GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

GILCINÉIA GONÇALVES FERREIRA

SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO: CONCEPÇÕES E RELATOS DAS PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Barra do Bugres-MT

2020

GILCINÉIA GONÇALVES FERREIRA

SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO: CONCEPÇÕES E RELATOS DAS PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat "Carlos Alberto Reyes Maldonado", *Câmpus* Universitário Dep. Est. Renê Barbour, Barra do Bugres, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Orientadora: Dra. Fátima Aparecida da Silva Iocca

Coorientadora: Dra. Isabela Augusta Andrade Souza

Barra do Bugres-MT
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

FERREIRA, Gilcinéia Gonçalves.
F383s Sexualidade na Perspectiva do Ensino: Concepções e Relatos das Práticas de Profissionais da Educação / Gilcinéia Gonçalves Ferreira – Barra do Bugres, 2020.
182 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.
Orientador: Fátima Aparecida da Silva Iocca
Coorientador: Isabela Augusta Andrade Souza

1. Temas Transversais.. 2. Formação Continuada.. 3. Práticas Pedagógicas.. I. Gilcinéia Gonçalves Ferreira. II. Sexualidade na Perspectiva do Ensino: Concepções e Relatos das Práticas de Profissionais da Educação: .

CDU 377.8:159.922.1

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

GILCINÉIA GONÇALVES FERREIRA

SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO: CONCEPÇÕES E RELATOS DAS PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso "CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO", *Câmpus* Univ. Dep. Est. "Renê Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 10 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Fátima Aparecida da Silva Iocca (UNEMAT/PPGECM)
Orientadora

Profª. Drª. Isabela Augusta Andrade Souza (UNEMAT/PPGECM)
Coorientadora

Prof. Dr. Jair Lopes Junior (UNESP)
Examinador Externo

Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (UNEMAT/PPGECM)
Examinador Interno

Dedico este trabalho aos meus pais adotivos Nadir e Geraldo (in memoriam), que, na simplicidade da vida, me conduziram ao caminho certo, ensinando-me a virtude da alteridade, sempre com muito carinho, amor e /sabedoria.

Às minhas queridas filhas Geisieli, Ana Beatriz e Maria Eduarda, que souberam compreender minha ausência, apoiando-me em todos os momentos desta jornada. Agradeço, principalmente, por entenderem minhas renúncias em momentos importantes, enquanto me dedicava aos estudos.

Ao Arthur, amor da minha vida, que, na inocência de uma criança, demonstrou compreensão, afago e muito amor nos abraços fortes e nas palavras sábias todas as vezes que eu retornava para a minha família.

A toda minha família, que se fez presente neste momento tão sublime da minha vida e soube compreender e respeitar cada fase e cada momento durante todo o processo de construção deste trabalho.

A vocês, minha eterna admiração, meu absoluto respeito, minha gratidão e meu amor incondicional!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por permitir que eu viva cada momento de forma singular, transformando minhas experiências em aprendizagens. Além disso, agradeço pela oportunidade de sonhar e de acreditar que seria possível tornar este trabalho realidade.

Agradeço à minha família pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo e por compartilhar dos meus sonhos, acreditando sempre em mim.

À minha primogênita Geisieli (Geise), que, na minha ausência, tornou-se mãe da própria irmã, cuidando dela com todo carinho e dedicação para que eu não me preocupasse e tivesse o máximo de aproveitamento em meus estudos. Muitas foram as provações, mas você, filha, com sua sabedoria soube contornar brilhantemente, assumindo várias responsabilidades para que nada pudesse me tirar do foco.

À minha filha Ana Beatriz (Bia) que, mesmo à distância (por também frequentar uma universidade), soube compreender meus momentos de angústia e com muita paciência e tranquilidade sempre me acalmava com palavras certas, dando-me apoio incondicional e leveza às minhas inquietações.

De modo mais que especial, agradeço à minha caçulinha Maria Eduarda (Duda), que soube compreender o quanto era importante para mim concluir mais uma etapa na minha formação e, mesmo com os olhos banhados em lágrimas, sempre foi capaz de dizer: “Vai com Deus, mãe! Eu sei que a senhora não pode faltar! Eu vou ficar bem!”. Essas frases eram suficientes para acalmar meu coração e fazer com que eu seguisse o meu caminho.

Ao Arthur, que, na sabedoria de uma criança, foi capaz de compartilhar não só seu espaço, mas também os brinquedos e a atenção de sua mãe para com a minha filha Duda. Seus áudios me dizendo: “Estou com saudades, vovó! Vem embora logo!” ajudaram-me muito e deram-me forças para suportar a ausência. A vocês, o meu eterno reconhecimento e o meu amor incondicional!

Agradeço à minha querida orientadora, Prof.ª Dra. Fátima Aparecida da Silva Iocca, pelo constante apoio, incentivo, respeito, solidariedade, cooperação, dignidade, competência e, acima de tudo, por acreditar na minha capacidade. A você, minha professora querida, toda a minha admiração e gratidão!

À minha coorientadora, Prof.ª Dra. Isabela Augusta Souza Andrade, pelas contribuições no decorrer do processo, pelo conhecimento transmitido e por instigar as reflexões necessárias à pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), de Barra do Bugres, por compartilharem seus conhecimentos, contribuindo significativamente para a minha formação.

À banca, pelas leituras, pelas sugestões e pelas valorosas contribuições desde a qualificação até o documento final para a defesa desta dissertação.

À Unemat do *campus* de Barra do Bugres e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática- PPGECM, por oportunizar a realização de um sonho.

Aos colegas da turma, pelo companheirismo e por compartilharem momentos de grande aprendizado.

Meus sinceros agradecimentos à Cristiane do Nascimento Gonçalves Poltronieri, que sempre me amparou nos momentos de desespero e aflições. A você, Cris, que nunca mediu esforços para me ajudar, meu muito obrigada e meu amor fraterno! Estará para sempre em meu coração!

À Renata Aparecida de Souza e à Jorcélia Ermínia da Silva Carneiro, que desde o início me incentivaram e torceram positivamente a cada fase conquistada por mim no Mestrado. A vocês, amigas, colegas de profissão e companheiras de longas datas, minha eterna gratidão!

Às minhas eternas companheiras, Irany Aparecida Ferreira da Cunha Barboza e Elani dos Anjos Lobato. Dividimos muito mais que uma quitinete: aprendemos a conviver juntas! O respeito à individualidade foi essencial neste processo e, com muita sabedoria, compartilhamos tempo, conhecimento, companheirismo, cuidados, respeito, amizade, confidências e, certamente, as nossas angústias e inquietações. A convivência nos fez irmãs, nos tornou cúmplices e celebrou uma verdadeira amizade entre nós. Obrigada por cuidarem sempre de mim!

À Secretaria Municipal de Educação de Araputanga, por compreender a importância da formação dos profissionais da educação e pelo apoio recebido

durante todo o Mestrado, inclusive pela licença concedida para a minha qualificação profissional.

À Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso, por permitir o afastamento das minhas atividades para a minha formação profissional em nível de Mestrado.

O meu profundo agradecimento à escola lócus desta pesquisa e aos profissionais que nela atuam, em especial às professoras e às funcionárias que, gentilmente e de forma espontânea, aceitaram participar, acolhendo-me em seus espaços, tanto nos momentos das aulas quanto nos nossos encontros, participando ativamente e favorecendo a realização de discussões preciosas para a construção desta dissertação. A vocês, minha eterna gratidão e meu profundo respeito!

Enfim, agradeço a todos e a todas que direta ou indiretamente participaram deste processo de enriquecimento acadêmico e pessoal, contribuindo significativamente para a minha formação.

Ao finalizar mais uma importante etapa em minha vida, o sentimento que emerge e sintetiza este momento é simplesmente:

GRATIDÃO!

Tão importante quanto

o aprendizado da leitura

e da escrita do mundo,

é saber ler a si mesmo

e escrever sua história,

conhecer o seu corpo,

suas possibilidade e potencialidades,

assim como

adquirimos conhecimentos

para transformar o mundo num lugar melhor,

devemos conhecer nossa sexualidade

para tornarmos melhor o nosso mundo interno,

o nosso corpo e nossa mente,

que são o berço das significações da vida.

