizados/as, pois

...a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do “aqui todos são iguais”. No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores (CANDAUI, 2002, p. 14).

A autora indica a escola como um espaço da diversidade, não existindo mais um modelo padronizado de discentes, e sim, várias pessoas com suas diferenças étnicas, raciais, de orientação sexual, de identidades e de gêneros diferentes.

Ao longo da história, os movimentos sociais têm sido artífices muito relevantes na ressignificação das identidades, das culturas e aquisição de direitos sociais. Na concepção de um Estado democrático de direitos, a escola também tem sido uma instituição pensada e discutida, na ótica de uma instituição mais pluralista que traga de forma clara em seu currículo contribuições de diferentes etnias, que inclusive questione os estereótipos sociais acerca do gênero.

Na atuação dos movimentos sociais, Gohn (2011, p. 256) argumenta que

os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment 2 de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados [...]. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo.

Colaborando com que afirma Gohn (2011), Candau (2002) diz que os movimentos sociais têm lutado por uma proposta educacional que respeite a diversidade, rompendo com toda a forma de preconceito e discriminação, que historicamente afastou as minorias do direito à educação.

Neste âmbito, é chegada a hora de reinventar a escola, através de novas práticas e atitudes, pois na reinvenção da escola, a questão da cidadania é fundamental. Não de uma perspectiva puramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que concebe a cidadania como uma prática social do dia a dia, que contemple os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, numa progressiva ampliação do seu horizonte, sempre na perspectiva de um projeto diferente de sociedade e humanidade. (CANDAUI, 2002, p. 15).

A escola, um espaço educativo, onde se constroem atitudes e se confrontam ideias, espaço de se reconhecer enquanto sujeito de direitos e deveres, espaço onde se

desafia se faz descobertas, se aprende a diferentes linguagens, aprende a dimensão da política da ética e do respeito. A escola é um momento onde se deve ensinar a respeitar e a conviver com a diferença, entendendo que na concepção de cidadão, o ser humano é dotado de uma série de direitos que colocam todos, independente de classe social, gênero, identidade sexual, cor, na mesma dimensão de igualdade.

No cenário da legislação vigente, várias leis foram criadas para garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas na escola, sejam negras, índias, pessoas com necessidades especiais e LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Assim, as leis vêm se alicerçando com a Constituição Federal de 1988 no artigo 3.º que diz: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação” e ainda no artigo 5.º quando afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...”.

As relações de gênero perpassam todas as interações no âmbito escolar, mas são pouco discutidas enquanto relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres. Os direitos educacionais dos sujeitos LGBTT precisam ser mais bem garantidos, uma vez que a escola pode acabar por produzir ou reforçar conceitos sociais já construídos nos discentes, pois como afirma Furlani (2008, s/p), “os gêneros e as sexualidades são constantemente produzidos e, se poderia dizer ensinados por meio de representações”, ou seja, papéis são histórica e socialmente construídos e ensinados para o sexo macho, diferentes dos ensinados/construídos para o sexo fêmea.

Décadas depois de sancionada a Constituição Federal de 1988 é que o poder público começou a discutir e a construir com os sujeitos LGBTT, políticas públicas capazes de garantir, ou tentar garantir o cumprimento de alguns direitos que já estavam garantidos na Constituição Federal, mas deixados de lado. Assim, mecanismos legais foram criados em níveis nacional, estaduais e municipais, com a finalidade de garantir o acesso e a permanência de todos os sujeitos da diversidade na educação pública e gratuita.

As políticas públicas em Educação somente consolidam a aplicabilidade das ações se gestores da educação compreenderem o processo, a necessidade de respeitar as diferenças e apoiar a inclusão, uma vez que é necessário provocar reflexões críticas entre profissionais da educação sobre a construção dicotômica de gênero em nossa sociedade na rígida demarcação dos papéis masculinos e femininos possíveis de gerar discriminações e preconceitos.

Ainda que existam políticas que ampliem os direitos dos sujeitos da diversidade, a escola somente se transformará em um espaço de inclusão da diversidade, se promover o debate, o estudo das relações sociais e da transformação do sujeito, através de uma educação sexual fundamentada nas relações humanas.

A escola é um espaço onde se processa o conhecimento, e é também o espaço de diversas expressões, devido ao fato de nela estar representada a sociedade com suas mais intrínsecas diferenças, que à luz do direito, são traduzidas em igualdade.

Muitos são os assuntos falados no dia a dia na escola, assim como muitas são as aprendizagens que se processam entre alunos, professores e funcionários. A escola é lugar de ensinar e aprender, ciências naturais, linguagens, meio ambiente, política, saúde, sexualidade, entre outros componentes que compõem o currículo escolar.

Conversar de muitos componentes do currículo é fácil, difícil mesmo é falar de sexualidade, pois segundo Solange Leme Ferreira (*apud* FIGUEIRÓ 2007, p. 39), “é abordar um grande mito e tabu, que existem tanto no imaginário quanto na prática social cotidiana (...)”, ou seja, é preciso quebrar uma série de preconceitos que cercam o assunto, e que são muitos.

O trabalho que as escolas podem fazer acerca da educação sexual com alunos deve ir além de regras, métodos e cuidados médicos ou familiares que de forma repressora, eram impostos por instituições privadas até o início do século XX, deve-se, no entanto, descortinar mitos e tabus e entender a sexualidade humana como uma construção que vai além dos fatores biológicos passando pelos psicológicos e sociais desempenhando a formação da identidade sexual, do desejo sexual de cada sujeito.

A LDB 9394/96 entende como educação, todos os conhecimentos adquiridos nos ambientes de convivência (em casa, na igreja, no clube, nas relações afetivas etc.), assim como aqueles organizados, estruturados e sistematizados pela humanidade ao longo dos tempos, que historicamente ficou a cargo da escola, para serem transmitidos e repassados. Assim, pode-se entender com Ribeiro (2003), ao afirmar que a educação sexual é o conhecimento que se constrói em todos os espaços sociais, inclusive nos educativos formais, como as escolas.

Assim, conforme explica Ribeiro (1990, p. 2-3),

educação sexual refere-se aos processos culturais contínuos, desde o nascimento, que, de uma forma ou outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sua sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. É a

própria evolução da sociedade determinando os padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, a educação sexual que será levada ao indivíduo. Orientação sexual refere-se a uma intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho.

A educação pode ser ensinada em variadas instituições social, o que permite a observação de Ribeiro (1990, p. 2-3), de que “a escola seria um dos campos mais propícios a projetos de orientação sexual, pois ela pode promover a cidadania à medida que seja eficaz na divulgação de informações sobre sexualidade, buscando uma reflexão crítica sobre o tema”, ou seja, a escola tem o poder de ensinar, transformar atitudes e ensinar o respeito, através dela poderíamos pensar numa sociedade mais justa.

Sobre as ações que a escola pode desenvolver Braga (2012, p. 218) que

a escola pode deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. E, hoje, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral.

Ao observar a escola como um espaço de opressão e repressão, Braga (2012) reforça a ideia de que a escola não está preparada para lidar com a questão da sexualidade, e isso se deve também pela falta de preparo docente.

Sobre a formação docente Martinelli (2011, p. 27), analisa que

apesar das mudanças no âmbito educacional, permanece lugar-comum entre professores e professoras o receio de abordar tema da sexualidade com alunos e alunas. Poderíamos aceitar como uma das causas desse receio a ausência de trabalhos voltados à sexualidade ou à educação sexual na maioria dos cursos de formação de professores e professoras, porém compreendemos que o trabalho com a sexualidade em sala de aula abarca elementos que extrapolam a formação acadêmica.

Além da falta de preparo, fruto da formação, a autora salienta outro fator para não se trabalhar a sexualidade no seu amplo entendimento:

Ao tratar ou não esse assunto com os alunos e as alunas, deixamos transparecer nosso imaginário de sexualidade, os valores culturais, os mitos, os preconceitos e os tabus de nossa educação familiar e da nossa inserção na sociedade. Nosso corpo reage diante das situações assistidas nos corredores e nas salas de aula, embora possamos nos silenciar diante dessas mesmas situações. As manifestações sexuais ocorrem na escola independentemente da nossa aprovação ou de nossa aceitação. (MARTINELLI, 2011, p. 27).

No entendimento do autor, educadores acabam trazendo para a sua prática pedagógica suas ideologias, invisibilizando as práticas sexuais que ocorrem nos espaços

escolares, através dos gestos e atitudes de intimidades, como o beijo, o abraço, o segurar de mãos.

A escola pode falar de sexualidade com a finalidade de garantir com que as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica descritas nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (2007) sejam cumpridas, mas não a fim de pensar somente no conteúdo escolar, mas também na transformação do sujeito, para que situações de violência, preconceito e discriminação não continuem afastando da escola, as minorias, entre elas homossexuais que são constantemente vítimas de *bullying*, devido à falsa interpretação que discentes heterossexuais fazem da sua sexualidade.

A homofobia, segundo Martins e Romão *et al.* (2011), é um conjunto de emoções negativas aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo. É uma espécie de preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBTT e aqueles/as que não se enquadram na sequência sexo-gênero-sexualidade, ou seja, ao conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença entre homens e mulheres é culturalmente significada e hierarquizada e para Rios (2009) a homofobia tem sua raiz na heterossexualidade.

Assim como a homofobia, o *bullying* também é considerado como uma forma de violência, conforme observa Leão (2010, p. 119),

o bullying caracteriza-se por ser um problema mundial encontrado em todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, o que vem se expandindo nos últimos anos. A conduta bullying nas instituições de ensino tem sido um sério problema, pois gera um aumento significativo da propagação da violência entre os alunos.

Acerca das representações do *bullying* homofóbico na escola, Dinis (2011, p. 42) esclarece que

no contexto educacional, o termo bullying tem sido utilizado para nomear a violência sofrida por alunos (as) no ambiente escolar, e o termo bullying homofóbico tem sido utilizado para nomear especificamente a violência sofrida por alunas (os) gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

A nossa sociedade reconhece apenas os gêneros masculino e feminino e cada um deles é estimulado de formas a ter papéis definidos, previamente, dentro da sociedade. Na escola, a discriminação ocorre nas ações corriqueiras dos alunos: brincadeiras e piadas “inofensivas”; bilhetes, carteiras, quadras, banheiros, Facebook; brigas e omissão; ameaças, humilhações, intimidações, marginalização, exclusão e ainda: no livro didático; nos currículos; nas relações pedagógicas e na própria chamada.

Refletindo ainda sobre a evasão/exclusão dos discentes homossexuais da escola, Dinis (2011, p. 43) observa que

uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar.

A observação do autor ajuda a compreender o motivo pelo qual tantas travestis estão inseridas nos subempregos, no mundo das drogas ou da prostituição. Parte dessa culpa é sem dúvida da escola por não respeitar seus direitos de cidadãs e por não desenvolver ações concretas numa perspectiva de proposta de educação sexual efetiva, inclusiva e humana.

Assim, é muito comum manifestação através de apelidos e nomes que caracterizam tais atitudes como “bicha, sapatão, travesti, viadinho, mulherzinha” e tantos outros. A escola como um espaço de respeito à liberdade e diversidade nas relações de gênero, mesmo inserida neste cenário, se apresenta como um espaço de transformação dos saberes, que o entendimento do fazer pedagógico de professores fundamentado na legislação educacional e nas diretrizes curriculares que estabelecem uma proposta de educação sexual amparada nas relações sociais e a sexualidade como resultado dessas relações, sendo biológica, psicológica e culturalmente construída, como uma ética do cuidado.

2.4.5 Gênero e Ética do Cuidado

Ao longo dos tempos, a educação tem procurado compreender e sustentar o cuidado como seu bem interno. Parece oportuno, então, fazer na presente dissertação um resgate dos diversos sentidos, da historicidade e das características da ética do cuidado, com vistas a contribuir para o debate que se trava acerca das especificidades do cuidar, nas bases bioéticas, sobre o gênero.

Após a edição do livro “Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta” de Carol Gilligan, em 1982, abordando a perspectiva do cuidado no desenvolvimento moral das mulheres, emerge uma ética do cuidado, questionando as concepções éticas vigentes com vistas a valorizar não apenas

os atos, as motivações e o caráter dos envolvidos, mas se as relações positivas são ou não favorecidas.

É comum, desde então, trabalhos contrastando a visão com base nos princípios ou direitos individuais, que fica conhecida como ética da justiça e a ética do cuidado: *ética do cuidado*: uma abordagem contextual, conexão humana, relacionamentos comunitários, que se encontra no âmbito privado, que reforça o papel das emoções (sentimentos), é relativa ao gênero feminino (female/feminine/feminist); ética da justiça: uma abordagem abstrata, separação humana, direitos individuais, que se encontra no âmbito público, que reforça o papel da razão, é relativa ao gênero masculino (male/masculine/masculinist). (ZAMBOLI, 2004).

A noção de cuidado, entretanto, remonta a épocas anteriores, com obras literárias da Antiga Roma e fontes mitológicas e filosóficas que conformam suas raízes. Usualmente, a literatura sobre a ética do cuidado presta pouca atenção a esta história anterior à década de 80, porém conhecer este horizonte mais amplo de significados pode iluminar e desafiar este emergente paradigma da ética e da bioética. (ZAMBOLI, 2004).

A filologia da palavra ‘cuidado’ aponta sua derivação do latim *cura* (*cura*), que constitui um sinônimo erudito de cuidado. Na forma mais antiga do latim, a palavra *cura* escreve-se *coera* e é usada, num contexto de relações de amor e amizade, para expressar uma atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Estudos filológicos indicam outra origem para a palavra ‘cuidado’, derivando-a de *cogitarecogitatus*, que significa cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. Assim, a natureza da palavra ‘cuidado’ inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si: a primeira uma atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro e a segunda uma preocupação e inquietação advindas do envolvimento e da ligação afetiva com o outro por parte da pessoa que cuida. Portanto, parece que a filologia da palavra ‘cuidado’ indica que cuidar é mais que um ato singular; é modo de ser, a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros. É um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com as coisas e as pessoas. (ZAMBOLI, 2004).

As noções de cuidado como preocupação, solicitude e o entendimento de que o cuidar é essencial para o ser humano conforma elementos centrais na fábula-mitogrecolatina, que ganha expressão literária definitiva na Roma do final da era pré-cristã. Mais do que qualquer outra fonte, esta alegoria encontrada em uma coletânea

mitológica do segundo século da era cristã tem influenciado a ideia de cuidado na literatura, filosofia, psicologia e ética, através dos séculos.

Segundo a versão livre para o português do texto latino que é apresentada em Boff (1999, p. 33), conta esta fábula-mito:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: Você, Júpiter, deu-lhe o espírito, receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte da criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de Húmus, que significa terra fértil.

O mito do cuidado traz um entendimento de como cuidar é central para o ser humano e sua vida. Declara uma imagem alegórica da humanidade na qual a característica mais notável de sua origem, vivência e finalidade é o cuidado. Fornece, assim, uma genealogia do cuidar, iluminando o repensar do seu valor e de seu sentido para a vida. Provê uma imagem diferente da sociedade, com diferentes implicações para a ética em geral, para a bioética em particular e, especialmente, para a interface destas com gênero e educação. (ZAMBOLI, 2004).