Cláudia Bonfim

RESUMO

A abordagem de assuntos ligados à sexualidade humana, sobretudo no que diz respeito ao ensino escolar, nem sempre se configura como uma tarefa fácil. Historicamente, este tema está envolto em preconceitos, crenças, tabus e valores singulares que são difundidos de geração em geração. Ainda que o ensino de Ciências privilegie outro enfoque, a abordagem desse tema tem gerado desconfortos e inseguranças nos profissionais da educação e, consequentemente, falar sobre o assunto não tem sido prioridade nas escolas. Partindo dessa perspectiva, questiona-se: como se efetiva, nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem sobre a temática sexualidade? O objetivo geral deste trabalho foi identificar e compreender como se efetivam as abordagens sobre a sexualidade nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no estado do Mato Grosso, Brasil. O aporte teórico está assente nas concepções de autores que defendem que a produção do conhecimento e o estudo das relações socioculturais são também tarefas das instituições escolares, sendo elas espaços multiculturais para a difusão dos saberes e, assim, para a formação da identidade. Na busca por compreender esse processo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação. A proposta metodológica buscou construir um espaço de discussões e reflexões a partir das rodas de conversas, a fim de possibilitar novos conhecimentos para o processo de investigação. Os dados foram coletados utilizando questionário diagnóstico, grupo de discussão e entrevistas, estratégias que possibilitaram troca de informações e constituíram um incentivo aos participantes para discutirem e opinarem sobre o objeto investigado. Os dados foram analisados com base em Bardin (2016) e Minayo (2009), segundo os procedimentos do método de Análise de Conteúdo, na modalidade da Análise Temática. Após a análise dos dados coletados, verificou-se que um dos desafios da escola e das professoras ainda está em fazer com que a educação integral da criança, fundamentada em seu desenvolvimento pleno, inclusive sexual, seja transferida do papel, dos referenciais e das leis para se inserir, de fato, na instituição educacional, enquanto pressupostos de ensino e aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em princípios éticos e políticos. Constatou-se que a ausência de uma abordagem a esta temática deve-se a constrangimentos, tabus, dogmas, medos, vergonha, influência da religião e resistência pessoal. A pesquisa também evidenciou que um dos fatores preponderantes que impedem a abordagem dessa temática em sala de aula diz respeito à falta de formação específica, tanto inicial quanto contínua e continuada, que atenda às necessidades formativas, principalmente, dos profissionais que atuam nos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Temas transversais. Formação continuada. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Addressing issues related to human sexuality, especially in the context of school education, is not always an easy task. Historically, this theme is involved in prejudices, beliefs, taboos and singular values that are spread from generation to generation. Although science education favors another focus, the approach to this theme has generated discomfort and insecurity in education professionals and, consequently, talking about the subject has not been a priority in schools. From this perspective, a question arises: how is it possible, in the pedagogical practices of the teachers who work in the early years of elementary school, to approach the topic of sexuality? The general objective of this work was to identify and understand how approaches to sexuality are carried out in the pedagogical practices of teachers who work in the early years of an elementary school in the state of Mato Grosso, Brazil. The theoretical approach is based on the conceptions of authors who argue that the production of knowledge and the study of socio-cultural relations are also tasks of school institutions, which are multicultural spaces for the dissemination of knowledge and, therefore, for the formation of identity. *In* order to understand this process, a qualitative research was carried out, from the perspective of action research. The methodological proposal aimed to build a space for discussions and reflections based on the conversation circles, in order to enable new knowledge for the investigation process. The data were collected using a diagnostic questionnaire, discussion group and interviews, strategies that enabled the exchange of information and constituted an incentive for the participants to discuss and take a stand on the investigated object. The data were analyzed based on Bardin (2016) and Minayo (2009), according to the procedures of the Content Analysis method, in the Thematic Analysis modality. After analyzing the data collected, it was found that one of the challenges of the school and of the teachers is still to make the child's integral education, based on their full development, including sexual, be transferred from the paper, references and laws to insert itself, in fact, in the educational institution, as presuppositions of teaching and learning for the initial years of Elementary School, based on ethical and political principles. It was found that the absence of an approach to this theme is related to constraints, taboos, dogmas, fears, shame, influence of religion and personal resistance. The research also showed that one of the predominant factors that prevent the approach of this theme in the classroom is related to the lack of specific training, both initial and continuous, that meets the formation needs, mainly, of the professionals who work in the beginning of Elementary Teaching.

Keywords: Transversal themes. Ongoing training. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Representação do pensamento alquimista sobre a criação da vida humana. 30
Figura 2 – Vista lateral esquerda do sistema reprodutor masculino. 64
Figura 3 – Vista lateral esquerda do sistema reprodutor feminino. 65
Figura 4 – Critérios das escolhas da pesquisa. 91
Figura 5 – Mapa do Brasil (A) e mapa do estado de Mato Grosso (B). 93
Figura 6 – Etapas da análise de conteúdo. 95
Figura 7 – Concepções da sexualidade na visão das participantes da pesquisa 111

Quadro 1 – Características das participantes da pesquisa, com base no diagnóstico inicial. 99
Quadro 2 – Conteúdos e habilidades apresentados no currículo escolar que trazem a abordagem da temática sexualidade na escola “Vida e Saber”. 102
Quadro 3 – Cronograma das atividades desenvolvidas e as temáticas sugeridas pelas participantes discutidas pelo coletivo durante o processo de investigação. 106
Quadro 4 – Temáticas sugeridas pelo grupo 108
Quadro 5 – Indicadores de comportamentos relacionados à violência sexual. 152

Tabela 1 – Número de participantes da pesquisa em cada encontro. 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Apoio Administrativo Educacional
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Convidados
CF	Constituição Federal
CNE	Concelho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
IST	Infecções sexualmente transmissível
ES	Educação Sexual
GGB	Grupo Gay da Bahia
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
OCs	Orientações Curriculares
OMS	Organização Mundial de Saúde
OS	Orientação Sexual
P	Professora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECM	Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCS	Roda de conversa sobre sexualidade
TAE	Técnico-Administrativos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TS	Temática Sexualidade
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

REFLETINDO SOBRE A MINHA TRAJETÓRIA 15
INTRODUÇÃO 20
1 A SEXUALIDADE: SITUANDO A INVESTIGAÇÃO. 26
1.1 Sexualidade e suas teorizações: compreendendo conceitos 27
1.2 Contextualização histórica da sexualidade no mundo ocidental 32
1.3 A sexualidade na concepção foucaultiana e seu descentramento 44
1.4 A sexualidade contemporânea: liberdade reprimida 50
1.5 A sexualidade no Brasil: uma perspectiva histórica 55
2 SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA 59
2.1 A sexualidade no âmbito do ensino em ciências 59
2.2 Dispositivos institucionais para o ensino na perspectiva da sexualidade 66
2.3 Manifestações da sexualidade na infância, gênero e o papel da escola 76
3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA 88
3.1 Método da pesquisa 88
3.2 Cenário da pesquisa 93
3.3 Análise dos dados 94
caderno de campo. 95
4 SEXUALIDADE E ENSINO: A VOZ DO SILÊNCIO 97
4.1 Caraterização das participantes e lócus da pesquisa 98
4.2 Os encontros: reflexões sobre normas e saberes que reprimem 104
4.3 Conceito de sexualidade na percepção das participantes 110
4.4 As vozes das angústias: uma análise do momento empírico das RCS 115
4.4.1 As angústias 116
4.4.2 Conceitos interiorizados 121
4.4.3 Falta de conhecimento sobre a temática 124
4.4.4 As experiências 127
4.4.5 Problemas emergentes 132
4.5 As tramas e as implicações da TS entre as participantes da pesquisa 135
4.5.1 As rodas de conversas enquanto espaço formativo 137
4.5.2 As entrevistas: o fim de um começo 154
CONSIDERAÇÕES FINAIS 162
REFERÊNCIAS 168
APÊNDICES E ANEXO 177

REFLETINDO SOBRE A MINHA TRAJETÓRIA

> *Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.*
>
> *Michel Foucault*

As palavras do filósofo e ativista Michel Foucault citadas acima levaram-me a refletir enquanto professora e pesquisadora, mas também me proporcionaram um repensar enquanto sujeito da minha própria história, em um contexto em que os discursos, na sua maioria, são internalizados como verdades absolutas, a partir do saber e do poder que eles detêm. Com essa reflexão, entendo que, ao me apropriar desses discursos, assumo uma posição social imposta pela sociedade e, ao mesmo tempo, nego a existência de um saber próprio em função dessa assimilação.

Nesta seção – aliás, como o próprio título sugere –, reflito sobre a minha trajetória tanto pessoal quanto profissional e evidencio quais os motivos que levaram à escolha da temática do presente trabalho, a fim de introduzir as investigações acerca das questões inerentes à sexualidade.

Considerando que as nossas concepções se tornam mais transparentes a partir do momento em que assumimos o nosso lugar de fala, em seguida, apresento uma reflexão acerca da minha infância e adolescência e das minhas vivências como pedagoga, professora e pesquisadora. Refletir sobre minha a trajetória de vida é trazer à tona as lembranças que estão ocultas em minha memória e que poderão contribuir significativamente não só para um processo de compreensão histórica, mas também servirão como estímulo de superação a outras pessoas que, assim como eu, foram obrigadas a pagar um preço muito alto por terem nascido menina. Nessa perspectiva, apresento na minha história de vida e na minha alma as cicatrizes provocadas pelas forças do poder, do preconceito, do machismo e da dominação em relação ao sexo oposto, historicamente considerado frágil. Prova disso é o fato de que fui rejeitada pelo meu próprio pai por ter nascido do sexo feminino.