Soren Kierkegaard (*apud* ZAMBOLI, 2004) é o primeiro filósofo a fazer uso da noção de cuidado ou preocupação. Ele introduz as noções de preocupação, interesse e cuidado para contrapor o que considera a excessiva objetividade da filosofia e da teologia formuladas no começo do século XIX. Para recobrar o sentido e o significado da existência humana individual que, segundo o filósofo, as categorias universais e abstratas da filosofia moderna suprimem, chama a atenção para a ausência da preocupação ou do cuidado no tipo de reflexão filosófica que esses sistemas utilizam.

Distingue a reflexão desinteressada e a consciência. A primeira é simplesmente um processo de classificar coisas em comparação com outras, não tem nenhuma preocupação ou interesse com quem conhece ou com o que acontece com a pessoa como resultado deste conhecimento adquirido. A consciência está inerentemente preocupada com quem conhece e com os conflitos que podem surgir a partir do que é

conhecido na reflexão, trazendo os elementos objetivos desta para um real relacionamento com o sujeito do conhecimento através do cuidado e da preocupação. Uma relação pessoal com a verdade é a base da teoria do conhecimento de Kierkegaard.

O filósofo também recorre à noção de preocupação para expressar a natureza do ser humano e suas escolhas morais. O indivíduo dá forma ou direção a sua vida e expressa o que lhe próprio exercitando sua livre escolha e compromisso. Para responder a pergunta fundamental da ética sobre como se deve viver, o raciocínio objetivo desempenha papel importante, mas um argumento ético somente é válido na medida em que explicita uma busca preocupada e individual pelo significado. Assim, a ética começa com o indivíduo, que, sendo obrigado a agir, toma sobre si o interesse e a preocupação decorrentes da responsabilidade com ele próprio. Sem o cuidado ou a preocupação, a ação não seria possível, pois estes elementos constituem o ímpeto para a ação moral resoluto do indivíduo capaz de refletir e agir com propósito.

Na filosofia de Martin Heidegger (*apud* ZAMBOLI, 2004), filósofo influente do século XX, o cuidado não é apenas um conceito entre os demais, mas seu eixo central, o que o faz ser considerado como o filósofo do cuidado por excelência. O desenvolvimento de sua noção de cuidado deriva do tradicional mito de origem greco-latina do cuidado, cuja narrativa é citada literalmente para justificar seu pensamento basilar de que o ser humano leva a marca do cuidado. Os ensinamentos de Kierkegaard acerca da preocupação e do cuidado também exercem uma forte influência conceitual no pensamento heideggeriano, mas há uma diferença essencial. Enquanto o primeiro vê o cuidado de maneira individualizada, subjetiva e psicológica, o último o assume em um nível abstrato e ontológico para descrever a estrutura básica do ser humano.

O cuidado tem, para Heidegger, o duplo sentido de angústia e solicitude, que representam duas possibilidades fundamentais e conflitantes. O “cuidado angústia” (*sorge*) retrata a luta de cada um pela sobrevivência e por galgar uma posição favorável entre os demais seres humanos. O “cuidado solicitude” (*fürsorge*) significa voltar-se para, acalentar, interessar-se pela Terra e pela humanidade. No mundo cotidiano é inevitável esta divergente ambiguidade do cuidado. Aceitá-la como própria do ser humano favorece o entendimento de que o cuidado como angústia impulsiona a luta pela subsistência, enquanto compreendê-lo como solicitude permite revelar as plenas potencialidades de cada ser humano. (ZAMBOLI, 2004).

Rollo May, pioneiro da escola da psicologia humanística, numa tentativa de tornar Heidegger mais acessível para a área da saúde, traça as implicações psicológicas

e éticas de seus ensinamentos. Em seu livro *Love and Will*, escrito em 1969, argumenta que os seres humanos experimentam um mal estar geral e uma despersonalização que resultam em cinismo e apatia. O cuidado, entendido como um estado no qual algo tem importância, conforma o antídoto para a apatia, constituindo seu contrário, porque é a identificação de alguém com a dor ou a felicidade do outro. Argumenta que o cuidado deve ser a raiz da ética, visto que a boa vida vem do que tem importância, do que merece cuidado. A ética tem sua base psicológica na capacidade do ser humano transcender a situação concreta do desejo orientado a si próprio para viver e tomar decisões voltadas ao bem estar das pessoas e dos grupos, dos quais a sua própria satisfação depende intimamente. (ZAMBOLI, 2004).

Erick Erikson, também influenciado, em parte, pela filosofia heideggeriana reflete uma abrangente justificativa de base psicológica para o cuidado. A partir de casos e histórias de vida, propõe uma teoria humanística do desenvolvimento psicológico na qual o cuidado tem papel central. Defende que o ciclo da vida humana tem oito estágios, cada um caracterizado por uma crise desenvolvente ou um ponto decisivo, um momento crítico. Da resolução desta crise emerge uma força psicológica específica, uma virtude. (ZAMBOLI, 2004).

Na sétima fase, a da maioridade, a crise desenvolvente leva ao confronto da capacidade gerativa e da absorção em si próprio e a estagnação. A capacidade gerativa configura a preocupação em estabelecer e guiar a próxima geração, propiciando procriação, produtividade e criatividade, já a estagnação manifesta-se na regressão para uma necessidade obsessiva de intimidade. A virtude ou a força básica que emerge desta crise é o cuidado. Desta maneira, o cuidado adulto abraça a tarefa gerativa de cultivar a próxima geração, de preocupar-se concretamente com o que é gerado por amor, necessidade ou acidente.

Para este autor, a ética do cuidado envolve a batalha entre a disponibilidade e a indisponibilidade para incluir as pessoas ou os grupos na capacidade gerativa. No primeiro caso, manifesta-se uma força de simpatia que é a virtude do cuidado e no segundo uma inclinação de antipatia, uma tendência à rejeição. Pelo fato do cuidado ser seletivo, é sempre inevitável algum tipo de rejeição. A ética, o direito e o discernimento devem definir a extensão permissível desta rejeição inerente a qualquer grupo. Com o propósito de reduzi-la, a religião e as ideologias devem continuar a defender a universalização do cuidado. (ZAMBOLI, 2004).

Em 1971, o filósofo norte americano Milton Mayeroff propõe em seu livro, *On Caring*, uma explanação detalhada das experiências de cuidar e ser cuidado. Apesar de partir dos principais temas discutidos sob a égide da noção de cuidado ao longo da história, imprime-lhe uma visão personalista. Cuidar do outro é ajudá-lo a crescer numa relação mútua, não importando se o outro é uma pessoa, uma ideia, um ideal, uma obra de arte ou uma comunidade. Cuidar é basicamente um processo e não uma série de serviços orientados à consecução de determinados objetivos. O cuidado favorece a devoção, a confiança, a paciência, a humildade, a honestidade, o conhecimento do outro, a esperança e a coragem. (ZAMBOLI, 2004).

Os valores morais são vistos como inerentes ao processo de cuidar e crescer. As responsabilidades e as obrigações relacionadas ao cuidado surgem graças aos recursos internos próprios do caráter e aos compromissos derivados das relações e não devido às regras externas. Quando alguém é mira de cuidado, cresce de forma a tornar-se mais autodeterminado e a escolher seus valores e ideais com base em sua própria experiência, ao invés de simplesmente conformá-los aos predominantes.

Outros paradigmas éticos contribuem com discernimentos úteis no desenvolvimento de uma noção da ética do cuidado. A ética da simpatia, desenvolvida por diversos filósofos do fim do século XVII e começo do XVIII, como Joseph Butler, David Hume, Adam Smith, Artur Schopenhauer e Max Scheler, representa um deles. Vindo da palavra grega *sympatheia*, simpatia quer dizer “sentir com”, refere-se a um sentimento de preocupação pelo bem estar do outro. Alguns dos autores que contribuem para a conformação de uma ideia de cuidado incluem a simpatia, a empatia ou a compaixão como elementos do cuidado. (ZAMBOLI, 2004).

Outro exemplo concerne às teorias relativas à atenção, à consideração ou ao respeito que têm sido um dos significados de cuidado e permanece como um dos seus elementos até hoje. Cuidar de alguém é prestar-lhe atenção solícita e ter uma disposição de afetividade. Simone Weil, filósofa francesa que viveu de 1909 a 1943, afirmava que a atenção é um esforço que consiste em suspender o próprio pensamento, deixando-o neutro, vazio e pronto para receber o outro, como ele é, em toda sua verdade. Para a resolução de uma questão de ordem filosófica, incluindo os éticos, requer-se contemplação cuidadosa, determinada, incansável que o compreenda em toda sua insolubilidade. Desta postura, decorrem a iluminação e a solução do problema, pois se reconhecem deveres antes não percebidos.

Gilligan (1982, p. 12) contrasta em sua obra que marca a noção contemporânea de cuidado a orientação moral primária de meninos e homens com a de meninas e mulheres, assinalando que há inclinações de empregar estratégias diferentes de raciocínio e de aplicar temas e conceitos morais distintos na formulação e resolução de problemas éticos. Em seu livro, são mencionados três estudos que refletem a hipótese central da autora:

- a) o modo como as pessoas falam de suas vidas é significativo;
- b) a linguagem que utilizam;
- c) e as conexões que fazem revelam o mundo que elas veem e no qual atuam.

O objetivo é ampliar a compreensão do desenvolvimento humano, integrando na elaboração de sua teoria o grupo usualmente excluído, com vistas a chamar a atenção para o que falta nos enfoques correntes.

A autora busca registrar os diferentes modos de pensar sobre os relacionamentos e sua associação com as vozes masculinas e femininas nos dados das pesquisas, nos textos psicológicos e literários. A disparidade entre as experiências dos homens e das mulheres, geralmente, é denotada como um problema de desenvolvimento moral destas. Contrapondo a isto, a autora defende que o fato das mulheres não se ajustar aos modelos existentes pode apontar para problemas de representação, de limites da concepção da condição humana ou de omissão de certos aspectos e verdades sobre a vida. Diz, no entanto, que estas diferenças têm mais a ver com temas morais para discussão do que propriamente com o gênero:

A voz diferente que eu defino caracteriza-se não pelo gênero, mas pelo tema. Sua associação com as mulheres é uma observação empírica, e é, sobretudo, através das vozes das mulheres que eu traço o seu desenvolvimento. Mas essa associação não é absoluta, e os contrastes entre as vozes masculinas e femininas são apresentados aqui para aclarar uma distinção entre dois modos de pensar e focalizar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre ambos os sexos. Ao traçar o desenvolvimento, indico uma interação dessas vozes dentro de cada sexo e sugiro que a sua convergência assinala épocas de crise e mudança. (GILLIGAN, 1982, p 12).

O imperativo moral para as mulheres configura-se na obrigação de cuidar, já para os homens, aparece como o dever de respeitar as pessoas protegendo-as de qualquer interferência em sua autonomia ou nos direitos à vida e à autorrealização. A esta perspectiva que define os problemas éticos com base em valores hierárquicos e nas disputas impessoais de direitos Gilligan (1982) chama “ética da justiça”, contrapondo-a à “ética do cuidado”, prevalente na visão feminina. A integração das dimensões dos

direitos e da responsabilidade, devido a sua complementaridade, proporciona para as mulheres a percepção da lógica psicológica dos relacionamentos, moderando o potencial destrutivo de uma ética autocrítica decorrente da compreensão de que todas as pessoas necessitam de cuidados e, para os homens, corrige a indiferença potencial de uma ética de não-interferência, chamando a atenção para as consequências das escolhas.

Gilligan (1982) não cogita sobre as origens das diferenças constatadas e tampouco sua variação histórica, entretanto reconhece que surgem em um contexto social no qual fatores como poder e posição social se combinam com a biologia reprodutiva para modelar a experiência de homens e mulheres e as relações entre ambos, como pode ser notado pelo seu entendimento de voz:

Quando as pessoas perguntam o significado de voz e se pensa mais refletidamente sobre a questão, pode-se dizer que por voz se entende algo semelhante ao que as pessoas expressam quando falam do âmago de si mesmas. Voz é natural e, também, cultural. É composta de respiração, som, palavras, ritmo e linguagem. Voz é um poderoso instrumento psicológico e um canal que conecta os mundos interno e externo. Falar e ouvir são uma forma de respiração psíquica. Esta troca relacional contínua entre as pessoas é mediada através da linguagem, cultura, diversidade e pluralidade. Por estas razões, voz é uma nova chave para a compreensão da ordem psicológica, social e cultural, um teste para os relacionamentos e uma medida da saúde psicológica. (GILLIGAN, 1982, p 12).

Constituem elementos chave para a compreensão da ética do cuidado, na visão da filósofa, a consciência da conexão entre as pessoas ensejando o reconhecimento da responsabilidade de uns pelos outros; o entendimento de moralidade como consequência da consideração deste relacionamento; a convicção de que a comunicação é o modo de solucionar conflitos.

A centralidade da solução não-violenta de conflitos e da noção de cuidado leva a que se veja as pessoas envolvidas em um conflito ético não como adversários numa pendência de direitos, mas partícipes interdependentes de uma rede de relacionamentos cuja continuidade resulta essencial para a manutenção da vida de todos. Assim, a solução do estado conflituoso consiste em ativar esta rede de relações pela comunicação cooperativa e não competitiva, visando à inclusão de todos mediante o fortalecimento em vez do rompimento das conexões. Os conflitos éticos são problemas que envolvem as relações humanas e, ao traçar uma ética do cuidado, a autora explora os fundamentos psicológicos dos relacionamentos não violentos. A violência é destrutiva para todos e

somente o cuidado torna possível robustecer o eu e os outros. O julgamento moral não pode ter por base regras, mas deve ser nutrido por uma vida vivida de forma suficientemente intensa para criar simpatia por tudo que é humano. (ZAMBOLI, 2004).

3. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA: REFLEXÕES BIOÉTICAS

Neste terceiro título, apresentar-se-á a compreensão de como professor e aluno constroem a dinâmica de relações no ambiente escolar e, buscando a partir desse conhecimento adentrar a questão dos gêneros no ambiente educacional, fez-se necessário primeiro entender como as figuras professor e alunos são construídas, além de um breve postular sobre as concepções contemporâneas de família, o que muito impacta na educação, ainda mais para o entendimento de gênero.

3.1. IDENTIDADE CULTURAL QUE ENGLOBA O PROFESSOR E O ALUNO

A identidade individual depende, em grande medida, da identidade social e cultural:

Espera-se que desenvolvamos em uma medida considerável nossas próprias opiniões, pontos de vista e atitudes para as coisas, mediante a reflexão solitária. Mas, não é assim como funcionam as coisas no caso das questões importantes, como a definição de nossa identidade. Essa queda definida sempre em diálogo e, às vezes, em luta, com as identidades que nossos outros significativos querem reconhecer em nós. (TAYLOR, 1994, p. 9).

No ambiente escolar, a relação professor-aluno é essencial quando se almeja o bom desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético do aluno. Assim, a reflexão acerca dessa temática faz-se importante em qualquer contexto que busque o entendimento e efetivação das atividades escolares. Atualmente, no contexto social em que estão inseridas as instituições escolares, compreender como se constitui a escola é essencial. Os sujeitos não são estanques e distantes das influências externas, mas sim resultado delas, de modo que o contexto acaba por moldar as relações lá estabelecidas. Dessa forma, entender as pessoas que compõem esse cenário é compreender também a moldura social sob a qual eles se encontram.

No atual contexto social e tecnológico, segundo o qual diversos aspectos estão em constante variação, percebe-se que os conflitos entre educador e educando são constantes. Tais conflitos, que têm origem nas diferenças entre os modos de pensar o mundo ao seu redor, parecem, à primeira vista, insuperáveis. No entanto, ao abrir o espaço necessário para que se compreenda tais diferenças mais a fundo, corrobora com as novas formas de lidar com elas. A resistência presente em ambas as partes dessa

dicotomia é responsável por criar barreiras que, se não trabalhadas, podem se tornar intransponíveis.

A relação professor-aluno é baseada na troca, no compartilhamento de vivências e no aprendizado mútuo. Toda a animosidade, por vezes presente nessa dinâmica, advém da incapacidade do professor e do aluno de se abrir a novas experiências. Ignorar esse fato é tornar o problema ainda mais evidente e distante de ser superado.

Primeiramente, ao analisar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, observa-se, por diversas vezes, os docentes não se dão conta do quão importante é a presença deles no processo de desenvolvimento do aluno. Diante dos conflitos atuais que permeiam o trabalho docente, ser professor vai muito além da apropriação de conteúdos e de sua exposição e transmissão aos estudantes. Mais que um transmissor de conceitos, propõe debates acerca de conceitos ou mesmo verdades reconhecidas em sociedade e torna-se referência social, política e ideológica em sala de aula, de modo que estar ciente dessa responsabilidade lhe permite nortear melhor suas ações, para que elas atinjam os objetivos almejados. A postura de criticidade a respeito de seu papel e o entendimento de seu espaço no processo como agente direto são os elementos que fazem com que a prática seja realmente significativa.

Freire (2005) destacou o diálogo como agente essencial no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, garantir que a interação aluno e docente exista de modo natural é essencial para tornar efetivo o processo. A dialogicidade da prática educativa baseia-se no diálogo.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

A Bioética por possuir o caráter multi, inter e transdisciplinar, permite a efetividade de um amplo diálogo: multidisciplinar por ser composta por profissionais de todas as áreas; interdisciplinar porque propõe o diálogo entre as disciplinas; e transdisciplinar por transcender especialidades, criando um saber comum entre as áreas no benefício das pessoas e na resolução de dilemas éticos. Portanto, a bioética permite a ponte entre as ciências da educação e os fundamentos éticos e filosóficos que devem reger o modo de agir de todos aqueles que estão comprometidos com a educação sexual e de gênero.

O professor, dentro e fora do espaço da sala de aula, tem um papel social. Uma função ligada mais à construção do discente e sua descoberta do mundo do que apenas tutor. Dessa forma, é preciso que se compreenda a atuação de um verdadeiro professor capaz de refletir sobre si mesmo e seu espaço no espaço escolar, compreendendo que a construção de sua identidade é contínua e está em constante descoberta, podendo ser sempre aprimorada e moldada nas relações estabelecidas com os alunos, segundo Pimenta (1999).

A compreensão de como deve ser norteado o diálogo é o início do desenvolvimento de um caminho para a aproximação de seus alunos. Essa autoimagem baseada na autocrítica, juntamente com a abertura para comentários e interação, humaniza o professor, tornando-o mediador do processo e não mais detentor de uma única verdade e escravo de moldes pré-definidos pela sociedade e pelos sistemas educacionais.

Além disso, como em todo espaço social, os sujeitos acabam por agir de acordo com papéis que não são representados, mas sim vividos. O professor, ciente de seu papel, de sua autoridade, sabe delegar aos alunos autonomia em suas ações. Ser o mediador do processo que se desenrola nos ambientes escolares não quer dizer que ele deva ditar as regras como leis imutáveis, mas sim caminhar junto com o estudante para que a compreensão gradual daquilo que se almeja transmitir possa passar pelo crivo da criticidade daquele indivíduo, sendo dessa forma verdadeiramente assimilada.

A autoridade é necessária nesse processo, de modo que sua falta traz problemas, no entanto, para que o professor exerça de fato sua autoridade, é preciso que essa demonstração de poder seja aceita pelo aluno, o qual, por meio do afeto, confia no docente de modo que se deixa conduzir.

A autoridade é um poder exercido em benefício do aluno e é precisamente por isso que ela é um poder consentido por este. O aluno no contrário só aliena seu poder de se autoconduzir e de seguir as suas próprias vontades para fazer o que manda o mestre porque ele vê uma vantagem nisso, porque esse poder é exercido pelo mestre, mas não no seu próprio interesse, e sim interesse dele, aluno. Desse modo, apesar de estar sendo conduzido, ele não está se submetendo a uma vontade estranha a si – como seria se obedecesse à vontade pessoal do mestre - mas a um comando que é do seu interesse, ainda que esse comando possa não coincidir com a sua vontade imediata. (FRANCISCO, 1999).

Assim, a liberdade¹⁸ para que seja exercida a autoridade¹⁹ é essencial para que ela venha a funcionar de modo positivo. Caso contrário, encontrar-se-á resistência e negação, os quais vão à direção contrária do que se espera ao tentar mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A questão da mediação, por sua vez, é apresentada por Vygotsky (1984) e aqui entendida como essencial na relação professor-aluno. É por meio da mediação do docente que os estudantes constroem seus contatos com o mundo e se desenvolvem como sujeitos sociais, e a qualidade da mediação é o que faz com que o processo seja ou não efetivo. Somente a partir da interação, pela qual a cultura é transmitida e entendida, é que se torna possível a formação. Ainda nesse sentido, pode-se dizer que a identidade, seja social, pessoal, ou cultural é uma relação construída com outros, e nunca um traço inerente a cada ser (HALL, 2006).

Ainda de acordo com Vygotsky (1984), quando se trata do aluno, o espaço escolar é o ambiente no qual as pessoas se relacionam uns com os outros a fim de se constituírem como sujeitos sociais. A escola, por reunir uma ampla gama de vivências e experiências das mais diversas, é capaz de propiciar a oportunidade de descobertas e interações com o conhecimento e com o outro, de modo que se construa um ser social. Por estar entre tantas expressões diferentes, o estudante, uma vez atuante no espaço escolar, é capaz de compreender não apenas aqueles que o cercam, mas também a si próprio, sabendo então lidar com sua própria existência em conjunto com os demais e aprendendo a respeitar as diferenças que lhe são expostas. Assim, a interação no ambiente escolar pode ser entendida como

um elemento dinâmico que deve re-criar o conhecimento junto com o professor. O aluno é um agente social que leva para a escola uma série de experiências acumuladas do cotidiano, essas tornam o aluno capaz de reelaborar os conceitos emitidos pelo professor. É nessa contraposição entre a experiência do professor e a experiência do aluno que o conhecimento se faz. (MEKSENAS, 1991, p. 101).

É a partir do compartilhamento de ações entre os sujeitos, seja entre aluno-aluno ou aluno-professor, que se dá o processo de descoberta e aprendizagem. O ambiente escolar é rico em oferecer oportunidades de interação e descoberta, nas quais o aluno

¹⁸ Segundo ABBAGNANO (1982), em sentido geral, o termo liberdade é a condição daquele que é livre; capacidade de agir por si próprio; autodeterminação; independência; autonomia.

¹⁹ Liberação oficial que permite a realização de alguma coisa. Em filosofia, chama-se *princípio da autoridade* à tendência em reportar-se a uma “autoridade” intelectual anterior, em vez de proceder livremente ao exame de toda e qualquer questão.

encontra a oportunidade de vivenciar diversas realidades. O professor, na função de mediador, deve desenvolver estratégias que ofereçam ao estudante a capacidade de interagir e se desenvolver. O desenvolvimento de estratégias nesse sentido, que propiciem experiências as mais diversas é o que marca o trabalho do docente no âmbito escolar.

Outro ponto importante é a construção da afetividade na relação entre professor-aluno. Segundo Wallon (1996), as demonstrações de afeto humano e o modo como as relações se estabelecem entre as pessoas, considerando tal sentimento, são um ponto chave na construção humana e do conhecimento. Assim sendo, o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos nele estão, certamente, ligados de modo que os resultados que alcançam ou não são um reflexo da dinâmica entre eles estabelecida.

Ainda nesse sentido, compreender a figura do sujeito adolescente é essencial quando se busca lidar com ele e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e eficiente. A relação professor-aluno deve pautar-se, a princípio, no entendimento daquele sobre este, de modo que os elementos por vezes conflitantes que fazem parte da constituição do jovem sejam levados em consideração.

A fase da adolescência é marcada por diversos questionamentos e dúvidas. Há experiências novas que a todo momento acontecem e deixam marcas, preocupações de origens variadas que se relacionam a aspectos físicos, sociais, ideológicos e existenciais, bem como incertezas que permeiam todo o processo. O jovem está a todo o momento buscando entender melhor tudo aquilo que o rodeia, bem como a si mesmo.

O fato é que as dúvidas acumuladas, a falta de compreensão e amparo levam, muitas vezes, o jovem a entrar em situações de conflito com aqueles que o cercam. Uma vez no ambiente escolar, a figura do professor é aquela para a qual são canalizadas as reações mais diversas por parte do adolescente. O docente, no entanto, no papel de adulto mediador, deve estar preparado para lidar com essa problemática da maneira correta, prestando auxílio e apoio na forma de compreensão e afeto para com o aluno. Desgastes e transtornos emocionais são comuns, mas a integração das pessoas presentes nesse processo é necessária.

Assim, as identidades são características fundamentais da experiência humana, por possibilitar aos seres humanos a sua composição como pessoas no mundo social. O gênero refere-se à identidade com a qual uma pessoa se identifica ou se autodetermina; independe do sexo e está mais relacionado ao papel que o indivíduo tem na sociedade e

como ele se reconhece. Essa identidade, dessa forma, seria um fenômeno social, e não apenas biológico.

3.2 CONCEPÇÕES FAMILIARES CONTEMPORÂNEAS

O ser humano, uma vez que se encontra sempre em desenvolvimento, está continuamente estabelecendo relações e buscando se preparar para a vida em sociedade. Em cada fase desse processo contínuo, há relações com os tipos de construções sociais e ideológicas. As transformações sociais são um desafio para esse indivíduo que busca adequar-se à coletividade. Grande parte desse processo ocorre no espaço social convencionalizado como família.

A história das famílias – baseada no patriarcado ou no modelo tradicional, sobretudo enraizado no período medieval, em que a cultura judaico-cristã se consolidou – sempre teve o predomínio da figura masculina como símbolo da autoridade e de maior representatividade. Por um lado, a figura feminina estava ligada à prole e, por isso, se dedicava aos cuidados domésticos. Soma-se a isso, o insignificante espaço para o trabalho remunerado destinado às mulheres. A figura masculina, por outro, era o símbolo da providência material, uma vez que guardava o múnus de garantir o sustento da família. Dessa forma, a história delineou o destaque masculino em detrimento do feminino e a família, por muito tempo, se tornou refém do patriarca.

No decorrer do tempo, tal modelo de família sofreu alterações e ganhou novas conotações. A figura masculina, aos poucos, perdeu o seu poder e a mulher, não na mesma proporção, ganhou espaço na sociedade. Nesse cenário, nasceram novas concepções de família.

3.2.1 Compreendendo as Diferentes Concepções de Família

Atualmente, diante de tantas transformações culturais comuns à sociedade pós-moderna globalizada, fica claro o estabelecimento de uma nova concepção familiar para o meio social. Nesse sentido, tendo em vista que a família compõe o alicerce da sociedade, é nesse espaço que se ocasionam as afinidades elementares de parentesco e significação dos sujeitos, segundo Santos (2005) a família, em sentido genérico e biológico, é o conjunto de pessoas que descendem comumente de um tronco, e em

sentido restrito, é o grupo formado pelos pais e filhos. Ainda há um sentido universal que é considerar como célula social por excelência.

Revisitando a origem do que se pensa sobre o surgimento da instituição familiar, segundo Sarti (2007), o século XX foi panorama de modificações na composição da família. Isso pode ser observado pela composição estrutural desse conceito nos tempos de Roma, quando a família romana tinha um verdadeiro respeito pelo chefe (pai). Nessa configuração, a obediência da esposa e dos filhos ao pai atribui-se ao cônjuge o desempenho de chefe. Isso não foi diferente com outras culturas em outros países, como na tradição portuguesa, por exemplo.

Através do estudo do desenvolvimento da civilização, é possível observar as modificações que ocorreram nesse conceito de família, com a predominância na coordenação até à família clássica, eclesiástica, vasta e essencialmente camponesa, a qual procedeu a adequação do padrão de família apresentado pelos lusos ao padrão socioeconômico em vigor no Brasil. Esse caráter de família conferiu seu comando no Brasil Colônia, dominando os indígenas e, mais tarde, com a introdução dos servos negros, os lusos foram extinguindo formas familiares típicas desses grupos (Santos, 2005). Assim começou a desenvolver-se no Brasil o conceito de família, com base em uma estrutura marcadamente europeia.

Segundo Nascimento (1988, p. 274), a família pode ser referenciada como:

Conjunto de pessoas ligadas entre si pelos laços do casamento ou do parentesco; o pai, a mãe e os filhos; conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linguagem; grupo formado pelas gerações descendentes de uma linhagem; grupo formado pelas gerações descendentes de um mesmo tronco e, portanto, fundado na consanguinidade; comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram consanguíneos uns dos outros, comunidade formada por descendentes de um tronco ancestral comum e estranhos admitidos por adoção; descendência, linhagem, estirpe prole; associação de pessoas que tem a mesma origem ou os mesmos interesses; os religiosos da mesma ordem, do mesmo convento.

Por sua vez, para os autores Nascimento (1988) e Santos (2005), o termo família denota pessoas aparentadas que convivem na própria casa como pai, a mãe e filhos, recolhidos dos demais parentes, ou ainda, sujeitos do mesmo sangue, família, genealogia, procedência ou acolhidas por adoção.

Moreira (2001, p. 22) determina a família como um “agregado doméstico composto por pessoas unidas por vínculos de aliança, consanguinidade ou outros laços sociais, podendo ser restrita ou alargada”. Por fim, nos estudos de Gomes e Pereira (2005), a família tem uma definição importante para a sociedade, pois é nela se que

constroem as bases para a vida e é nela que o ser humano busca conquistar seus ideais e perspectivas. A influência das famílias determina o modo de uma sociedade.

Compreende-se, dessa forma, que a família se adequa à base e o fundamento da concepção dos valores, atitudes e conduta. Trata-se essa de uma composição respeitável nos dias de hoje, quando as pessoas estimam muito mais a individualidade, refletindo valores típicos da contemporaneidade.

Para Gomes e Pereira (2005), através dos tempos, a família surge exercendo diferentes culturas e pensamentos, dentre os quais destacam-se a reprodução da natureza, a concepção e a socialização dos filhos, ficando como agente transmissivo ativo da herança paterna cultural, tornando-se, diversas vezes, alicerce de harmonia social ou causadora de subversões e equívocos.