Filha de pai e mãe agricultores e analfabetos, nasci na década de 1970 e fui adotada pelos avós maternos, depois de a minha mãe ter sido abandonada por ter dado à luz uma menina. Iniciei a minha formação primária aos sete anos de idade na década de 1980, mais precisamente em meados dos anos 1980, em uma escola

pública do estado de Mato Grosso. Até os quinze anos, vivi em áreas rurais. Vale lembrar que, nessa época, o país passava por mudanças expressivas, saindo de um extenso período de Ditadura Militar[1], regime depois do qual a população buscava, a partir da redemocratização, conquistar os seus direitos.

Nessa conjuntura, surgiram diversos movimentos sociais que foram ganhando forças, travando uma luta árdua. Entre esses vários movimentos, destacam-se os sindicatos de professores e professoras. Além desses, começaram a ganhar forças, ainda que de forma tímida, os movimentos sócio-político-culturais em favor do reconhecimento das diversidades, inclusive a sexual. Ainda na adolescência, mesmo sem uma compreensão do que de fato acontecia, lembro-me de ter presenciado, enquanto aluna, algumas repercussões de movimentos como o LGBT (sigla para "Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros") e o movimento grevista. Recordo-me também de algumas comemorações por parte dos meus professores quando foi aprovada a Constituição Federal de 1988, que garantiu direitos básicos a todos os cidadãos, independentemente da cor, raça, religião e sexo, e universalizou direitos sociais como os da saúde e da educação.

Em relação ao ensino, este, à época, era centrado na figura do professor. Não havia interação entre os alunos durante a aula e raramente esta acontecia entre aluno e professor. Na minha escola, o aprender era baseado na "decoreba". Não se ensinava a pensar e muito menos a solucionar problemas, e a reprodução mecânica era a única forma de aprendizagem. Assim, estudar significava decorar o conteúdo para alcançar a média na prova – caso contrário, a reprovação seria inevitável. As práticas pedagógicas eram basicamente as mesmas, independentemente do público a que se dirigiam. Não havia a preocupação de inovar para tentar amenizar as dificuldades de aprendizagens dos alunos e, com isso, a evasão e a repetência eram grandes. O livro didático, também chamado de "cartilha", o giz e a lousa eram os únicos materiais utilizados pelos professores da época.

Conforme afirma Nóvoa (2009, p. 27), não havia quaisquer tentativas de mudanças e a educação vivia um momento de "grandes incertezas e de muitas perplexidades". A fala do autor remete à necessidade da transformação do processo educativo, mas, segundo ele, "nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um

[1]Ditadura Militar foi um regime autoritário instaurado em 1.º de abril 1964, que durou até 15 de março 1985. Neste período, o Brasil ficou sob comando de sucessivos governos militares. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/. Acesso em: 05 maio 2019.

excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas". Não havia abordagens de determinadas temáticas em relação às quais os alunos demostravam interesse – aliás, na escola que eu frequentava era proibido essa demonstração em sala de aula. Assim, as dúvidas e as inquietações permaneciam, pois, se escola não era lugar para perguntar, na família tampouco se podia falar, principalmente se as questões fossem relacionadas à sexualidade.

Recordo um episódio que reflete bem essa mentalidade dominante do período. Quando eu cursava 4.ª série, hoje correspondente ao 3.º ano do Ensino Fundamental, recebi um bilhetinho de um coleguinha da mesma série que demonstrava afeto e carinho pela minha pessoa. Na ingenuidade, guardei o tal bilhetinho, mas o papel acabou por ser encontrado pelos meus pais adotivos em meio aos meus materiais. Então, fui imediatamente retirada da escola e impedida de continuar os estudos, sob o argumento de que eu já sabia o suficiente e, além disso, se estava recebendo recados de meninos, certamente também os respondia. Com essa atitude, estariam cortando mal pela raiz.

Esse acontecimento impediu-me de frequentar a escola por cinco anos. Esta, na verdade, era uma prática recorrente entres os pais da época, reflexo de um discurso social que inculcava a ideia de que meninas não podiam frequentar certos ambientes, incluindo a escola, se não estivessem acompanhadas do pai ou da mãe. Nessa época, para algumas famílias, especialmente as das comunidades rurais, a filha não precisava concluir os estudos; bastava saber ler e escrever o nome, pois a função da mulher era cuidar dos filhos e da casa. Já os meninos podiam estudar livremente, pois "nada de mal aconteceria a eles".

Apesar de ter crescido ouvindo esse discurso, aos 15 anos, saí da área rural e retornei à escola. Concluí o Ensino Médio em 1997 e, em 1998, surgiu o Magistério no município vizinho e decidi cursá-lo. O Magistério fazia parte de um programa diferenciado com aulas aos finais de semanas (sextas-feiras e sábados) e foi a partir daí que me encontrei enquanto profissional. No ano de 2000, ingressei no curso de Pedagogia no Centro Universitário de Várzea Grande (Univag), concluindo-o em 2004. Entretanto, antes mesmo de terminar os estudos da graduação, eu já atuava em sala de aula, pois ingressei na carreira pública, depois que a prefeitura do município de Araputanga, estado do Mato Grosso, lançou um edital de concurso público para professor/a em nível de Magistério.

Durante a minha formação no Ensino Superior, que acontecia em

concomitância com o ofício da docência, vários questionamentos foram surgindo em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. As teorias estudadas naquela ocasião pouco tinham que ver com a prática em sala de aula, ou seja, não se promovia uma relação entre a teoria e a prática. Além disso, a razão inicial desses questionamentos estava relacionada ao fato de que eu convivia diariamente com crianças que também demonstravam inúmeras dúvidas e curiosidades, algumas das quais diretamente relacionadas ao tema da sexualidade. Entremeio a angústias e inquietações, presenciava situações nas quais julgava não estar preparada para intervir de forma eficiente e esclarecedora, a não ser reprimindo as crianças sempre que faziam perguntas ou manifestavam de algum modo a sua sexualidade.

O fato de eu ter engravidado durante determinado ano letivo fez surgir novas dúvidas e questionamentos nos meus alunos, o que revelava, mais uma vez, a necessidade de abordar questões que despertavam evidente curiosidade no meu público-alvo. Contudo, ao mesmo tempo em que eu percebia a necessidade de trabalhar esses assuntos, reforçava-se em mim a ideia de que, como professora, eu não estava apta a abordar questões envolvendo a sexualidade. Certamente, assim como eu, muitos outros/as professores/as sentem-se despreparados para lidar com tal temática, seja por razões de ordem cultural, religiosa, axiológica ou de qualquer outra natureza. Tais razões impossibilitam esses profissionais de discutir assuntos referentes à sexualidade com os alunos, mesmo que tenham surgido dúvidas, curiosidades ou questionamentos por parte deles.

Foi a partir dessas angústias e desses questionamentos que surgiu a ideia de compreender o processo de formação inicial de professores/as, especificamente no que diz respeito à abordagem de determinadas questões que inevitavelmente surge no dia a dia da sala de aula, inclusive a sexualidade.

Como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, apresentei o meu primeiro trabalho científico com o título *A formação de professores na pós-modernidade* (2004). Nesse trabalho, com base em autores como Maurice Tardif e António Nóvoa, entre outros, foi possível repensar a minha prática pedagógica e compreender que teoria e prática são necessárias na formação do/a professor/a para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. O que nos faz professor/a, de fato, é o chão da sala de aula; ele funciona como um laboratório que inclui todas as diversidades. Sendo assim, o/a professor/a precisa ser protagonista no processo de sua formação (SILVA, 2015) e, a partir daí, buscar informações que

possam, de forma eficaz, contribuir para a formação holística dos alunos e alunas.

Foi nesse contexto que surgiu o meu interesse pela temática da sexualidade – a partir da minha história de vida, da minha prática pedagógica e também da observação dos demais colegas de trabalho é que enveredei por essa temática. Essas observações também me levaram a perceber que as dificuldades ao abordar questões referentes à sexualidade talvez não sejam só minhas, mas de um número considerável de professores/as.

Estas inquietações vêm se estruturando de forma cada vez mais sólida no contexto escolar e, especificamente, no contexto da sala de aula, espaço no qual os/as professores/as, na maioria das vezes, sentem constrangimento ao falar sobre o tema. Muitas vezes, devido ao fato de não se sentirem confortáveis para responder aos questionamentos, esses profissionais acabam por negar aos educandos o direito a uma aprendizagem responsável sobre o tema. Garantir tal direito às crianças e aos adolescentes é garantir que estes, futuramente, possam vir a ser sujeitos mais conscientes a respeito da sua própria vida e da vida dos outros, especialmente em questões relacionadas ao bem-estar e à saúde.

Enquanto pesquisadora e profissional, busco conhecimento para superar as dificuldades em falar das questões intrínsecas à sexualidade, pois, além de saber que a hesitação se prende a uma questão cultural, tenho ciência de que está também relacionada à falta de conhecimento. A meu ver, essa falta de conhecimento intimida, constrange, camufla, silencia e impede-nos de abordar questões essenciais ao desenvolvimento humano. Portanto, esta pesquisa nasce como um gesto de tentar compreender, tendo em vista a necessidade de encarar a complexidade e a amplitude que envolvem a temática em questão e engendrar possibilidades de abordagem, atendendo às necessidades formativas dos alunos enquanto sujeitos das suas próprias histórias.

INTRODUÇÃO

O saber é o único espaço de liberdade do ser humano.

Michel Foucault

Falar em sexualidade, para a maioria das pessoas, em especial os/as professores/as, não é uma tarefa fácil, visto que, regra geral, implica não só no conhecimento da temática, mas uma série de fatores que, de certa forma, influencia no processo de ensino. Assim, estabelecido como verdade absoluta, o conceito errôneo de que a sexualidade abrange exclusivamente a prática sexual impede o desenvolvimento de práticas que contribuem para o entendimento da temática em questão. Dessa forma, a sexualidade constitui-se no imaginário coletivo como um conjunto de proibições e segredos que devem continuar silenciados (RUFINO *et al*., 2013; FOUCAULT, 2017), sobretudo nas instituições de ensino.

Pensar em sexualidade envolve, por um lado, a desconstrução de certos conceitos, mitos[2] e tabus, antes tidos como verdades, e, por outro lado, a construção de novos conceitos a partir de novas concepções acerca da temática, com base na compreensão de que esta é natural ao ser humano e intrínseca à vida (TEODORO; CUNHA, 2014). Esse sentimento de que estamos lidando com um assunto proibido, pode ser observado ainda na infância, como algo que se manifesta na criança desde muito cedo. Já nessa etapa, o público infantil é capaz de perceber atitudes de reprovação; mesmo que disfarçadas pelos adultos, tais atitudes fazem com que a criança silencie seus questionamentos em torno da temática.

Mesmo na infância, a criança é capaz de identificar e perceber situações que evidenciam questões inerentes à sexualidade, questões essas que precisam de esclarecimento; no entanto, desde cedo, esse público se vê repreendido ao expor as suas dúvidas, ideias e expectativas em relação ao assunto (MOIZÉS; BUENO, 2010). Isso acontece, principalmente, quando se trata de um ambiente marcado por preconceitos e falta de conhecimento por parte dos adultos.

Não obstante esse cenário disfórico, novos olhares têm se voltado para a

---

[2]A palavra “mito” utilizada nesse contexto refere-se a uma ideia falsa sem correspondente na realidade, ou a concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições ou fanatismos que são propagadas de geração em geração, tornado-se verdades absolutas entre os povos. Disponível em: https://www.bonde.com.br/saude/sexualidade/derrube-os-mitos-e-tabus-que-cercam-a-sexualidade-241093.html. Acesso em: 02 abr. 2020.

temática em questão. Teóricos e estudiosos passaram a discutir as relações de gênero e sexualidade, ajudando a dar voz a questões tradicionalmente ignoradas (AQUINO *et al*., 1997; LOURO, 2008; 2013; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; SILVA, 2015; SANTOS; FELIPE, 2018; FOUCAULT, 2017; BUTLER, 2019). Diante desse panorama, a escola, ainda que timidamente, tem dado espaço para que essas discussões sejam provocadas no âmbito educacional, especialmente no ensino de ciências.

Atualmente, um dos maiores desafios para os/as professores/as dos anos iniciais é correlacionar as ações pedagógicas com as práticas conceituais, ou seja, incluir os conceitos científicos na realidade do aluno, dando significação e importância ao tema trabalhado. Tal desafio demanda a integração dos saberes científico, acadêmico, escolar e popular (CHASSOT, 2016), além de uma formação profissional e de conhecimentos específicos que garantam a aprendizagem dos alunos a partir das descobertas científicas.

No entanto, o ensino de Ciências não se restringe apenas às mudanças conceituais. Desse modo, obter uma informação não significa, essencialmente, que o aluno ampliou seu intelecto. É necessário que esse aluno saiba utilizar os conhecimentos científicos como instrumentos que proporcionam novos sentidos e percepções sobre o mundo, criando outras possibilidades de interação com a realidade (SFORNI, 2004). As transformações constantes das sociedades resultam na propositura de novos paradigmas no campo educacional. Dessa maneira, o ensino de Ciências é conduzido por essas mudanças, apresentando diferentes objetivos em função das denominadas tendências (KRASILCHIK, 1988).

As dificuldades em abordar assuntos relacionados à sexualidade na sala de aula tornam-se ainda mais relevantes quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2000; BONFIM, 2012; RUFINO *et al*., 2013; QUIRINO, 2014; LOURO, 2014; SILVA, 2015). Provavelmente, esse fato está relacionado à concepção de que a criança é incapaz de compreender tal assunto, negligenciando também os fatos de que a sexualidade é inerente à vida e de que há diversas formas de esse assunto chegar a esse público específico e instigar o interesse e a curiosidade. Sendo a curiosidade uma característica humana inata, estar imerso em um contexto sociocultural já é condição para que isso aconteça. As mídias sociais, os colegas e a própria a família, são agentes que aguçam a curiosidade acerca de várias temáticas, inclusive a da sexualidade. Além disso fatores de ordem psicossocial e sociocultural

contribui para existência dessa dificuldade.

Trazer essa discussão para o espaço escolar incluindo não só professores/as, mas todos os profissionais da educação, como os/as técnicos/as, os/as merendeiras, os/as vigias e os/as responsáveis pela limpeza, denominados no estado de Mato Grosso por “Técnico Administrativo Educacional” (TAE)[3] e por “Apoio Administrativo Educacional” (AAE)[4]. Tais profissionais os atores e as atrizes que mantêm o funcionamento da instituição. Essa inclusão é de suma importância e pode contribuir para a construção de um currículo que considere a relevância dessa temática. É necessário configurá-la com clareza para que os sujeitos envolvidos possam colocá-la em prática no cotidiano escolar e, assim, apresentá-la como uma prática que ajude a compreender não só identidades e relações de gênero, mas outros aspectos essenciais à formação do indivíduo (SILVA, 1999). Compreende-se que a complexidade que subjaz a este assunto torna difícil a tarefa de abordar essas questões em sala de aula. Conforme afirma Silveira (2006), no escopo da sexualidade, temos, ao mesmo tempo, construções sociais, desejos e orientações individuais. No entanto, tal complexidade não justifica a ausência de discussões e reflexões da temática nas instituições escolares, bem como em sala de aula.

Muitas vezes, incluir ou não a sexualidade no plano de trabalho, definir os

---

[3]Sigla para os profissionais da Educação Básica responsáveis pela: a) administração escolar, cujas principais atividades são: escrituração, arquivo, protocolo, estatística, atas, transferências escolares, boletins, relatórios relativos ao funcionamento das secretarias escolares; assistência e/ou administração dos serviços de almoxarifado, dos serviços de planejamento e orçamentários, dos serviços financeiros; dos serviços de manutenção e controle da infraestrutura e outros; b) Multimeios Didáticos, cujas principais atividades são: organizar, controlar e operar quaisquer aparelhos eletrônicos, bem como outros recursos didáticos, atuando ainda, na orientação dos trabalhos de leitura nas bibliotecas escolares, laboratórios e salas de Ciências. Fonte: Lei Complementar n.° 206, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: https://bit.ly/2WzFNUY. Acesso em: 20 abr. 2020.

[4]Sigla para profissionais da Educação Básica responsáveis pela: a) Nutrição Escolar, cujas principais atividades são: preparar os alimentos que compõem a merenda, manter a limpeza e a organização do local, dos materiais e dos equipamentos necessários ao refeitório e a cozinha e o controle dos insumos utilizados na preparação da merenda escolar; b) Manutenção de Infraestrutura, cujas principais atividades são: limpeza e higienização das unidades escolares, execução de pequenos reparos elétricos, hidráulicos, sanitários e de alvenaria, execução da limpeza das áreas externas incluindo serviços de jardinagem; c) Transporte, cujas principais atividades são: conduzir os veículos pertencentes à Secretaria de Estado de Educação e manter os veículos sob sua responsabilidade em condições adequadas de uso; d) Vigilância, cujas principais atividades são: fazer a vigilância das áreas internas e externas das unidades escolares, comunicar ao diretor das unidades escolar todas as situações de risco à integridade física das pessoas e do patrimônio público; e) Segurança, cujas principais atividades são: prevenir os alunos e os profissionais da educação de possíveis situações perigosas dentro das unidades escolares; controlar a entrada e saída de pessoas junto às unidades escolares; detectar, registrar e relatar à direção da unidade escolar e/ou à chefia imediata, possível situações de riscos à integridade física das pessoas e a integridades dos bens públicos sob sua responsabilidade. Fonte: Lei Complementar n.° 206, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: https://bit.ly/2WzFNUY. Acesso em: 20 abr. 2020.

conteúdos a serem trabalhados e a amplitude da discussão ficam a critério do próprio professor ou professora, que fará o planejamento segundo as suas convicções, as suas crenças, os seus valores, o seu nível de conscientização sobre o assunto, a sua formação, as suas condições de trabalho – enfim, as suas circunstâncias e o seu horizonte de possibilidades. Para isso, é preciso considerar as reais condições do processo educativo e de seus principais agentes, principalmente o docente.