Sarti (2007) aponta que a vida familiar é uma parte do mundo legítimo ou peculiar de todas as pessoas e é intimamente perpassada por estimas morais, religiosas e ideológicas. Por esse motivo é que se faz indispensável abranger a família pelo meio do seu conceito, função e composição para que sua influência não seja avaliada apenas em si própria.

Conforme Soares (2010), as relações de família são, indiscutivelmente, amplamente afetadas pelas transformações da globalização, que abre espaço para as manifestações plurais de comportamento. Ele fala ainda da necessidade do ordenamento jurídico a fim de se adequar à interpretação das relações de família, visando compreensão e reestruturação nos parâmetros tradicionais de organização familiar.

Com a inclusão das alterações no conceito e entendimento da importância da família e das diferentes formas de composição familiar, Soares (2010) ressalta que o mundo contemporâneo requer a adequação do fenômeno de internacionalização de Direitos Humanos às normas de direito interno. Assim, novos temas como a igualdade de gênero, a democratização de uniões livres, a reconstrução do parâmetro parental, a socioafetividade, a inseminação artificial ou as uniões homoafetivas incrementam o debate que descamba, necessariamente, na concepção tradicional dos modelos familiares, tornando necessária uma reflexão sobre os critérios de igualdade e de cidadania aplicáveis a estes e inúmeros outros casos.

A família pós-moderna não é um novo padrão de vida familiar análogo ao da família moderna, não é o novo exercício de uma progressão classificada da história da família, mas, sim, o aprendizado da história, no qual a confiança em um progresso lógico de estágios se desmancha. Confinando as narrativas modernizantes que retratam

uma história evolucionária da família e agrupando tantos dados experimentais como nostálgicos, a família pós-moderna avança e recua para dentro de um futuro incerto para Santos (2005).

Acosta (2007) aponta três grandes períodos na evolução da família: a primeira fase engloba a família dita tradicional, cuja função era, acima de tudo, assegurar a transmissão de um patrimônio. Nessa perspectiva, a célula familiar repousava em uma ordem submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino.

Numa segunda fase, a família passou a ser dita moderna, e assumiu uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX. Esta célula familiar baseava-se no amor romântico e sancionava a reciprocidade dos sentimentos dos desejos sexuais por intermédio do casamento.

Finalmente, a terceira fase, a partir dos anos 1960, apresenta uma família dita contemporânea ou pós-moderna. Esse conceito une duas pessoas em busca de relações íntimas ou realização sexual e se assemelha a uma rede fraterna, sem hierarquia nem autoridade, na qual cada um se sente autônomo ou funcionando.

Acosta (2007) aponta ainda que a família contemporânea, apesar de muito modificada e preocupada com as evoluções das tecnologias que vêm com as mudanças de uma sociedade globalizada, mantém algumas das suas tradições em seu espaço que continua em desenvolvimento, com características que transformam seu comportamento e habilidades. Isso acontece principalmente com seu aspecto emocional, cognitivo e social. Assim, o que se pode compreender é que a família contemporânea é inovadora, democrata e social. Os múltiplos padrões de família que atualmente permanecem têm seus relacionamentos abalizados na identidade, dependência recíproca, cordialidade e livre-arbítrio. Os componentes da família necessitam sentir-se acautelados e resguardados, bem como devem sentir-se esforçados a desempenharem seu bem-estar.

Portanto, ao se tratar de família, é preciso ter em mente que a própria é desenvolvida por seres humanos, com suas obrigações, ansiedades, procura incessante da felicidade, e aquisição de princípios jurídicos que a apoiem no seu cerne e em todas as variáveis que compreendem essa instituição e a sua afabilidade.

Com toda a efervescência social contemporânea, no entanto, a definição de família vem sofrendo algumas modificações, como segue:

A família é um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas ou

não por laços consanguíneos. É marcado por relações de gênero e, ou de gerações, e está dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida. (MIOTO, 2000, p. 217).

Para Matos (2008), a Constituição Federal de 1988 ocasionou boas mudanças na regulamentação da entidade familiar, regularizando a união firme, proporcionando máxima solidificação da família, sob suas várias modalidades e especialmente desenvolvendo a importância de entidade familiar.

Para Dias (2009), a família moderna também permanece desempenhando um papel importante e ainda é uma essência principal na sociedade, isto é, a família permanece sendo uma representação da sociedade existente. No entanto, as transformações sobrevindas na esfera familiar garantiram maior liberdade e autonomia aos sujeitos, mas diminuíram as famílias no que tange aos papéis do cuidado e amparo dos seus componentes.

Deaux e LaFrance (1998) salientam que tanto as oposições como as correlações negativas entre masculino e feminino, ou seja, de gênero, são aprendidas através dos estereótipos de gênero vigentes em uma determinada cultura, sociedade. As crianças vão incorporando os valores e crenças transmitidos em casa ou em outras instituições sociais, incorporando conceitos e atributos masculinos e femininos.

A família é um agente socializador para a questão de gênero, pois os valores sociais são aprendidos, mantidos e reproduzidos, primeiramente, nesta instituição social.

Nos dias atuais, a família marcada por um contexto de situações históricas no mundo vem revelando seu espaço cada vez maior na sociedade como a base estrutural para a construção saudável e equilibrada das pessoas. Entende-se por família como um componente misto formado por pessoas vinculadas por parentesco ou afinidades de afeição. Cada sociedade apresentará um tipo de coordenação familiar, mas algo muito importante é que na família as pessoas que conformam esse grupo vão ter afinidades afetuosas e de consanguinidade, segundo Matos (2008). Assim, a família é um grupo social que se modifica de acordo com a sociedade na qual se encontra, mas é também, ao mesmo tempo, um reprodutor essencial dos valores de uma sociedade definida.

Já por família nuclear, que possui grande importância hoje na sociedade, sendo a mais importante, pois ela se constitui de pai, mãe e filhos. Tal conceito foi desenvolvido no Ocidente, de modo a delimitar o grupo familiar. O termo “família nuclear” surgiu em 1947, e trata-se de um novo conceito que expressa uma composição social que não é nova. Para Acosta (2007), essa família se retrata na mudança das composições

familiares ampliadas às famílias nucleares que tem a ver com a elevação, o desenvolvimento e a reprodução dos valores da tradição ocidental em todo o mundo, abrangendo o Oriente.

Por família moderna, a composição não é diferente, mas muitas mudanças tiveram lugar, como suas funções, as quais se modificaram. A composição familiar modificou-se, os períodos da vida e a função dos pais não são mais os mesmos. Nesse modelo, a família, que era vista como algo comum, devido às diversidades e aos períodos de modificação social, também se alterou, e com a Revolução Industrial, novos papéis foram estabelecidos. Nesse sentido, também teve grande impacto a tecnologia, que ocasionou as invenções que interferem na reprodução humana, como os anticoncepcionais, as formas de prevenção, e um planejamento familiar mais preparado. Dessa forma, observa-se hoje que a família ganhou um espaço grande na sociedade, mas ainda continua sendo alvo de debates no planejamento nuclear.

Senna e Antunes (2003) ressaltam que a estrutura das famílias brasileiras, principalmente durante algumas décadas passadas, sofreu múltiplas alterações no sentido demográfico. Essas modificações se sucedem de forma marcante nas várias regiões do país, como a diminuição da natalidade e o avanço da longevidade das pessoas. As autoras apontam que as famílias vêm se tornando mínimas, com um maior número de idosos em sua conciliação e prevalência de enfermidades crônicas e dificuldades decorrentes do processo de envelhecimento. Esse é o retrato da família contemporânea que traz à tona tantos paradigmas e questionamentos.

A família, atualmente, é uma criação humana que liga grande número de afinidades e disparidade de gênero e origem, compreendendo interesses distintos e divergentes. Segundo Pereira (2006), nas últimas décadas houve grandes transformações societárias, econômicas e sócias, principalmente com o avanço da ciência e da tecnologia, além de profundas mudanças nas estruturas familiares configurando uma nova família, também pelo advento da pílula anticonceptiva, a legislação do divórcio e a inclusão da mulher no mercado de trabalho, e tantas outras mudanças como as culturais nas relações de gênero e de sexualidade, sendo impactos nas configurações familiares.

A base de dados do IBGE (2010) confirma muitas das discussões apresentadas neste trabalho. Seguem algumas conclusões: 1) Número reduzido de filhos e queda acentuada da taxa de fecundidade das mulheres; 2) Concentração da vida reprodutiva das mulheres nas idades mais jovens (até 30 anos); 3) Aumento da concepção em idade

precoce, a gravidez entre adolescentes; 4) Aumento da coabitação e da união consensual; 5) As famílias nucleares ainda são predominantes, apesar de se registrar uma queda nesse tipo de organização familiar; 6) Aumento significativo das famílias monoparentais, com predominância das mulheres como chefes da casa; 7) Aumento das famílias recompostas, em consequência do aumento das separações e dos divórcios; 8) População proporcionalmente mais velha e; 9) Aumento de pessoas que vivem sozinhas.

As pesquisas do IBGE (2010) mostram que, em vinte anos, as características persistiram com uma percentagem de acréscimo bastante representativa, especialmente no que diz respeito à contribuição de fertilidade que se encontra inferior em grau de reposição e influencia na modificação da composição etária populacional, que se exhibe com acréscimo regular dos idosos e redução de crianças.

Assim, as variações atualmente vêm acontecendo de forma gradativa, com uma divisão de ocupações domésticas e financeiras, sendo os homens cada vez mais responsáveis pelas ocupações do cotidiano e do lar e a mulher ostentando o mantimento financeiro parcial ou total da família. Szymanski (2002, p. 10) analisa:

Em razão de tal diversidade, é necessário mudar o foco da estrutura da família nuclear, como modelo de organização familiar, ao considerar novas questões referentes à convivência familiar na sua relação com a comunidade e com a sociedade de forma ampla.

Pereira (2006) ressalta que os dados da modernidade, como o aumento no campo científico e tecnológico e as modificações nos procedimentos bem-sucedidos com a globalização da economia, determinaram novos modelos de trabalho e dispêndio, influenciaram absolutamente em transformações de pensamentos sobrevindas nos campos ético, religioso e cultural, que induziram os sujeitos a uma maior autonomia individual e ao bem-estar demudando fortemente as afinidades familiares e sua estrutura.

A adoção, por sua vez, tem sido uma prática cada vez mais incentivada e facilitada, visando as novas constituições familiares. O processo de adoção diferencia-se nos dias atuais como uma segurança de se ter uma família, tanto para o adotante como para o adotado, protegendo assim essa nova entidade familiar com base nos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 226 institui a família como o alicerce da sociedade e digna de exclusiva assistência estatal.

Todas essas variáveis contribuem no estabelecimento de novos paradigmas familiares complexos nunca antes verificados na sociedade. Assim, embora cresçam as oportunidades de formação do conceito familiar, crescem também, proporcionalmente, os desafios que se colocam perante essa nova instituição de família.

3.2.2 A Perspectiva da Psicologia e Constituições Sociológicas Familiares Contemporâneas

Na perspectiva da Psicologia não se pode discorrer apenas sobre uma biografia da família, pois ela não é uma instituição singular em um período e ambiente, o correto é tratar de uma biografia de cada grupo familiar, tendo como base suas distinções, segundo Santos (2005).

Diante desse contexto de mudanças sociais constantes, a família tem sua estrutura reforçada nos arcabouços da história, na qual muito se modificou através dos tempos. Dessa forma, a Psicologia mostrou sua importância dentro dos eixos e diretrizes familiares, sendo necessária ao trabalho no entendimento dos novos papéis e da composição da realidade familiar, ela foi de suma importância para tornar mais concreto um espaço familiar saudável.

Para Caliman (2006), na Psicologia, as afinidades familiares são, na contemporaneidade, densamente catalogadas pela coerência do Direito, o que demonstra que a família não é uma instituição, como visto em alguns estudos de autores, mas uma base de pilares que necessitam de suporte da sociedade.

Compreende-se que determinadas situações encontradas no âmbito familiar são determinantes para que se possa agir. Assim, a psicologia vem buscar em suas fundamentações lidar com a circunstância de vulnerabilidade e de ímpeto social, determinadas pela carência de soluções materiais muitas vezes presente.

Para Caliman (2006), enquanto as qualidades socioeconômicas e peculiares das famílias das classes médias moldam certas probabilidades para os limites do auxílio/invasão dos especialistas (psicólogos, médicos, advogados, entre outros), em ocasiões de tensões e problemas, as famílias da classe notória, pela carência de soluções materiais características, acabam por ter o seu domínio de alternativa restrito, beneficiando a atuação tutelar das veemências públicas e legais e o começo do auxílio-invasão dos especialistas.

Assim, o trabalho com famílias, na área da Psicologia, necessita que não somente a rede pública, mas também a gestão de políticas, tenha um olhar direcionado aos problemas internos, realçados no país, para promover uma percepção de qualidade de vida melhor e que tamanha a quantidade e a amplitude das suas informações essenciais sejam revistas na sociedade e tenham um cuidado pela situação e pela estrutura que essas famílias carecem a todo o tempo.

Atualmente, é importante perceber que importantes transformações têm se sucedido na composição da família, uma vez que são diversos os modos de produzir materialmente a vida dos homens.

Ao estudar a formação familiar, é essencial abranger as relações, seus conceitos, entender como era antes e depois do contexto da civilização, além de perceber de que forma essa instituição foi se estruturando com a modernidade. Somente assim, é possível perceber que todos esses fatores históricos marcaram os acontecimentos nos âmbitos sociais e culminaram no contexto que vivenciamos hoje.

A família atual se expõe como mistura de conformismo às requisições sociais e como configuração essencial de oposição contra essa mesma sociedade. Isso mostra que as constituições familiares se intensificaram diante da modernidade; muitas famílias estão se separando porque a vida não tem sido fácil e hoje a busca no mercado de trabalho não satisfaz as necessidades que precisam ser sanadas, todo este efeito ocorre devido às questões econômicas, políticas e sociais que fazem parte do “todo” da atual sociedade.

Ao buscar na literatura pertinente o tema estudado, foi possível descobrir nas famílias laços afetivos e econômicos determinados, famílias sem soluções assistenciais ou direitos sociais, famílias nucleares por conveniência ou supervivência, qualidades estas que precisam ser percebidas e avaliadas de forma a abranger as modificações e aceções das afinidades familiares.

Também foram encontrados nas leituras realizadas, autores que apontaram fundamentos de famílias que vêm, há tempos, convivendo com subversões internas e problemas socioeconômicos que atribuem pouca confiabilidade em sua capacidade de atuação.

Assim, foi possível perceber que o papel da mulher na sociedade hoje não é o mesmo, pois ela trabalha, cuida dos filhos, ajuda nas finanças, cuida de si mesma e continua sendo a mesma esposa de sempre, diferenciando-se da mulher de séculos atrás.

Nesse sentido, a família que se configura hoje em dia mostra-se diferente daquela de antes.

Com todas essas mudanças de papéis do homem e da mulher, dilemas foram surgindo e potencializando os problemas dos casais, sendo necessário por vezes buscar ajuda terapêutica com profissionais. Contudo, apesar de todas as modificações da família na contemporaneidade, ela permanece sendo o ambiente no qual ocorrem e são determinados os conflitos, as negociações, direitos, deveres, limites e outros, assim, a família ainda é um ambiente admirável para se socializar e instruir-se com pessoas.