Várias são as designações dadas às práticas de ensino relativas às questões alusivas à sexualidade. Entre essas definições, as mais usadas pelos autores que embasam esta pesquisa são: Educação Sexual (ES), Orientação Sexual (OS) e Educação para Sexualidade. Tais expressões, que se reportam à prática docente, são usadas e defendidas por autores que têm discutido esta temática (AQUINO *et al*., 1997; LOURO, 2000; 2014; SILVA, *et al*., 2008; FURLANI, 2009; BONFIM, 2012; QUIRINO, 2014; SILVA, 2015; LINS, MACHADO; ESCOURA, 2016; LOURO *et al*., 2013; SANTOS; FELIPE, 2018). Já as diretrizes educacionais adotam a expressão “Orientação Sexual”, voltada, principalmente, para questões do foro biológico.

Perante os vários conceitos, concepções e interpretações legitimados, defendidos e difundidos por diversos teóricos e estudiosos que se dedicam à sexualidade em diferentes conjunturas, buscou-se, neste trabalho, propor uma definição própria, a partir do entendimento de que esta temática abrange não só questões biológicas, mas, sobretudo, questões sociológicas, psicológicas, econômicas, filosóficas e religiosas. Assim, entende-se que, a despeito de esse ser um assunto geralmente debatido sem o devido entendimento do que representa ou significa, a sexualidade contempla um universo de situações e significações que vai muito além do contexto puramente biológico. Deve-se salientar que não estamos negando a necessidade do conhecimento das determinações morfológicas e fisiológicas para o ensino de Ciências, mas entendemos que a extensão biológica se entrelaça à questão cultural e precisa ser compreendida a partir dessa perspectiva.

Tendo em vista essa compreensão, optou-se, então, por usar a expressão “Temática Sexualidade” (TS), visto que o termo “temática” remete a um conjunto de temas que orbitam à volta de determinado assunto – neste caso, trata-se da sexualidade e de todas as suas diferentes dimensões. Entretanto, ao fazer essa escolha, de forma alguma se tem a pretensão de afirmar que determinada expressão é mais correta do que outra, ou ainda que este ou aquele termo é inapropriado. O que propomos é um repensar as práticas pedagógicas ligadas à sexualidade, sem

desconsiderar toda a complexidade envolvida nesse contexto, tanto no que se refere a aspectos socioculturais, psicossociais e filosóficos quanto no que diz respeito à formação do sujeito.

As abordagens propostas nas diretrizes educacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), giram em torno de questões basicamente biológicas, focando em doenças sexualmente transmissíveis, práticas preventivas, gravidez, higiene e outros assuntos do campo das Ciências da Natureza, negligenciando que a sexualidade apresenta outras dimensões para além da biológica. Desde modo, acreditamos que a expressão adotada “Temática Sexualidade” possibilita um enfoque que dá conta da abrangência de assuntos envolvidos na temática em questão, considerando seus vieses sociológicos, psicológicos e filosóficos, o que é apropriado para a sua abordagem em sala de aula, contexto no qual o objetivo é informar e formar, sanando, assim, as dúvidas e curiosidades das crianças e adolescentes.

Entende-se também que a educação, no sentido amplo da palavra, significa o meio em que os hábitos, os costumes e os valores são transferidos. A prática educativa vai se formando por meio de situações presenciadas e de experiências vividas por cada sujeito ao longo da vida. De acordo com Freire (2014, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essas palavras nos remetem ao entendimento de que a educação acontece num contexto sociocultural em que as informações são disseminadas nas sociedades; logo, educar é uma prática que se estabelece em um contexto gregário, entre diferentes sujeitos. Nessa ótica, falar em TS remete a uma prática mais inclusiva, que possa, de fato, contribuir significativamente, orientando os alunos e alunas em relação às suas angústias e curiosidades.

De acordo com Furlani (2009), é imprescindível esclarecer que a expressão “Orientação Sexual”, muito usada no contexto escolar para fazer referências a práticas de ensino está intimamente ligada às questões de gênero e identidade sexual, pois trata diretamente das questões alusivas à gênero. Ao se tratar de práticas pedagógicas, entendemos que, no contexto escolar, a designação “Temática Sexualidade” é a mais adequada diante da compreensão da realidade estudada. A partir desse panorama terminológico, as reflexões acerca desta temática instigaram os caminhos de uma pesquisa qualitativa fundamentada nos métodos e procedimentos de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), realizada com um grupo

de professoras do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e profissionais TAE e AAE de uma escola pública no estado de Mato Grosso.

Partindo do princípio de que a compreensão sobre a temática sexualidade e as suas articulações com o processo educativo podem vir a ser um grande obstáculo a determinadas práticas pedagógicas, deparamo-nos com as seguintes questões de pesquisa: (1) que aspectos sobre a temática sexualidade e sobre as suas diferentes articulações ao processo de ensino são elaborados pelas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?; (2) que aspectos, segundo essas profissionais, limitam ou se apresentam como entreves ao planejamento e à execução de trabalhos educativos articulados com a temática da sexualidade?; (3) que práticas pedagógicas articuladas à Temática Sexualidade (TS) são propostas e efetivadas por essas profissionais?

Diante desses vários questionamentos, a partir dos relatos de determinadas práticas, a pesquisa proposta neste estudo buscou compreende: (1) como se efetiva, nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos inicias do Ensino Fundamental, a abordagem sobre a TS? Dessa forma, este trabalho teve como objetivo geral identificar e compreender como efetivam as abordagens sobre a sexualidade nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um município mato-grossense.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos, para além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1 deste trabalho apresenta um ponto de vista histórico acerca da sexualidade, embasado em autores que discutem a construção social e o percurso histórico desse tema. Além disso, aborda conceitos relacionados ao texto do trabalho e as suas implicações no processo de ensino. O capítulo 2, por sua vez, apresenta os fundamentos teóricos, metodológicos e formativos, com foco na implementação da temática na perspectiva da educação sexual e o ensino de ciências. Além disso, discorre sobre determinados aspectos da sexualidade encontrados nos documentos oficiais da educação. No capítulo 3, apresentam-se os passos da investigação, a metodologia da pesquisa, a caracterização do cenário da pesquisa, a constituição do grupo, os sujeitos participantes e o referencial de análise dos dados que orientou as discussões apresentadas. O capítulo 4 aborda os resultados obtidos durante a investigação, a partir dos questionários, das verbalizações e das reflexões desenvolvidas durante a pesquisa. Por fim, nas considerações finais, retoma-se a questão principal e discutem-se os resultados, a fim

de explicitar respostas e fomentar novas reflexões e possíveis abordagens para futuras pesquisas com foco na temática dessa investigação.

1 A SEXUALIDADE: SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

> *Não existe motivo pelo qual os costumes sexuais não possam ser examinados como são os outros costumes, para descobrir quando e onde eles se originaram, como se disseminaram e por que são mantidos.*
>
> *Edgar Gregersen*

A finalidade deste capítulo é discorrer, brevemente, sobre a história da sexualidade e suas transformações ao longo do tempo, com base nos aspectos históricos, religiosos, socioculturais, econômicos, científicos e políticos que estão ligados ao tema, diretamente associados às mudanças de comportamento e à evolução da humanidade. Do ponto de vista pedagógico e epistemológico, a contextualização de teorias, conceitos e paradigmas foi necessária para delinear as discussões. Parte-se do princípio de que compreender o processo histórico implica perceber a dimensão estrutural-dialética da produção da vida e o conhecimento sociocultural no que diz respeito à sexualidade humana.

1.1 Sexualidade e suas teorizações: compreendendo conceitos

Ao longo do tempo, o conceito de sexualidade foi se formando no ideário humano, sendo constituído socialmente sob uma ótica de proibição e negação da própria sexualidade (FOUCAULT, 2017). A ideia de algo sujo, feio, imoral e pecaminoso, atribuída e propagada culturalmente, ainda marca de forma negativa o cenário atual. Mesmo não sendo considerada protagonista, do ponto de vista institucional e sociocultural, a sexualidade conquistou olhares no campo das Ciências, da religião, da antropologia, da psiquiatria, da medicina e da educação, passando a estabelecer-se efetivamente como tal (LOURO, 2018). Sob diferentes perspectivas, tornou-se privilegiada em diversas áreas, e seus discursos prosseguem estabelecendo conceitos e teorias que delegam à sexualidade as suas verdades e as sua ética.

Inicialmente, distinguiremos os conceitos de “sexo” e “sexualidade”, necessários ao entendimento das nossas discussões. Acreditamos que tal procedimento é pertinente visto que há uma compreensão de que se referem às mesmas coisas; contudo, embora parecidas, estas palavras não são sinônimas.

Guimarães (1995, p. 23) aponta que sexo se refere “à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal.” Corroborando, Nunes e Silva (2000, p. 74) afirmam que o sexo se refere à “marca biológica, caracterização genital e natural”.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1975), sexo refere-se aos aspectos biológicos, fisiológicos e anatômicos do aparelho reprodutor masculino e feminino. É aquilo que fisiologicamente e anatomicamente diferencia homens e mulheres, ou seja, são as características do corpo que distinguem o sexo. Nesse sentido, a palavra “sexo” tem relação com a identificação biológica de cada pessoa. Embora seja usado pela população em geral para se referir ao ato sexual propriamente dito, este termo está relacionado apenas ao que difere o masculino do feminino.