Como ressalta Costa e Vitalle (2003, p. 271),

A Família como expressão máxima da vida privada é lugar da intimidade, construção de sentidos e expressão de sentimentos, onde se exterioriza o sofrimento psíquico que a vida de todos nós põe e repõe. É percebida como nicho afetivo e de relações necessárias à socialização dos indivíduos, que assim desenvolvem o sentido de pertença a um campo relacional iniciador de relações excludentes na própria vida em sociedade. É um campo de mediação imperdível.

Portanto, além de aprender a coexistir com essas mudanças, a família também tem de habituar-se à circunstância socioeconômica, que passa por transformações expressivas e influencia a condição de existência das famílias. É um procedimento fiel de atualização (Costa; Vitalle 2003). Somente com o esforço coletivo de todos os membros da sociedade, os desafios apresentados poderão ser superados, de modo que seja possível estabelecer não apenas um conceito de família, mas sim a diversidade conceitual que torna a cada dia mais rica e interessante essa instituição social humana.

Faz-se necessário o estreitamento de relações com as famílias como um parâmetro de qualidade no atendimento à criança e ao adolescente, por serem sujeitos de direito. É válido que o docente compreenda a família como parceira pois essa relação traz implicações para a prática, pois a instituição deixa o estatuto de superioridade para adotar uma postura de diálogo e colaboração mútua, realizando mais trabalhos com as famílias, ou seja, atuando em conjunto com estas em benefício da criança.

A clareza dos papéis a serem desempenhados na relação com as famílias também se constitui em um fator fundamental, tanto por parte dos profissionais que lidam diretamente com a criança, como dos gestores, tendo em vista a especificidade dos contextos da educação.

3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA BIOÉTICA E DE GÊNERO

Louro (2007) fala sobre a forma com que os educadores enfrentam a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de tratar desses problemas a sexualidade ficará fora da escola. As pessoas aprendem desde muito cedo a validar seus lugares sociais e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer.

Voltar-se a meninos e meninas ou homens e mulheres sempre na forma masculina favorece uma superioridade de um gênero sobre o outro declaradamente. A linguagem no masculino não é um reflexo do real, ou seja, a escolha do homem permitiu para denominar a única espécie do planeta que se raciocina que tem inteligência. Portanto, sugere-se que professores e professoras evitem o tratamento no masculino, evitando assim maior constrangimento frente aos alunos, esse pode ser um dos caminhos para mudar a realidade.

Sabat (2010, p. 149) argumenta que:

A educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função com/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais. Justifica-se assim a importância do tratamento de questões relacionadas as relações de gênero e diversidade sexual durante o processo de ensino aprendizagem, pois a escola não pode mais simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar destas questões, cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação. No entanto, percebe-se que o/a educador/a tem uma posição de fuga de sua responsabilidade, de aprofundamento de estudos acerca de temas que não condizem especificamente com seus conteúdos disciplinares, como se a educação só se restringisse ao conteúdo específico de cada área do conhecimento.

Verifica-se que somente a partir dos movimentos feministas e dos movimentos sociais redefiniu-se e ampliou-se não só de sentidos educativos, mas também os sentidos políticos. Que temas como corpo, sexualidade, maternidade, relações afetivas e muitos outros assuntos, mais pudessem ser problematizados a partir deles. Na opinião de educadores e educadoras, os movimentos feministas ajustaram a liberação no mercado de trabalho, ocasionando a ausência do lar e problemas educacionais, deixando de participar da educação de seus filhos, como se o cuidado com os filhos fosse única e exclusiva função feminina, em que o homem não pudesse participar do processo de educação de seus filhos. Historicamente, a mulher era vista como o símbolo da

fertilidade, sendo considerada a matriarca. A concepção era considerada cósmica, excluía-se a participação do homem, o que até hoje acontece.

O papel da mulher vem se transformando no decorrer dos tempos em vários campos, principalmente no mercado de trabalho, na educação e na política. À educação compete deixar claro que tanto homens quanto mulheres têm os mesmos direitos e deveres, sempre deixando o preconceito e a discriminação de lado ao realizar a abordagem. Diante dessa observação faz-se necessário que o educador tenha uma prática pedagógica que efetivamente contribua para a promoção de uma educação igualitária.

As mudanças ao longo da história refletem na sociedade e na cultura, mas ainda têm preconceitos com relação a obesidade, ser homem ou mulher, negro ou branca, homossexual ou heterossexual são construções sociais ideológicas para legitimar o poder. A mulher não abandonou o ser mulher e sim empilhou tarefas e responsabilidades do lar, as formas pelas quais se reconhece e se distinguem as desigualdades de gênero exercidas pela sociedade.

Faz-se necessário pensar e repensar na reprodução desses papéis, principalmente da abordagem durante o processo ensino aprendizagem, tendo em vista a história das relações de poder entre homens e mulheres.

A abordagem, infelizmente, ainda é polêmica e devido ao preconceito existente na sociedade vigente, bem como falta de respeito, prostituição, aliciamento de menores, entre outros. Existem pais e responsáveis que não aceitam a abordagem da sexualidade no ambiente escolar devido à cultura, religião, costume, entre outros e não visualizam que a família mudou, não é mais a mesma, ocasionando grande preocupação entre os/as professores/as ao trabalhar o assunto, devido à diversidade de sujeitos em uma sala de aula.

Segundo Sayão (1997, p. 113),

o trabalho de orientação sexual desenvolvido pela escola deve diferenciar-se, pois, da abordagem assistemática realizada pela família, principalmente no que diz respeito à transmissão de valores morais indissociáveis à sexualidade.

Os horizontes intelectuais contemporâneos se alargaram frente à proposta reflexiva da bioética e suas coligações com os demais saberes. A bioética chega à contemporaneidade como uma sólida reflexão acadêmica e cientificamente lógica e respeitável.

Sabe-se que toda e qualquer formação profissional possui regimentos, regras, leis, direitos e deveres que norteiam a vida do ser humano. Sendo assim, obviamente, essas implicabilidades também devem se concentrar e se desdobrar na formação acadêmica e escolar do sujeito humano que se dispõe ao conhecimento. Portanto, como a bioética e a educação possuem todo o seu embasamento teórico na pessoa humana, a epistemologia da bioética chega à educação hodierna como uma necessidade.

Em alguns setores, a bioética é vista como uma área do conhecimento já bastante consolidada, porém, na área da Educação ela ainda é pouco conhecida. Por isso se faz necessária uma rápida abordagem e caracterização desta nova disciplina e, para alguns, desta nova ciência, ou ainda um campo multidisciplinar. (DURAND, 2013, p. 111).

Considerar a bioética como matriz curricular acadêmica e escolar indispensável significa recolocar todos os aspectos antropológicos das ciências no seu devido lugar. Sendo assim, é notável a inserção desta “nova ciência” entre os componentes curriculares para realinhar a própria epistemologia das ciências humanas, ou seja, fazer com que a ciência e todo o conhecimento estejam unicamente a serviço da vida.

Uma aproximação aos componentes dos novos currículos para o ensino obrigatório se realizou a partir de uma perspectiva antropológica, tratando de sintetizar nos saberes escolares os elementos básicos para entender a cultura na qual se vive e na qual o aluno terá que se localizar. A matriz curricular vem a ser, nesta perspectiva, um mapa representativo da cultura. Esta posição tem seus problemas, pois as perspectivas para analisar as invariantes que sustentam a cultura podem ser múltiplas, mas aqui queremos mencioná-las como exemplo de uma aproximação à seleção do currículo, se este há de servir como âmbito de socialização e introdução na vida exterior à escola. (SACRISTÁN, 2000, p. 59).

Não haveria, portanto, outro lugar mais eficaz de se recolocar os aspectos antropológicos das ciências em voga se não for a área da educação. A educação contemporânea e suas pluralidades metodológicas e didáticas devem ser regidas pelo viés bioético que, por sua vez, fundamenta toda a estruturação educacional no ser humano e na sua realização pessoal.

Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender. (ZABALA, 1998, p. 27).

Ora, analisar a educação sob a perspectiva bioética é redimensionar as competências profissionais docentes e acolher o pluralismo discente,

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. A determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática. É impossível avaliar o que acontece na aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz. (ZABALA, 1998, p. 29).

Partindo desse pressuposto, Zabala (1998) acentua que a função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem ainda são instrumentos de análise para uma educação de qualidade. Em outras palavras, Zabala (1998, p. 27) questiona: “Qual é a função social do ensino? Que finalidade deve ter o sistema educativo?”.

Destarte, para apresentar a funcionalidade da bioética na educação, faz-se necessário compreender qual a realidade em que a educação necessita da bioética e como a bioética pode iluminar a educação.

Nesse sentido, o principal eixo reflexivo que se pode propor é a revisão do papel dos objetivos educacionais.

Um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. [...] Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aqueles que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais. Na atualidade, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou a outras instancias? Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa? Se a resposta é afirmativa, e, portanto, achamos que a escola deve promover a formação integral dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia, equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social. (ZABALA, 1998, p. 28)

Assim, a mudança revisional dos objetivos educacionais permite uma abordagem da sexualidade e de gênero que deve ser contínua, sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdades sexual, de gênero, de etnia/raça, de geração de classe, de religião, entre outros.

4. O ENTENDIMENTO SOBRE GÊNERO E BIOÉTICA SOB A VISÃO DE PEDAGOGOS

A pesquisa de campo privilegiou o diálogo com professores que são, na escola atual, protagonistas da formação humana e nesta ocasião são o objeto da presente pesquisa; e procurou – a fim de compreender melhor quem são os profissionais que atuam na educação – conhecer sua formação acadêmica, sua visão de mundo e sua orientação ideológica no exercício de sua profissão. Para isso, foi aplicado um questionário²⁰, objetivando reconhecer o perfil dos docentes da educação básica.

O município dos docentes investigados é Pouso Alegre, localizada ao sul do estado de Minas Gerais, possui uma área de 543,068 km², com uma população, de acordo com o IBGE (2015), de 143.846 habitantes, o que confere ao município o *status* de cidade de médio porte, sendo o 2.º município mais populoso do sul de Minas Gerais e o 17.º do estado.

A localização geográfica do município é bastante interessante quanto à economia e acessibilidade, uma vez que ele se localiza a margem da Rodovia Fernão Dias, BR-381, estando a 373 km da capital do estado, Belo Horizonte. A cidade é banhada pelos rios Sapucaí, Sapucaí Mirim, Cervo e Mandu. Quanto ao clima, pode-se dizer que a cidade experimenta o tropical de altitude, cujas características são chuvas abundantes de verão e massas de ar frio constantes no inverno, as quais culminam, por vezes, em geadas.

Quanto à população, pode-se afirmar, ainda segundo o IBGE, que a cidade de Pouso Alegre é uma das que mais cresce em toda a região do Sul de Minas, atingindo uma taxa de 2.3% anual. Sua localização geográfica privilegiada, como já mencionada, é a razão para que diversas empresas dos mais diversos ramos desenvolvam suas atividades no município, que conta com o 3.º maior PIB do sul de Minas Gerais.

O constante crescimento econômico, como era de se esperar, acaba por impactar diretamente a vida da população local, a qual convive com constantes preocupações consideradas pertinentes apenas a cidades grandes. Dentre elas, destaca-se a crescente onda de violência, que tem sido destaque no município, bem como desafios relacionados à saúde, apesar de a cidade contar com o Hospital das Clínicas Samuel

²⁰ Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o registro 62541316.9.0000.5102 (ANEXO 1).

Libâneo, referência na região, mas que não tem sido capaz de atender à demanda nos últimos anos.

Quanto ao setor educacional, a cidade apresenta, de acordo com os últimos dados divulgados, um índice de alfabetização de 94,2%. A população é atendida por diversas instituições de ensino públicas administradas pelos governos municipal e estadual, além de ter à disposição renomadas instituições particulares de ensino que recebem estudantes da cidade e também de municípios vizinhos, sendo referência na formação educacional em todo o Sul de Minas.

Quanto ao ensino superior, a cidade conta com uma gama ampla de instituições de ensino presencial e a distância, as quais tem se instalado nos últimos anos no município e oferecido cursos diversos que visam suprir a demanda do mercado.

Tal contexto influencia diretamente na constituição dos profissionais da educação, colaboradores desta pesquisa, uma vez que muitos deles tiveram sua vivência construída nesse espaço que passou, nas últimas décadas, por mudanças significativas no estilo de vida da população. Além disso, a ampla gama de oportunidades econômicas acaba por atrair pessoas de todo o país, as quais vêm para a cidade de Pouso Alegre na intenção de melhores oportunidades.

É essa a realidade vivenciada pelos docentes que adentram a sala de aula e têm o desafio de formar os jovens que frequentam as diversas e culturalmente ricas instituições de ensino da cidade. Considerar que, nos diversos espaços de convivência social, incluído o espaço escolar, a realidade afetada pela globalização e a troca cultural entre as pessoas acabam por colocar dentro da sala de aula uma distinta formação e heterogêneos em sua constituição pessoal. Nesse momento, o docente se vê diante de uma realidade multifacetada e complexa, com a qual ele deve estar apto a lidar.

Por meio do questionário (APÊNDICE 1), enquanto instrumento de pesquisa, buscou-se destacar a formação dos docentes, seus desafios, bem como conhecer o histórico deste processo na preparação para essa tarefa. As instituições que serviram de base para a aplicação dos questionários foram a Escola Municipal Dr. Ângelo Cònsoli – CIEM de Fátima, Escola Estadual Dr. José Marques de Oliveira – Colégio Estadual e Colégio São José.

A Escola Municipal Dr. Ângelo Cònsoli está localizada na Rua Álvaro Leite, 20, Fátima, na cidade de Pouso Alegre, da rede municipal possui 766 alunos no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2015, os alunos que

prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obtiveram nota média de 485 pontos.

A Escola Estadual Dr. José Marques de Oliveira, de Pouso Alegre, foi criada em 25 de maio de 1965, pela Lei n.º 3.380, com o nome de Ginásio Estadual de Pouso Alegre. Em dezembro do mesmo ano, com o esforço conjunto do Lions Clube, liberado por Agostinho Andery e da Prefeitura de Pouso Alegre, com o então prefeito Cândido Garcia Machado a Escola recebeu como anexos um colégio oficial com a denominação de Monsenhor João Aristides de Oliveira e o Colégio Normal Oficial Alberto Schweitzer. Ainda em 1965, pela Lei n.º 3.906, foi criado o curso colegial secundário e o colégio pela portaria n.º 44 e em 4 de março de 1966, foi autorizado a funcionar.

As suas primeiras instalações foram à Rua Coronel Otávio Meyer, onde atualmente funciona o Colégio Pouso Alegre. Somente em 1969, o Colégio conseguiu seu prédio próprio à Rua Bueno Brandão, 220, onde funciona atualmente.

De 1966 a 1970, sob a Direção do Dr. Lecyr Ferreira da Silva, a Escola começa a se impor à sociedade local e às comunidades vizinhas como educandário que propicia estruturas culturais e profissionalizantes sólidos, habilitando o aluno a desenvolver suas potencialidades e a adquirir novos conhecimentos.

Em outubro de 1981, através da portaria n.º 409/81 foi reconhecido o ensino médio (antigo segundo grau) mantido pelo estabelecimento com as habilitações profissionais de magistério, técnico em contabilidade e processamentos de dados. A Escola Estadual Dr. José Marques de Oliveira oferece o ensino fundamental e médio.

O Colégio São José foi fundado em 8 de setembro de 1899, pelo Monsenhor José Paulino de Andrade, à época da criação do Bispado de Pouso Alegre. Em 1904, foi equiparado ao Ginásio Nacional (Colégio Pedro II), do Rio de Janeiro, tornando-se o primeiro colégio do Sul de Minas apto a expedir certificados de estudos secundários. A partir de então, passou a se chamar Ginásio Diocesano São José.

Inicialmente, funcionou no edifício que hoje abriga o 14.º Grupo de Artilharia e Combate do Exército Brasileiro. Em 1922, com a inauguração do novo palácio episcopal, o Colégio foi transferido para a antiga residência do bispo diocesano – seu atual endereço.

O prédio foi continuamente adaptado e ampliado nas décadas seguintes, até atingir sua atual estrutura, correspondente a um quarteirão do centro da cidade de Pouso Alegre. Em 1943, com a reforma educacional do ministro Gustavo Capanema, a escola retomou seu antigo nome: Colégio São José. Em 1949, ano de seu cinquentenário, o

Colégio São José foi confiado pelo bispo de Pouso Alegre, Dom Octavio Chagas de Miranda, aos cuidados dos religiosos pavonianos, dedicados à evangelização e à promoção da juventude.

Durante 72 anos, o Colégio São José funcionou em regime de internato e externato masculino. Nesse período, teve a oportunidade de acolher alunos que se tornaram ilustres no cenário nacional, como os escritores Guilherme de Almeida e Menotti del Picchia, o político Plínio Salgado, o ex-ministro Paulo Paiva, entre outros.

Em 1972, o Colégio São José passou a receber, em regime de externato, alunas e alunos de Pouso Alegre e de toda a região. A partir de 1980, passou a oferecer também a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Hoje, o Colégio desenvolve toda a educação básica do estudante, nos níveis infantil, fundamental, médio e pré-vestibular Curso Foco. Desponta por sua excelência tecnológica, pela qualidade de seu corpo docente, pelo cuidado na seleção de seu material didático, pela atenção dada à prática esportiva e principalmente pela sua identidade católica, que tem mantido a escola na vanguarda da educação ao longo de seus 117 anos de existência.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES/PEDAGOGOS: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O questionário, com questões semiestruturadas, foi aplicado a 18 pedagogos que atuam no Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano e no Ensino Médio de escolas públicas e privadas da rede de ensino da cidade de Pouso Alegre.

Na 1.ª Parte do questionário buscou-se conhecer e descrever o perfil do profissional docente, por meio de informações relacionadas à formação acadêmica/profissional deste, do Ensino Médio à pós-graduação, com destaque aos Pedagogos se todos cursaram o ensino superior, ou se possuem apenas a de nível médio, o conhecido curso Normal ou Magistério. Com a informação da instituição, assim conhece se o docente formou-se no município que trabalha, ou se é fruto da expansão sofrida pelo próprio desenvolvimento da região da cidade de Pouso Alegre.

Ainda nessa parte foi questionado o cargo que se encontra na escola, tempo de atuação na carreira de docência ou de especialista da Educação: direção, coordenação e supervisão. Por meio desses dados levantados, tornou-se possível conhecer o caminho

traçado pelos profissionais em sua formação e no exercício de sua profissão, de modo a entender melhor a origem e a constituição de suas práticas.

Na 2.^a Parte do questionário, foram levantados conceitos através de questões abertas, que procuram revelar a orientação dos docentes quanto às questões diretamente relacionadas à educação quanto ao gênero e tratamento deste no ambiente educacional. Ao questionar sobre como concebem, compreendem os termos gênero e bioética, buscou-se compreender o que pensam os profissionais da educação a respeito desses termos e em que medida eles estiveram presentes em sua formação.

O segundo questionamento, quanto a ser importante ou não na visão desses professores/investigados o estudo de gênero na modalidade de ensino em que atua, de forma que justificasse seus apontamentos, buscou-se revelar quanto os profissionais envolvidos consideram importante a compreensão da noção de gênero e sua aplicação e discussão no ambiente escolar.

No terceiro questionamento, quanto se trabalham nas aulas com a discussão de gênero e reflexões bioéticas, buscou-se explicar como se dá a prática educacional no ambiente escolar e como a discussão a respeito dos conceitos de gênero e Bioética ganham espaço nesse ambiente ou não.

Já no quarto questionamento, ao querer conhecer a opinião dos investigados acerca de que sua disciplina pode contemplar os estudos e reflexões bioéticas sobre gênero, ou quais outras disciplinas, e de que forma, objetivou-se compreender qual é a noção de espaço e importância que os profissionais da educação têm em relação à discussão sobre gênero e seu lugar nas disciplinas tradicionalmente ensinadas nas escolas.

Para finalizar o questionário encerrou-se querendo saber se o participante da pesquisa já pensou em promover uma educação que reflita bioeticamente sobre a questão de gênero, de que forma e quais as possibilidades. Assim foi possível conhecer dos entrevistados sua opinião acerca da relação ao desenvolvimento de atividades relacionadas a gênero, bem como a reflexão, refletir sobre a necessidade da prática e seu desenvolvimento, na visão daqueles que atuam diretamente no ambiente escolar.

4.2 GÊNERO E BIOÉTICA: APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Das três escolas, sendo duas públicas e uma particular, levantou-se um número total de 18 pedagogos ministraram aulas ou exercem funções administrativas do 1.º ao 9.º ano do ensino fundamental e ensino médio, no ano de 2014, constituindo, assim, o número da amostra. Dos professores anteriormente referidos, foram incluídos aqueles que se enquadravam nos seguintes critérios:

- maiores de 18 anos, de quaisquer gênero e formação acadêmica em Pedagogia;
- que ministraram quaisquer das disciplinas das áreas de empregabilidade do 1.º ano ao 9.º ano do ensino fundamental e no ensino médio, sendo docente ou setor técnico-administrativo no ano de 2017;
- que aceitaram participar do estudo por livre e espontânea vontade, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2).

Não foram incluídos os professores ou técnico-administrativos que estiveram afastados por mais de seis meses das atividades de ensino por motivos administrativos, de saúde ou outros e que não aceitaram participar do estudo. Para o cumprimento da ética em pesquisa, conforme estabelece a resolução n.º 466/12, para a realização do estudo foi solicitada autorização de todos os diretores das escolas estaduais de ensino médio do município de Pouso Alegre – MG (APÊNDICE 3).

Em seguida foi realizado contato com todos os diretores das escolas. Foi realizado contato com os pedagogos, individualmente, solicitada sua participação, informando-os sobre os objetivos e método do estudo e a garantia do seu anonimato, sigilo e privacidade, a autonomia pela sua livre disposição em tomar parte ou não no estudo, inclusive de que a qualquer momento, ele, se assim quisesse, poderia renunciar à participação na pesquisa e que isto não lhe causaria nenhum prejuízo. Após ciência e concordando, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2). Os questionários foram devidamente arquivados após as análises que estão em andamento.

A Tabela 1 apresenta a formação dos professores de acordo com as áreas de atuação por escolas, participaram do estudo 18 professores, denominados de P1 a P18.

Tabela 1: Perfil do Profissional/Pedagogo

Professor	Formação	Atuação Institucional	Tempo de atuação na carreira
P1	Licenciatura em Pedagogia	Docente e Supervisor	20 anos

		Pedagógico	
P2	Licenciatura em Pedagogia	Docente	6 anos
P3	Licenciatura em Pedagogia e Artes Visuais	Docente	19 anos
P4	Licenciatura em Pedagogia, <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e em Educação Infantil	Docente	32 anos
P5	Licenciatura em Pedagogia	Monitora	2 anos
P6	Licenciatura em Pedagogia	Inspetora de Alunos	2 anos
P7	Licenciatura em Pedagogia e <i>Lato Sensu</i> em Supervisão Escolar	Supervisor Pedagógico	19 anos
P8	Licenciatura em Pedagogia e <i>Lato Sensu</i> em Gestão Escolar	Docente	21 anos
P9	Licenciatura em Pedagogia e Letras, <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Supervisor Pedagógico	20 anos
P10	Licenciatura em Pedagogia e <i>Lato Sensu</i> em Gestão Escolar	Docente	27 anos
P11	Licenciatura em Pedagogia e Letras, <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Institucional, Supervisão e Inspeção Escolar	Docente	20 anos
P12	Licenciatura em Pedagogia	Docente	19 anos
P13	Licenciatura em Pedagogia, <i>Lato Sensu</i> em Educação Especial e Inclusiva	Docente de Apoio	3 anos
P14	Licenciatura em Pedagogia, <i>Lato Sensu</i> em Inclusão Escolar	Docente de Apoio	1 ano
P15	Licenciatura em Pedagogia	Bibliotecária	1 ano
P16	Licenciatura em Pedagogia, <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia	Supervisão Pedagógica	1 ano
P17	Licenciatura em Pedagogia	Orientação Educacional	9 anos
P18	Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas	Docente	23 anos

Fonte: desenvolvido pelo autor

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise das entrevistas com os pedagogos utilizou-se análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), esta constitui um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

As entrevistas foram cuidadosamente analisadas com várias releituras, inicialmente foram recortadas das entrevistas frases, palavras, adjetivos, ideias, que, ao

se repetir com frequência, sendo organizadas em Unidades de Registro. Essas, por sua vez, foram classificadas em Unidades de Significados, denominadas Categorias, as quais foram separadas, agrupadas e nomeadas de acordo com a manifestação das percepções que os professores tiveram da vivência no ensino da área de empregabilidade enquanto pedagogos na educação básica. As entrevistas foram realizadas com base em perguntas relativas à percepção dos professores quanto aos impactos e receptividades de gênero e bioética (APÊNDICE 1).

Para manter o anonimato, os participantes das entrevistas foram identificados como (P1) até (P18) e o pesquisador como (P). O questionário das entrevistas continha cinco perguntas, as quais foram identificadas como (Q1) até (Q5). O modo como foram dispostas as transcrições das entrevistas respeitou a identificação e o sigilo de cada participante e foi fiel ao que o participante falou, sem nenhuma interferência do pesquisador ao lê-las. Houve indicação da sua formação e da sua forma de conceber opiniões acerca do estudo de gênero e bioética. Pensa-se que esta organização atende às possíveis tentativas de abordagem, construídas aqui para responder aos objetivos da pesquisa.

A aplicação dos questionários foi realizada com as pessoas – graduadas em Pedagogia – que atuam na educação básica (Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio) tanto em sala de aula como técnico-administrativo, implicadas nas experiências analisadas, mas que vivenciam o contexto histórico educacional, uns com os alunos, outros com professores e outros com a comunidade. O tipo semiestruturado dos questionários permitiu levantar os modos de abordar e pensar dessas pessoas em relação às categorias – gênero e bioética.

Entendeu-se que a reflexão sobre as análises das respostas dos questionários, como a abertura do ser humano para compreender o que se mostra, livre de conceitos previamente estabelecidos ou definições.

Para o trabalho de análise, adotou-se um ponto: o de voltar a atenção para o entendimento e concepção de gênero e bioética e buscar, nas entrelinhas, o que está subtendido nas práticas docentes. Desta forma, renunciou-se à atitude de apenas constatar ou comprovar dados, mas ir além, buscando compreender a percepção de gênero e bioética que os pedagogos que estão em exercício na educação básica têm.

Um dos objetivos da pesquisa de campo foi explicitar a forma como os pedagogos se expressam, quando tem a oportunidade de redigir como percebem e entendem gênero e bioética dentro do espaço escolar.

4.4 VISÃO DOS PEDAGOGOS

O questionário dos pedagogos foi composto de duas partes. A primeira tratou de levantar os dados pessoais de sua formação (Tabela 1: Perfil do Profissional/Pedagogo). A segunda parte (cinco questões) questionou a percepção e a forma de abordar gênero e educação a partir de seus próprios conhecimentos. O objetivo das perguntas da segunda parte do questionário foi analisar qual queria a percepção do pedagogo sobre gênero e bioética, vivenciado por ele ao longo de sua experiência escolar. O questionário foi semiestruturado, com questões abertas, permitindo liberdade para registrar suas percepções e entendimentos sobre os termos gênero e bioética.

Aos pedagogos foi dado um prazo de duas semanas para responder. Dos dezoito questionários distribuídos, quatorze responderam prontamente e entregaram dentro do prazo e quatro não entregaram por falta de tempo para responder. Assim, mais quatro pedagogos foram convidados para responder ao questionário mediante a não entrega de quatro pedagogos.

No âmbito geral, os pedagogos acolheram bem o questionário. Numa primeira resposta, um pouco distantes por não estarem acostumados a responder questionários, ainda mais por tratar de temas como gênero e bioética.

Para análise das respostas do questionário dos pedagogos, caracterizou-se por P1 - pedagogo 1; P2 – pedagogo 2, sucessivamente, até o p18 – pedagogo 18, assim preservou-se a identidade de cada um, favorecendo a análise, pois a visão que se destina a cada um foi apenas enquanto sujeitos da pesquisa. Para isso, os dados serão tabulados em quadro demonstrativos e tabelas de análises das categorias gênero e bioética.

Diante dos objetivos que pretendeu-se alcançar com a pesquisa, este foi o tipo de pesquisa cuja natureza responderia melhor às preocupações para explorar mais a realidade do âmbito escolar sobre gênero e bioética. Pois, ao mesmo tempo que o questionário propiciou a cada pessoa participante da pesquisa a necessidade de refletir os momentos já vividos, também a possibilidade de relacionar as percepções sobre gênero e bioética com a realidade atual.

4.5 DISCUSSÃO DOS DADOS: GÊNERO E BIOÉTICA

Foram discutidas, a seguir, nas análises das respostas dos pedagogos sobre a compreensão de gênero e bioética se já haviam pensado ou conhecia, se haveria importância no estudo de gênero e bioética na modalidade de ensino ou atuação na escola, se haveria outra disciplina para contemplar esses temas, se haveria a discussão nas próprias aulas e práticas educativas e se havia possibilidade de uma reflexão mais ampla sobre os termos e o desenvolvimento.

4.5.1 A Percepção dos Pedagogos

A análise da segunda parte do questionário dos pedagogos, que teve a composição de questões que investigaram qual a percepção que o respondente tem sobre gênero e bioética, e que significado tais conceitos possuem na sua vida, apresentou os seguintes resultados:

1 – Compreensão de gênero e bioética

Os pedagogos, ao se manifestarem, sobre a forma que compreendiam gênero e bioética, demonstraram em suas respostas:

- a) O entendimento enquanto gênero sendo a identificação do indivíduo com o sexo masculino ou feminino, e bioética como ética aplicada nas pesquisas da área biológica – respondentes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10, P12, P15, P17 e P18.
- b) Gênero como estilo de vida e classificação de algo, e bioética como respeito à vida de todos – respondentes P7, P8, P9, P11, P13, P14 e P16.