Já a sexualidade, Segundo Nunes (1996), é um conceito cultural constituído pela qualidade e pela significação do sexo. É uma construção social, que está além da consideração meramente biológica. Para Foucault (2017), a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social condicionada pelos discursos sobre o sexo. Chauí (1984, p. 15) lembra que a sexualidade “não se confunde com instinto, e nem com um objeto (parceiro). Ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica [...] e não se reduz aos órgãos genitais [...], porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer”. Ainda segundo a autora, há uma série de excitações e atividades, presentes desde a infância, que proporcionam prazer irredutível às necessidades fundamentais do corpo, tais como respiração, fome, excreção – todas componentes da forma natural da sexualidade (CHAUÍ, 1984).

Nessa perspectiva, Louro (2000) afirma que a sexualidade precisa ser compreendida como produzida cultural e socialmente. Segundo a autora “as formas de viver os nossos prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão construir aquilo a que chamamos de sexualidade” (LOURO, 2000, p.39). Assim, com base nessas conceituações, a sexualidade pode ser entendida como uma dimensão da vida humana construída socialmente que envolve, além dos aspectos biológicos, questões culturais, religiosas, sociais, econômicas e psicológicas, não se limitando apenas às genitálias. Ela diz respeito a um conjunto de situações que transcende múltiplas finalidades e sentidos, bem como a uma necessidade que toda pessoa tem de procurar sensações, bem-estar, contato, afeto

e prazer.

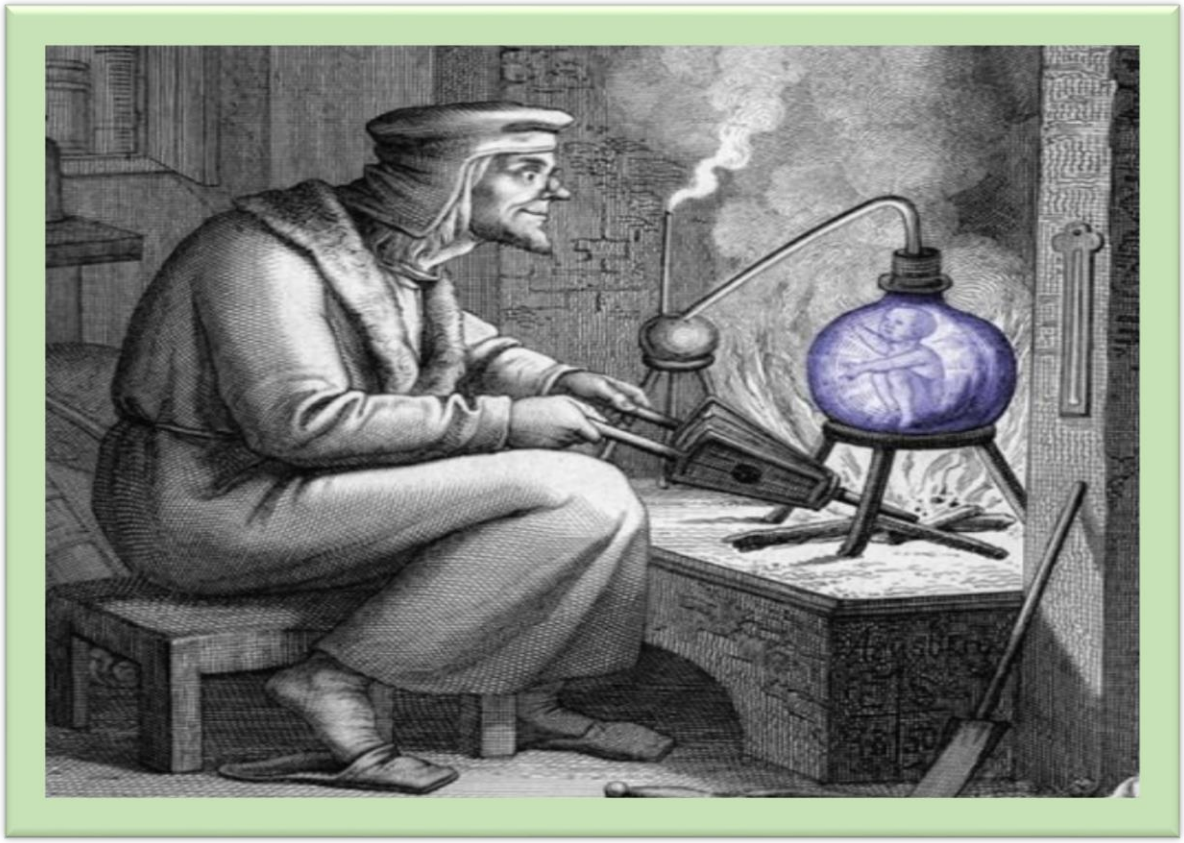
Bonfim (2012, p. 28) salienta que a sexualidade pode se manifestar de diversas maneiras, na forma de “bem-estar, alegria, estímulo, desejos, fantasias, curiosidade do outro, relacionamento de amizade, amor, afeto, carinho, contato físico, sensibilidade, prazer, entre outras coisas”. Para a OMS (1975), é uma das dimensões mais amplas da experiência humana, pois inclui a forma como nos relacionamos, como manifestamos nossos desejos, prazeres e formas de viver o masculino e o feminino.

Do ponto de vista epistêmico, a sexualidade humana sempre esteve no ápice da curiosidade, despertando vários conceitos e teorias no campo das Ciências, principalmente as biológicas. Essas considerações são essenciais para novas experiências que fundamentam descobertas e sustentam as inovações e os conhecimentos científicos, admitindo novos paradigmas, especialmente no contexto da sexualidade.

No passado, a reprodução da vida humana era cogitada distante de qualquer visão da sexualidade; apenas a perspectiva anatômica era considerada pelos cientistas. Algumas ideias, mesmo que infundadas, eram colocadas em prática a fim de comprovar suas proposições, como é o caso da teoria do homúnculo, que, mesmo sendo muito criticada, não foi totalmente descartada pelos alquimistas (MACHADO, 2017). A alquimia sustentava sua teoria fundamentada em três objetivos principais: transformar metais comuns em ouro; criar um elixir da longa vida que impedia até a morte; e criar a vida artificialmente, em especial a vida humana. Assim, os alquimistas mantinham suas práticas motivados por esses desígnios.

Em relação à criação da vida, as práticas da alquimia consistiam em utilizar o sêmen humano para formar o embrião, descartando totalmente a participação da mulher na fecundação. A ideia que prevalecia entre os alquimistas era a de que existia um pequeno homem dentro do homem. Esse conceito da alquimia originou-se ao ver um espermatozoide, porque se pensava que ali estava uma miniatura do ser humano. Acreditava-se que, ao colocar o sêmen numa retorta e aquecê-la com estrume de cavalo (figura 1), o embrião se formaria dentro de quarenta dias. O resultado dessa invenção era chamado de “homúnculo”, que, em latim, significa “homem pequeno” (MACHADO, 2017).

Figura 1 – Representação do pensamento alquimista sobre a criação da vida humana.



Fonte: Fatos desconhecidos. Disponível em: https://bit.ly/2HtMyAJ. Acesso em: 28 jan. 2020.

Outra experiência importante foi realizada por Paracelso[5] (1493-1541), que, além de médico, era físico, astrólogo e ocultista. Segundo ele, uma criatura de doze polegadas de altura poderia ser gerada a partir do sêmen humano. O alquimista deixou registrado o passo a passo de como criar a criatura artificial – o homúnculo. Mais tarde, Johann Conrad Dippel[6] (1673-1734), com base na mesma teoria, porém usando outros métodos em seus experimentos, tentava fazer surgir a vida humana. Dippel acreditava que um ovo de galinha seria fecundado se o sêmen humano fosse nele injetado, e o buraco fosse tapado com sangue de menstruação (MACHADO, 2017).

Apesar de os experimentos parecerem bizarros, foram feitas várias tentativas

[5]Paracelso é o pseudônimo de Phillipus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim (1493-1541). Considerado por muitos como um reformador do medicamento, foi aclamado por suas realizações na área da Química. É o fundador da Bioquímica e da Toxicologia. Disponível em: https://bit.ly/2zfOHyU. Acesso em: 28 abr. 2020.

[6]Johann Conrad Dippel foi um médico, teólogo e alquimista e dedicou seus estudos à anatomia humana. Trabalhava com “cadáveres” na experiência de animá-los ou dar-lhes a vida. Disponível em: http://simbolosalquimia.blogspot.com/. Acesso em: 28 abr. 2020.

no intuito de provar que era possível a criação de um ser humano utilizando apenas sêmen. No que diz respeito à gestação, a mulher era considerada exclusivamente como uma “bolsa” responsável por proteger e carregar o bebê durante o tempo gestacional, ou seja, acreditava-se que apenas o homem era responsável pela reprodução. Lazzaro Spallanzani[7] (1729-1799) foi quem comprovou serem necessários um espermatozoide e um óvulo para a criação de uma nova, mostrando que, sem a fecundação dos dois, não seria possível a reprodução e confirmando que a participação da mulher era essencial para o processo (MACHADO, 2017).

Ainda hoje é possível encontrar seguidores dessa teoria, que acreditam no conceito da criação artificial da vida e tentam, de uma forma ou de outra, inventar um homúnculo utilizando as mesmas técnicas descritas há séculos. Há uma série de vídeos em plataformas digitais como o *YouTube*, por exemplo, que mostram vários experimentos atuais utilizando o ovo de galinha e o sêmen humano com a finalidade de fecundar um ser.

Podemos dizer que o problema não são esses experimentos, pois eles podem ser inseridos em uma mentalidade de inquietação científica – afinal, as descobertas só são possíveis por meio do processo investigativo. A questão a ser pensada é justamente a concepção que algumas pessoas ainda hoje têm sobre a criação da vida. Isso demonstra a supremacia masculina em relação à feminina. Chassot (2017, p. 17) afirma que a Ciência é uma área dominada pela presença masculina e, enquanto civilização, fomos constituídos sob uma ótica totalmente machista. Segundo o autor, “este milenar machismo é algo dolorosamente revoltante”, mas que ainda impera.

No que tange ao desenvolvimento científico, os avanços só foram possíveis com base nas experiências peculiares que proporcionaram descobertas fantásticas ao longo do tempo. Embora os experimentos não tenham tido o resultado esperado pela alquimia, eles serviram para dar novos rumos às Ciências, como a prova de que a continuidade da vida humana só é possível com a união do espermatozoide e do óvulo, descartando toda e qualquer teoria contrária a essa concepção. A comprovação da necessidade de participação do óvulo no processo da reprodução humana conferiu à mulher o papel de protagonista na continuidade da vida. Assim as teorizações, de

[7]Lazzaro Spallanzani (1729 – 1799) foi padre, fisiologista e estudioso das Ciências Naturais. Seu trabalho centrou-se na investigação da teoria da geração espontânea. Em 1779, demonstrou que os espermatozoides eram responsáveis pela fertilização. Disponível em: http://biografiaecuriosidade.blogspot.com/. Acesso em: 28 abr. 2020.

certa forma, não só contribuíram para novas descobertas no campo da sexualidade, mas também serviram para impor conceitos e controlar conhecimentos ao longo dos séculos.

1.2 Contextualização histórica da sexualidade no mundo ocidental

O entendimento do processo histórico da sexualidade, desde eras remotas, ajuda a compreender a manifestação da sexualidade nas sociedades atuais. Refletir sobre a evolução da sexualidade humana permite-nos compreender o seu desenvolvimento ao longo do tempo e identificar as mudanças no pensamento e nos modos de conviver em sociedade. Ao tratar da dimensão sexual, própria do ser humano, é necessário um olhar criterioso, a partir da perspectiva histórica que nos permite compreender a formação do sujeito contemporâneo.

Quando pensamos em questões que envolvem a sexualidade ou quando nos deparamos com situações que implicam alguma atitude ou decisão da nossa parte, seja para conter, para concordar ou reprimir alguém, não ocorre à maioria das pessoas que aquele determinado pensamento, atitude ou conduta talvez tenha sido normal ou natural em determinados momentos da história da humanidade. Da mesma forma, há atitudes hoje aceitas que foram proibidas em outros períodos históricos (FOUCAULT, 2017).

Em busca de compreendermos o processo histórico, foi necessário um distanciamento do presente, para embarcamos numa viagem através do tempo, a procura de vestígios de abordagens sobre a sexualidade do passado. Diante dessa conjuntura, inicialmente, convidamos Nunes (1987) para embarcar conosco. Esse convite foi feito por entendermos que o autor apresenta em sua literatura conhecimentos que contribuem para o entendimento da construção social da sexualidade humana a partir de uma perspectiva dialética e reflexiva, uma vez que o diálogo é fundamental para o entendimento de qualquer assunto, tornando-o mais claro e compreensível.

Nunes (1987) informa que a sexualidade foi dividida em cinco fases e descreve sobre cada uma delas. Aponta que a primeira etapa compreende um período da pré-

história, o Paleolítico[8], dominado por uma sociedade matriarcal[9], que privilegiava o culto ao feminino, ao materno e à tendência procriadora. Os indivíduos do sexo masculino eram os responsáveis pela caça e viviam se deslocando constantemente. Por um longo tempo, a humanidade viveu sob a organização e o poder das mulheres dessa época. Por isso, de acordo com Nunes (1987), os órgãos sexuais femininos eram reverenciados, em um contexto no qual o sexo era considerado uma prática sagrada, de matriz religiosa. As sociedades eram caracterizadas por uma visão mítica e semidivinizada das relações sociais. Também existia culto à fertilidade entre diversos povos, como os Fenícios. Estas características marcantes desse período histórico, segundo Nunes (1987), podem ser creditadas à falta de conhecimento do homem primitivo em relação à fecundidade, à paternidade, à relação entre o ato sexual e a gravidez. Além disso, as noções da passagem do tempo ainda não estavam claras. A religião e a magia elucidavam as concepções dos povos e tudo era misticamente e culturalmente representado.

A segunda etapa listada por Nunes, teve início com o começo das civilizações urbanas da época. O sexo foi aos poucos perdendo o carácter mítico e passou a ser encarado de forma mais racional, se confinando à discrição. A noção de prazer começou a ser realçada e compreendida de forma diferente, distinguindo-se das noções de reprodução e fecundidade. Nessa fase, a separação do trabalho social se intensificou; o homem assumiu o controle da produção e da reprodução da vida humana. Advêm dessa época os primórdios do desenvolvimento do Patriarcalismo[10], no qual os homens são afastados das mulheres e recebem uma educação diferenciada. Nunes (1987) revela que a masculinidade passa a ser exaltada e, a partir disso, surgem os exércitos. Entre muitos povos, a homossexualidade masculina era uma prática normal; as divindades do prazer, os métodos e os estímulos sexuais foram introduzidos e reforçados pelos homens.

---

[8]Conhecido como o mais extenso período da história humana, o Período Paleolítico abrange uma datação bastante variada, que vai de 2,7 milhões de anos até 10.000 a.C. Desprovido de técnicas muito sofisticadas, os grupos humanos dessa época desenvolviam hábitos simples, que facilitavam sua sobrevivência em meio às hostilidades impostas pela natureza. Nesse período, as baixas temperaturas da Terra obrigavam o homem paleolítico a viver sob a proteção das cavernas. Uma das mais importantes descobertas dessa época foi o fogo. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiag/paleolitico.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

[9]A Sociedade Matriarcal é uma forma de sociedade na qual o papel de liderança e poder é exercido pela mulher e, especialmente, pelas mães. Disponível em: https://www.infoescola.com/sociologia/matriarcado/. Acesso em: 20 abr. 2020.

[10]O Patriarcalismo tem como definição ideológica a supremacia do homem nas relações sociais. Disponível em: https://www.infoescola.com/sociedade/patriarcalismo/. Acesso em: 20 abr. 2020.

A terceira etapa da compreensão da sexualidade apresentada por Nunes é a da Civilização Cristã. Segundo o autor, com a queda do Império Romano[11] e a sua consequente desestruturação social, a Igreja assumiu o controle da situação e passou a catequizar e a organizar um sistema desumano e cruel a quem ousasse desrespeitar as normas vigentes. Nesse contexto, a repressão da sexualidade tinha um papel preponderante.

> A inquisição [...] tratou de controlar a sexualidade das pessoas. Os inquisidores, sob o manto do Santo Ofício, tentaram conter os supostos comportamentos heréticos, através de uma fortíssima campanha moralizante que controlava as condutas individuais. Delitos sexuais como sodomia, bestialismo e outros contatos sexuais assimilados às heresias eram julgados e punidos pela justiça secular. Essa ação controladora, especulativa e punitiva extrapolou os muros romanos, alcançando outros países, inclusive o Brasil. (FRANÇA; BAPTISTA, 2007, p. 6).

Assim, em nome de uma pretensa moralidade, instalou-se a barbárie nas sociedades da época. Qualquer sujeito que se envolvesse com atos sexuais não permitidos pela igreja era punido severamente e, na maioria das vezes, pagava com a própria vida. Segundo a história, quem mais sofreu com as punições foram os homossexuais – aos parceiros ativos, a punição era mais branda; já para os passivos, a pena era severa, pois eles eram considerados culpados por permitirem a penetração. A postura passiva era vista como algo próprio dos seres inferiores, que, à época, eram representados pelas mulheres e pelos escravos (RIBEIRO, 2005; TREVISAN, 2011; STEARNS, 2019).