As afirmações deixam transparecer que as relações de gênero e bioética, e suas compreensões, não foram itens de conhecimento aprofundado e preocupação imediata, pois faltavam leituras e conhecimentos aprofundados.

2 – Importância do estudo de gênero

Os respondentes unanimemente demonstraram a afirmativa do estudo de gênero na modalidade de ensino que atuam.

P1 – “Os profissionais da educação precisam incluir de modo igualitário as dimensões de gênero no dia a dia escolar. O âmbito escolar não deve reafirmar desigualdade”.

P7 – “Para melhor convivência e respeito às diferenças”.

P15 – “No espaço escolar, deve-se promover a igualdade”.

3 – *Discussão de gênero e reflexões bioéticas*

Os pedagogos se posicionaram de forma rápida e clara sobre trabalharem em suas aulas com a discussão de gênero e reflexões bioéticas sem apresentarem justificativa.

- a) Sim – P1, P2, P4, P7, P12, P18.
- b) Não – P3, P8, P11, P17.
- c) Não atuo em sala de aula – P5, P6, P9, P10, P13, P14, P15, P16.

P4 – “Trabalho com o 3.º ano do Ensino Fundamental 1, o Sistema de Ensino adotado traz na disciplina de história, o estudo sobre “Várias famílias do mundo”, entre elas, aponta famílias com duas mães ou dois pais”.

4 – *Disciplinas que abordem os temas*

Os pesquisados expuseram quais disciplinas poderiam contemplar os estudos e reflexões bioéticas sobre a questão de gênero.

- a) Filosofia – P1, P4, P8.
- b) Sociologia – P2, P9, P10.
- c) Ensino Religioso – P6, P11, P15.
- d) Biologia – P3, P5, P12, P16, P18.
- e) Todas as disciplinas – P7, P13, P14, P17.

P17 – “Acredito que todas as disciplinas podem levantar questões relacionadas à Bioética eu que levem à reflexão”.

5 – *Disposição para promover uma nova educação*

Os respondentes puderam abertamente discorrer sobre promover uma educação que reflita bioeticamente sobre a questão de gênero.

- a) Sim – P1, P6, P7, P9, P10, P13, P14, P15, P17, P18.
- b) Não – P2, P3, P4, P5, P8, P11, P12, P16.

P2 – “Por ser um tema polêmico, nunca desenvolvi nenhum trabalho, apenas breves discussões”.

P17 – “Durante o processo de ensino-aprendizagem na escola em que atuo, há uma grande preocupação em discutir temas relacionados ao respeito com as diferenças, à tolerância e ao desenvolvimento de valores”.

Assim, verificou-se, com a análise dos dados, como o tema bioético se mostrou como lacuna enquanto conhecimento e, conseqüentemente, na prática pedagógica de profissionais da pedagogia. Isso faz com que as questões de gênero não sejam abordadas de forma clara e sem preconceito no campo educacional.

Evidenciou-se que os pedagogos, mesmo não sabendo, apresentam dificuldade na abordagem temática e reflexão, devido ao fato de não terem tido oportunidade, seja na graduação ou formação continuada, de estudo reflexivo sobre bioética. A análise dos dados obtidos pela presente pesquisa confirma ainda a importância de tal estudo na prática pedagógica para que as questões excludentes e ignorantes do tema possam ser sanadas e ampliadas, de forma a acolher a todos, sem distinção, respeitando cada realidade individual.

As afirmações deixam transparecer que as relações de gênero e bioética, bem como suas compreensões, não foram itens de conhecimento aprofundado e preocupação imediata, pois faltavam leituras e conhecimentos complementares para que o processo histórico, filosófico e de naturalização das diferenças de gênero e a construção dos conceitos sejam bem elaborados.

Percebeu-se que, como parte dos objetivos da pesquisa, analisar o conceito de gênero e sexualidade no contexto da Bioética para a formação da sociedade no âmbito da família e da escola, permite um novo formato de pensamento, consciência e discussão.

Dessa forma, uma vez que na prática pedagógica a abordagem bioética sobre gênero venha a acontecer, um ambiente acolhedor e inclusivo para a diversidade sexual e de gênero poderá ser plenificado.

Por conseguinte, através dos dados obtidos por meio desta pesquisa, verificou-se que o conhecimento bioético é capaz de contribuir quando se lida com questões de gênero durante as práticas pedagógicas. O saber a respeito das questões de gênero, bem como sua conceituação, história e implicações filosóficas fazem-se necessários de modo a garantir a formação de uma sociedade tolerante e respeitosa nos âmbitos familiar e escolar.

Assim, os dados coletados apontaram uma lacuna na formação pedagógica dos profissionais da pedagogia, uma vez que a eles não são apresentados a tais questões sobre gênero e bioética durante seu processo de formação para o exercício profissional. Portanto, a fim de alinhar suas práticas em ambientes pedagógicos, fica clara a necessidade de mais contato com tais questionamentos e reflexões acerca dos conceitos de gênero e bioética, bem como suas implicações em todas as esferas da sociedade, com destaque para a pedagógica, aqui tomada como espaço de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou compreender o papel de conhecimento a respeito da Bioética e das questões de gênero na prática pedagógica dos profissionais da Pedagogia. Entender tais implicações significa compreender como se dá a prática profissional em ambientes escolares e compreender como ocorre ou não o sucesso na manutenção da igualdade e oportunidade de ofertas às mais diversas manifestações sociais dos indivíduos.

Para tanto, compreender tais conceitos é parte essencial da formação de um pedagogo. A Bioética, entendida como uma área do conhecimento humano ainda atual, de acordo com o que se pode perceber na pesquisa realizada, ainda não é um campo do conhecimento claro para os profissionais da Pedagogia, os quais, na maioria das vezes, não tiveram oportunidades para vir a conhecê-la e refletir sobre suas implicações.

Nesse sentido, a inserção da Bioética na prática pedagógica da educação escolar pode ser pensada de diferentes maneiras, sendo a proposta interdisciplinar, na qual as diferentes disciplinas são espaço para as discussões pertinentes aos mais diferentes assuntos, é apenas um dos caminhos possíveis, não estando, também, isento de riscos. Esses podem ser gerados pela pouca intimidade e conhecimento precário dos professores com respeito à realização de trabalhos interdisciplinares, pela falta de condições apropriadas na escola, pela oposição dos pais ou responsáveis ou pela difusão de visões reducionistas acerca de questões complexas.

Porém, a despeito das dificuldades que podem ser vislumbradas, as discussões pertencentes ao campo da Bioética devem ser inseridas na educação escolar, na prática pedagógica de pedagogos que atuam no ensino básico. Afinal, a juventude de hoje tem acesso às diferentes mídias e vive em um mundo cujas transformações técnicas, científicas e sociais que falam respeito da vida humana não lhes são, de modo algum, desconhecidas. Assim, é papel da escola adaptar-se a essa realidade.

Nessa perspectiva, é importante uma Bioética de intervenção, que toma as noções de prazer e de dor como critérios para a definição de políticas sociais, privilegiando o número maior de pessoas no maior espaço de tempo e que as consequências sejam as melhores, por identificar e incorporar a dimensão social e a percepção da pessoa como uma totalidade somática, através da qual estão articuladas as dimensões física e psíquica. Manifestam-se também nas relações sociais e com o meio,

além da relação dialética, tão necessária ao gênero e sexualidade, entre reflexão e ação na responsabilidade individual e coletiva pelo impacto das escolhas sobre a realidade.

O fato de o mundo hodierno vivenciar uma autêntica revolução de costumes que põem em xeque tabus relativos à sexualidade e à vida não significa que haja valores morais “perdidos” ou a serem resgatados. A discussão sobre a Bioética concebe, pelo contrário, a possibilidade de trabalhar com questões que não devem mais ser vistas como assuntos estranhos aos espaços e tempos escolares, como gênero e sexualidade. Além desses temas, há ainda muitos outros como a vivissecção, a pesquisa com seres humanos, a clonagem de embriões, o uso de transgênicos que podem ser abordados, assim como a perspectiva de problematizar documentos e resoluções sobre a Bioética. De modo complementar, atividades como a exibição de filmes, a constituição de júris simulados ou o emprego de dramatizações podem ser bastante fecundas, já que também motivam os estudantes.

Ressalte-se que a educação não é obtida apenas da escola, mas também na vida social e familiar. Contudo, no ambiente escolar, a educação deve ser vista como um direito social, o qual exige atenção do Estado para que ela se efetive. Para a efetivação do princípio da democracia, portanto, é importante que se garanta a autonomia da escola em seus processos decisórios, respeitado o sistema educacional no qual ela está inserida. Também nesse sentido, é relevante a participação de diretores, educadores e gestores nas decisões escolares, tendo como principais meios de efetivação a elaboração do projeto pedagógico e dos conselhos escolares. É por meio desses projetos que se pode garantir a conscientização sobre gênero e sexualidade das pessoas, para a busca da efetividade da educação, sendo que a partir dessa participação social é que se poderá exigir dos poderes públicos o exercício das atribuições que lhes foram impostas.

Por meio desta pesquisa, tornou-se claro que um aspecto fundamental para uma educação para a diversidade consiste na formação dos professores, os quais devem estar cientes a respeito dos conceitos de gênero e Bioética para trabalhar com os estudantes. A educação somente será eficaz se o professor se sentir seguro e preparado para enfrentar e atender às diversas necessidades e realidades de seus alunos.

Nesse sentido, o oferecimento dos cursos necessários aos profissionais da Pedagogia, bem como um maior engajamento das universidades na formação integral para a educação e o desenvolvimento de currículos voltados ao entendimento de gênero e reflexão bioética são práticas necessárias.

Em uma proposta de leitura e trabalho de diversidade, de sexualidade e de gênero, sabe-se o quão delicado é o tema sexualidade na sociedade, e, assim, muitos cuidados devem ser tomados. Cursos para os professores sobre questões de gênero são uma opção caso sejam ministrados por pessoas aptas para tratar do assunto, podendo, inclusive, incluir em sua participação outros profissionais presentes no ambiente escolar, como diretores e pedagogos.

Falar sobre gênero e das suas diferentes identidades, tal qual denunciar as violências sofridas pela caracterização dos papéis sociais denotados aos sexos biológicos, é mostrar o aparato teórico e as contribuições dos agentes, que ao perceberem as construções sociais culpam as errôneas naturalizações de formas de agir, que normalmente não são percebidas. Lutar por uma sociedade na qual as oportunidades sejam iguais, amenizando assim as opressões, deve ser um papel da educação, para estabelecer um diálogo com a vivência dos alunos. Falar de gênero e suas decorrentes violências pela normatização de formas corretas de se viver é falar de mortes; agressões físicas e simbólicas; problemas psíquicos decorrentes disso, estratificação e conseqüente imobilidade social e econômica de seres humanos. Certamente, com a observância do respeito, do cuidado e da ética ao gênero sob a análise bioética se garantirá uma educação para as crianças e jovens, de acordo com as necessidades de cada um.

Cabe ainda salientar que, sendo a cidadania objeto de conquistas sociais para as quais a escola pode contribuir de modo significativo, a discussão de temas ligados à Bioética vai ao encontro das propostas de ensino que apontam à formação de pessoas capazes de fazer a crítica dos conhecimentos e das atitudes que delimitam a execução de projetos pessoais e coletivos, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e pluralista.

Enfim, sendo a educação inclusiva dos diferentes gêneros, sem preconceito, tratada com mais profundidade e as implicações desses conceitos compreendidas pelos envolvidos no processo, tornar-se-á possível estabelecer uma educação em que as oportunidades de acesso, direitos e deveres sejam iguais, amenizando assim as opressões. Essa realidade almejada, aqui entendida como uma das responsabilidades da educação, terá então estabelecido um diálogo com a vivência dos alunos, tornando muito mais significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a pesquisa, sem nenhuma pretensão de fechar a temática, identificou a complexidade da expansão e o enrijecimento na composição e discussão por parte dos pedagogos, principalmente pela diversidade de suas identidades pessoais e profissionais,

pela formação acadêmica, prática educacional e formação continuada em relação ao gênero, à sexualidade e à bioética. Embora os dados tenham mostrado que muitos não têm conhecimento aprofundado sobre as questões de gênero e Bioética no ambiente escolar, nem compreendem como abordar tais assuntos com os estudantes, fica clara a abertura cada vez maior de um espaço para discussão e aprendizado, bem como da necessidade de mais atenção à formação dos profissionais da pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Obras:

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ACOSTA, A. R. **Família Redes, Laços e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**, São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Manual de Comunicação LGBT**. MARTINS, Ferdinando; ROMÃO, Lilian; *et al.* (Org.). Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECKER, F. Aprendizagem e conhecimento. In: _____. (Org.). **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERLINGUER, G. **Questões de vida: ética, ciência, saúde**. São Paulo: APCE/Hucitec/CEBES, 1993.

BOETHIUS, C.G. **La educación sexual en Suecia y sus resultados**. Estocolmo: Svenka Institutet, 1984.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes; 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, Sexualidade e Educação: questões pertinentes à pedagogia. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CALIMAN, G. **Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social**. Brasília: Universal, 2006.

CANDAU, V. M. **Construir ecossistemas educativos, reinventar a escola**. In: _____ (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, A. R.; VITALLE, M. A. F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas publicam**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2003.

COSTA, J. F. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

DEAUX, K.; LAFRANCE, M. **Gender**. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske e G. Lindzey (Eds.). **The handbook of social psychology**. Boston: McGraw-Hill, 1998.

DEL VECCHIO, Giorgio. **Lições de filosofia do direito**. Coimbra: Armênio Amado, 1979.

DIAS, M. L. **Vivendo em família: relações de afeto e conflito**. São Paulo: Moderna, 2009.

DURAND, G. **Introdução geral à bioética: história, conceitos e instrumentos**. São Paulo: Loyola, 2013.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009.

_____. (Org.). **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas/Londrina: Mercado das Letras/Eduel, 2006.

FISHMAN, H. C. **Tratando adolescentes com problemas: uma abordagem da terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRANÇA, A. M. Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: **Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, I. **Amor e sexo nos tempos de Salazar**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2010.

_____. **Fantasia eróticas: segredos das mulheres portuguesas**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. Além do princípio do prazer [1920]. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972b. v. XVIII.

_____. **O mal-estar na civilização**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. Três ensaios sobre a sexualidade [1905]. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972a. v. VII.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

GILLIGAN C. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOÃO PAULO II, Papa. **Mulieris Dignitatem: A dignidade e a vocação da mulher**. São Paulo: Paulinas, 1988.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA VAZ, H. C. **Antropologia Filosófica**. v. 1. ed. 11. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.) **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINELLI, A.C. Práticas docentes e imaginários de sexualidade. In: DESIDÉRIO, R.; CAMARGO, H. W. de. (Org.). **Mídia, educação e sexualidade**. Londrina: Syntagma, 2011.

MATOS, A. C. H. “Novas” entidades familiares e seus efeitos jurídicos. In: PEREIRA, R. C. **Família e solidariedade: Teoria e prática do direito de família**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MEKSENAS, Paulo. **Aprendendo Sociologia: A paixão de conhecer a vida**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Cuidados sociais dirigidos à família: segmentos sociais vulneráveis. **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo 4. Brasília: UNB, 2000.

MOREIRA, W. W. (Org.) **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papyrus, 2001.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NASCIMENTO, A. **Dicionário da língua portuguesa da academia brasileira de letras**. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1988.

OLIVEIRA, M. T.; CHAGAS, I. Investigação em educação sexual em Portugal. In: TEIXEIRA, F. *et al.* (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: Edições CIED (Centro de Investigação em Educação), Universidade do Minho, 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE OPAS/OMS. **Curso virtual de género y salud: marco conceptual**. Washington, DC: OPAS, 2011.

PEREIRA, P. A. P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem estar. In: SALES, M. *et al.* (Org.) **Política social família e juventude: uma questão de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. **Problemas atuais de Bioética**. São Paulo: Loyola, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, C. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

- POTTER, V. R. **Bioética: ponte para o futuro**. São Paulo: Loyola, 2016.
- REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2004.
- RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.
- RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.
- ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M J P (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio pedagógico**. Bragança Paulista: Comenius, 2004.
- SABAT, R. Gênero e Sexualidade para consumo. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, R. **A comunicação na família “Recomposta”**. Taubaté: Unitau, 2005.
- SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALLE, M. A. F. (Org.) **Família: redes, laços e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAYÃO, Yara. Orientação Sexual na Escola: os Territórios Possíveis e Necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- SCAVONE, L. **Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- SCHRAMM, F. R. **Toda ética é, antes, uma bioética**. Brasília: Humanidades (UnB), 1994.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. Barcelona: Paidós Ibérica; 1994.
- VIDAL, M. **Ética da sexualidade**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Moral de atitudes 2: ética da pessoa**. São Paulo: Santuário, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Cortez, 1984.

WALLON, H. **Psicologia infantil**. Madrid, Navarcarnero: Gráfica Rógar, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

b) Documentos

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Ministério da Saúde – CNS. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1997.

c) Dissertações e teses:

BEDIN, R. C. **A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. 108 f.

COSTA, A. P. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. 136 f.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2009. 343 f.

RIBEIRO, P. R. C. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 125 f.

d) Artigos de periódicos:

BRITO, V. A. Penas Alternativas. **Revista Ciência e Vida: psicologia jurídica**. Edição Especial, ano I, p. 68, maio, 2007.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. Porto Alegre, 1996.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v.16. n. 48. set./dez. 2011.

_____. Políticas de Formação de Professores: considerações sobre a diversidade cultural. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 253-266, maio/ago. 2011.

DINIZ, D.; GUILHEM, D. Bioética feminista na América Latina: a contribuição das mulheres. **Revista Estudos Feministas**. 16 (2): 400 mai./ago., 2008.

_____. Feminismo, Bioética e Vulnerabilidade. **Revista Estudos Feministas**. Ano 8, 1.º semestre de 2000.

FARIA, N. Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista. In: FARIA, Nalu (Org.) Sexualidade e Gênero. **Cadernos Sempreviva**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998.

FORTES, P. A. C. Reflexões sobre a bioética e o consentimento esclarecido. **Bioética**, 1994; (2): 129-35.

GARRAFA, V. Da bioética de princípios a uma bioética interventiva. **Revista Bioética**. Brasília, vol. 13, n. 1, 2005, pp. 125-134

GARRAFA, V.; PORTO, D. Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (Org.). **Bioética: poder e injustiça**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GARRAFA, V.; PRADO, M. M. Tentativas de mudanças na Declaração de Helsinque: fundamentalismo econômico, imperialismo ético e controle social. **Cadernos de Saúde Pública**, 2001.

GOLDIM, J. R. Bioética e Interdisciplinaridade. **Educação, Subjetividade e Poder**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997; 4:24-8

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e saúde coletiva**. V. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Sexualidade e infância. **Cadernos CECE – MCA**. Brasília/Bauru: Ministério da Educação/Unesp, 2005.

SCHRAMM, F. R. Bioética, biossegurança e a questão da interface no controle das práticas da biotecnociência: uma introdução. **Revista Redbioética**. UNESCO, Ano 1, 1(2), 2010.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 71. São Paulo: Cortez, 2002, p. 9-25.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 77-104.

d) Fontes eletrônicas:

BELTRÃO, K. I; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. ABEP, 2004. Disponível em: <<http://www.metas2015.unb.br/Documentos/Educacao%20Universal/Reversao%20do%20hiato%20de%20genero%20na%20educacao.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceitos de Família**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 mai. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceitos de Família**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

DINIS, N. F. **Educação, relações de gênero e diversidade sexual**. Educação e sociedade. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR 43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

FIGUEIREDO, A. M.; FRANÇA, G. V. Bioética: uma crítica ao principialismo. **Revista Derecho y Cambio Social**, p. 2-3, 2016. Disponível em: <<http://www.derechocambiosocial.com/revista017/bioetica.htm>>. Acesso em: 18 set. 2016.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Proposições**. V. 19 n. 2. Campinas, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 mai. 2016.

GALO, Carla. **Gestão de conflitos**. Out. 2005. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/ler.php>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GARRAFA, V.; PORTO, D. 2012. Bioética de intervenção: considerações sobre a economia de mercado. **Simpósio**. 13 (1):111-123. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/96/91>. Acesso em: 23 jan. 2017.

GARRAFA, V; GODOI, A M. M. Leitura bioética do princípio de não discriminação e não estigmatização. **Revista Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 162, 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n1/0104-1290-sausoc-23-01-00157.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. p. 333-361. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2013.

GOLDIM, J. R. Bioética: origens e complexidade. **Revista HCPA**. V. 26 n. 2, p. 91, 2006. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/complex.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

LEÃO, L.G.R. O fenômeno Bullying no ambiente escolar. **Revista Cenequista de Vila Velha** (FACEVV). Vila Velha. n. 4. jan./jun. 2010. p. 119-135. Disponível em: < <http://facevv.cneq.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/O-FEN%C3%94MENO-BULLYING-NO-AMBIENTE-ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

MELLO, Vico Denis S. de; DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**. Ano 2, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/118/O%20Pensamento%20Iluminista%20e%20o%20Desencantamento%20do%20Mundo.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Platão e a educação**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/exe/imprimir.asp?id=391>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

PESSINI, L. As origens da bioética: do credo bioético de Potter ao imperativo bioético de Fritz Jahr. **Revista Bioética**. V. 21, n. 1, 2013. Disponível em: <http://revista.bioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/784>. Acesso em: 17 set. 2016.

SENNA, D. M.; ANTUNES, E. H. Abordagem da família (a criança, o adolescente, o adulto, e o idoso no contexto da família). **Manual de enfermagem**. Disponível em: <<http://www.ids-saúde.org.br/enfermagem>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SILVA, S. M. P. **Gênero e Sexualidade na formação docente continuada e nos espaços escolares**. Seminário Internacional Fazendo o Gênero 10 (Anais eletrônicos). Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381507440_ARQUIVO_SirleneSilva.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

TONELI, Maria J. F. **Gênero e Sexualidade: História, Condições e Lugares**. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista Janus**. Lorena, v. 3, n. 4, jul./dez. 2006, p. 130. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso em: 13 out. 2016.

ZAMBOLI, E. L. C. P. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. **Revista Escola de Enfermagem**. Universidade de São Paulo, 2004, 38(1):21-7. Disponível em: <http://www.uff.br/pgs2/textos/zoboli_2004.pdf>. Acesso em: 8 de abr. 2016.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE POUSO ALEGRE/MG

1.^a Parte

PERFIL DO PROFISSIONAL DOCENTE

1 - Formação: _____

Magistério de Nível Médio () Normal Superior ()

Pedagogia () Especialização ()

Curso: _____ Instituição: _____

Mestrado () doutorado ()

Curso: _____ Instituição: _____

2 - Cargo na Instituição: _____

3 - Tempo de atuação na carreira: _____

Docência () Observação: _____

Especialista da Educação (direção, coordenação, supervisão, outro) ()

Qual: _____

2.^a Parte

1- O que você compreende por gênero? E, por bioética? Já pensou ou conheceu a respeito? Comente.

2- Em sua opinião, é importante o estudo de gênero na modalidade de ensino em que atua? Se sim, por quê? Se não, justifique.

3- Você trabalha em suas aulas com a discussão de gênero e reflexões bioéticas? Se sim, descreva como estão inseridos no cotidiano escolar em que atua.

4- Em sua opinião, qual disciplina pode contemplar os estudos e reflexões bioéticas sobre gênero? Por quê? Quais outras disciplinas e de que forma?

5- Você já pensou em promover uma educação que reflita, bioeticamente, a questão de gênero? Se sim, como pensa desenvolver? Se não, qual sua opinião sobre essa possibilidade?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Peterson Beraldo de Andrade, discente do curso de Mestrado em Bioética, juntamente com a docente Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Siquelli, discente e docente respectivamente, da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada **GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS QUESTÕES BIOÉTICAS**. A realização deste estudo permitirá, através dessa pesquisa, perceber o descuido das academias contemporâneas de não oferecer uma formação específica sobre gênero para a formação de professores, oferecendo-lhes mecanismos pedagógicos e didáticos que orientem e auxiliem na promoção de uma educação de qualidade para todos, e ainda, aplicar um questionário aos pedagogos da área dos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio, da respectiva Instituição que aceitar participar do estudo.

A coleta de dados se fará por meio de pesquisa bibliográfica – qualitativa – em livros e documentos, e também uma entrevista semi-estruturada aplicada aos Pedagogos dos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio de escolas públicas e privadas, através de questionários. A entrevista é composta por uma etapa de perfil e outra com quatro questões abertas. Para a realização da pesquisa, o(a) senhor(a) não será identificado(a) pelo nome. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas, e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto nas respostas. Porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Em caso de dúvida, e se quiser ser melhor informado(a), poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio Garcia Coutinho” que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta-feira e o telefone para contato é (35) 3449-2199, Pouso Alegre – MG. O(A) Senhor(a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a “Declaração”, que segue na próxima página, assiná-la no local próprio ou registrar a impressão digital com o polegar direito.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado(a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, entrevista, relevância, assim, como me foram tiradas todas as dúvidas. Mediante a isto, concordo livremente em participar dela, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser, em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo. Para tanto, lavro minha assinatura (ou impressão digital do polegar direito) em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o(a) pesquisador(a).

Pouso Alegre, _____, _____ de 2016.

Participante: _____

Assinatura: _____

Pesquisador(a): Sônia Aparecida Siquelli

Peterson Beraldo de Andrade - Mestrando em Bioética, na Universidade do Vale do Sapucaí, residente à Rua Vieira de Carvalho, 246, centro, Pouso Alegre/MG. Telefones: (35) 3423-3236 e 99928-3236. Endereço eletrônico: ppberaldo@uol.com.br.

APÊNDICE 3

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Peterson Beraldo de Andrade, inscrito no CPF sob o n.º 066.453.636-05, portador do RG n.º 13.126.289 MG/SSP, mestrando em Bioética pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, juntamente com a Professora pesquisadora do Mestrado em Bioética da UNIVÁS, Dr.^a SÔNIA APARECIDA SIQUELLI, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para a realização de uma pesquisa nas dependências da Escola.....

na cidade de Pouso Alegre – MG. O trabalho intitulado **GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS QUESTÕES BIOÉTICAS** tem por objetivo abordar, da formação de professores às questões bioéticas, as relações entre gênero e educação. Para o desenvolvimento deste estudo objetiva-se postular a importância de análises bioéticas na formação de professores, principalmente ao que se refere entre as relações de gênero e educação. Sendo assim, através dessa pesquisa, deseja-se perceber o descuido das academias contemporâneas de não oferecer uma formação específica sobre gênero para a formação docente do professor, oferecendo-lhe mecanismos pedagógicos e didáticos que orientem e auxiliem na promoção de uma educação de qualidade para todos, e ainda, aplicar um questionário aos pedagogos da área dos Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio, da respectiva Instituição que aceitar participar do estudo.

A pesquisa será desenvolvida mantendo-se anonimato e privacidade da IES e dos sujeitos, realizando análise sigilosa e criteriosa dos dados levantados que, somente serão coletados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVÁS. O estudo seguirá os preceitos estabelecidos pela resolução 466/12. Os questionários serão aplicados com a autorização dos sujeitos mediante gravação, transcrita posteriormente, e os registros destruídos ao término da pesquisa salvo as transcrições. Para a participação na pesquisa, os sujeitos assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Pouso Alegre, ____ de _____ de 201 ____.

Peterson Beraldo de Andrade
Mestrando

Sônia Aparecida Siquelli Pesquisadora
responsável pela pesquisa

- () Concordamos com a solicitação
() Não concordamos com a solicitação

Diretor(a) Escolar

ANEXO 1

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS QUESTÕES BIOÉTICAS

Pesquisador: PETERSON BERALDO DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62541316.9.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.283.423

Apresentação do Projeto:

Esse projeto objetiva abordar, conhecer, analisar, refletir e discutir questões de formação de professores às questões bioéticas, as relações entre gênero e educação na educação básica pelos pedagogos que atuam nos ensinos fundamental I e II e ensino médio na cidade de Pouso Alegre-MG. Deseja-se perceber o descuido das academias contemporâneas de não oferecer uma formação específica sobre gênero para a formação docente. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa, descreverá, a partir de análises bibliográficas, gênero e bioética na educação, como os questionários aplicados aos pedagogos. Os estudos proporcionarão condições de reflexão sobre a relação de gênero na educação à luz da Bioética na educação básica e ensino superior.

Objetivo da Pesquisa:

Abordar, da formação de professores às questões bioéticas, as relações entre gênero e educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

BENEFÍCIOS: Através dos dados resultantes da pesquisa será possível uma maior reflexão sobre as questões de gênero na educação à luz da Bioética, além do combate e debate sobre os preconceitos que porventura perpassam a sociedade.

Endereço: Avenida Prefeito Turry Toledo, 470

Distrito: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)2449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.283-423

Riscos: a pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, sendo estes, como o desconforto ao responder questões de sua própria formação e a situação de expor o que pensa. Mesmo assim, entende-se ser um risco mínimo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram APRESENTADOS de maneira ADEQUADA e CORRETA.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem INADEQUAÇÕES ou PENDÊNCIAS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_834222.pdf	08/08/2017 09:50:55		Aceito
Outros	Autorizacao de pesquisa escola particular.png	08/08/2017 09:50:28	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito
Outros	Autorizacao de pesquisa escola estadual.png	08/08/2017 09:49:59	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito
Outros	Autorizacao de pesquisa escola municipal.png	08/08/2017 09:49:33	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	30/11/2016 17:14:57	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPlataformaAssinada.pdf	30/11/2016 17:13:34	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito
Outros	ANEXOII.doc	29/11/2016 12:18:44	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de	AnexoIII.doc	29/11/2016 12:10:47	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Aceito

Endereço: Avenida Prefeito Tury Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-8270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.253.423

Ausência	AnexoIII.doc	29/11/2016 12:10:47	PETERSON BERALDO DE ANDRADE	Acerto
----------	--------------	------------------------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 19 de Setembro de 2017

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador)

Endereço: Avenida Profeta Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I **CEP:** 37.550-000
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3445-8270 **E-mail:** pesquisa@univas.ufpb.br