A esse respeito, Ribeiro (2005, p. 4, grifos do autor) afirma que “o homem deveria ser sempre ativo, enquanto escravos e mulheres deveriam ser passivos”. Devemos entender que ser “ativo sexual” significava “**penetrar** e ser passivo significava **ser penetrado**”. Por isso, em muitas sociedades aceitava-se naturalmente que um sujeito tivesse relações sexuais com um escravo. No entanto, a hierarquia e o papel ativo não deveriam ser quebrados. Não se admitia um papel passivo aos considerados superiores, e as regras sociais não eram flexíveis. No caso do escravo, este não poderia ter pelos no corpo, o que indica que a prática sexual entre o mesmo sexo se iniciava muito cedo, ou seja, ainda na infância e puberdade. O aparecimento

[11]O Império Romano foi o período pós-republicano da antiga civilização romana, caracterizado por uma forma de governo autocrática, liderada por um imperador e por extensas possessões territoriais à volta do mar Mediterrâneo na Europa, África e Ásia. Disponível em: https://www.sohistoria.com.br/ef2/roma/p2_2.php. Acesso em: 20 abr. 2020.

dos pelos dava a ele, ao escravo, um *status* de homem, o que o incapacitava para ser concubina do seu senhor. É importante ressaltar que, nas sociedades escravistas, o soberano exercia o direito de ser o dono e senhor do escravo; este, por sua vez, era obrigado a submeter-se a todas as vontades do senhoril.

Nunes (1987) afirma que a ideia de uma supremacia do espírito e o medo das eternas condenações propagaram um novo comportamento sexual. O corpo passou a ser o lugar do pecado, passando a ser visto como algo proibido. Passou a ser também considerada como crime qualquer manifestação sexual que não fosse estabelecida e aprovada pela igreja; a sentença dependia da gravidade do caso julgado. Historicamente, milhares de vidas foram interrompidas pela Civilização Cristã (GREGERSEN, 1983; CHAUÍ, 1984; VAINFAS, 1986; 2010; NUNES, 1987; FOUCAULT, 2017; STEARNS, 2019).

Assim, a sexualidade passou a ser controlada pela religião; dominá-la e reprimi-la passou a ser uma das aspirações do Cristianismo. A dimensão do prazer foi novamente perdida, e o sexo só era consentido pela igreja com a finalidade da procriação. A repressão exaltava o celibatário, a castidade e a virgindade, sendo que essas características eram elevadas à categoria das maiores virtudes. De acordo com Nunes (1987), a Idade Média[12] construiu uma visão extremamente negativa e repressiva da sexualidade.

A quarta fase está associada à transformação do mundo medieval feudal, com o advento da sociedade capitalista. Essa nova sociedade baseia-se nos afazeres diários, e todas as energias são canalizadas para o trabalho. Esse era mais um pretexto para que permanecesse forte a repressão da sexualidade. A prática do sexo, nessa época, era desencorajada, sob o pressuposto de que as energias do corpo não poderiam ser gastas em tais atividades, caso contrário haveria menos força para o trabalho. Conforme afirma Nunes (1987), o ápice desse modelo de sexualidade se deu na época da rainha Vitória, na Inglaterra, período marcado por uma concepção extremamente repressora da vida sexual. De fato, na era Vitoriana[13], a nudez era mal

[12]A Idade Média foi um longo período da história, que se estendeu do século V ao século XV. O seu início foi marcado pela queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e o seu fim, pela tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453. Disponível em: https://www.sohistoria.com.br/ef2/medieval/. Acesso em: 20 abr. 2020.

[13]A Era Vitoriana foi o período no qual a Rainha Vitória reinou sobre a Inglaterra, no século XIX, durante 63 anos, de junho de 1837 a janeiro de 1901. Disponível em: https://www.infoescola.com/historia/era-vitoriana/. Acesso em: 20 abr. 2020.

vista e o corpo permaneceu coberto por panos, preconceitos e julgamentos. O sexo tornou-se o grande opositor do trabalho e foram criados instrumentos para controlar o sexo e a masturbação. A prática da masturbação passou a ser proibida e considerada como uma doença, uma anomalia causadora de moléstias e calamidades. Nunes (1987) explica ainda que o sexo se restringiu ao ambiente reservado, apenas com a finalidade de procriação.

A quinta e última etapa definida por Nunes é caracterizada pela perda da supremacia europeia sobre o mundo e o aparecimento da sociedade de consumo. A repressão da sexualidade, sofrida pelos sujeitos durante os séculos XVI, XVII e XVIII, passou por mudanças no século XIX, acompanhada pelas transformações do mundo capitalista. De acordo com o autor, a transição para o pensamento moderno teve como principais precursores cientistas como Charles Darwin, que revolucionou os conceitos básicos das Ciências Naturais; Sigmund Freud, que, em suas pesquisas, pensou a relação entre o homem e a sexualidade, falando de neuroses, traumas, consciente e inconsciente; e Marx, que inaugurou uma compreensão estrutural das sociedades humanas e de seus mecanismos de opressão e representação ideológica. Essas contribuições foram de fundamental importância no processo revolucionário do pensamento acerca da sexualidade.

Os movimentos sociais ganharam espaço nas ruas e nos meios de comunicação de forma inaudita. Com a chegada do capitalismo, as comunicações alcançaram um desenvolvimento significativo; as vozes começaram a ser ouvidas e, a partir daí, deflagraram diferentes formas de contestação e reivindicação, como as dos movimentos dos grupos feministas, de jovens, negros e homossexuais. Nunes (1987) menciona que os movimentos lutavam pela liberdade de expressão e pela liberação sexual e que o sistema capitalista se aproveitou dessas iniciativas para monopolizar e incorporar essas lutas à máquina de consumo. Desse modo, ao perceber que, financeiramente, esta poderia ser lucrativa, o sistema consentiu a manifestação compensadora e quantitativa da sexualidade. Contudo, os aspectos qualitativos, no que se refere à humanização e ao sentimento de afeto, não foram considerados. Compensando os períodos de grande repressão da sexualidade, esta adquire um caráter comercial, como forma de sustentação do capitalismo. Surgem, então, as indústrias pornográficas, e o prazer torna-se mecanizado, baseado no princípio do desempenho e do consumo.

Embora Nunes (1987) contextualize de maneira elucidativa a história da

sexualidade humana, contribuindo para o entendimento dos fatos históricos e da subjacente construção sociocultural ao logo do tempo, ainda solicitamos que outros autores viessem em nossa companhia, para que, de fato, pudéssemos ter uma compreensão verticalizada, a partir dos diversos conceitos relacionados à história da sexualidade. Stearns (2019), historiador norte-americano, afirma que é essencial entendermos o contexto da sexualidade do passado para compreendermos a sexualidade nas diferentes sociedades contemporâneas. Segundo o autor, é esse conhecimento do passado que permite perceber como as atitudes e comportamentos são afetados por forças amplamente conectadas aos desenvolvimentos nos dias atuais. Obviamente, a cultura, os valores, as crenças e os pensamentos se modificam com o passar do tempo. A noção de que a sexualidade tem uma narrativa que difere em diferentes contextos sociais é decisiva para esse entendimento. Assim, os padrões de sexualidade no passado estão diretamente relacionados aos padrões atuais, o que ajuda na compreensão do atual comportamento humano.

Stearns (2019, p. 8), por outro lado, afirma que a “sexualidade é um elemento importante da condição humana, e sua história pode e deve ser investigada a partir dessa perspectiva, sem a intenção deliberada de excitar ou ofender”. Os estudos sobre a sexualidade e o seu contexto histórico ganharam espaço há apenas algumas décadas, pois tradicionalmente os estudos históricos eram voltados, sobretudo, para política, diplomacia, economia e outras áreas mais tradicionais (STEARNS, 2019).

Para Stearns (2019), a história da sexualidade inicia-se com o fato de que, como a maioria dos antropólogos apontam, o animal humano tem algumas características que o difere dos outros animais. A sexualidade é, afinal de contas, uma questão de comportamento animal, embora, no caso dos seres humanos, outras especificidades estejam envolvidas, como, por exemplo, o número de zonas erógenas que, espalhadas pelo corpo, podem promover a estimulação sexual (STEARNS, 2019).

Segundo Stearns (2019), os padrões sexuais das sociedades primitivas se configuravam de muitas maneiras; existiam regulamentos e restrições, mas menos severas do que os impedimentos que surgiram posteriormente. Durante centenas de milhares de anos, os humanos viveram em uma economia baseada na caça e na coleta, na qual pequenos grupos de pessoas expandiam-se pela maior parte das porções habitáveis da terra. Há resquícios arqueológicos, ainda que limitados, de representações artísticas com imagens das predileções sexuais dos grupos de

caçadores-coletores em diferentes partes do mundo. No que diz respeito a certos pormenores específicos, os caçadores-coletores valorizavam certos tipos de simbolismos sexuais. Assim, não se preocupavam com determinados aspectos da sexualidade, mas conheceram, por experiências próprias, limites severos por causa das restrições que a economia e o estilo de vida calcados na caça e coleta impunham ao número de filhos que podiam ser gerados e mantidos (VAINFAS, 1986; NUNES, 1987; STEARNS, 2019). A prole, então, passou a ser uma grande preocupação nas sociedades primitivas, pois envolvia cuidados, transporte e alimentação. Assim, pode-se afirmar que, em linhas gerais, dois conflitos estiveram sempre presentes nas sociedades primitivas: o primeiro envolveu uma fascinante combinação de ênfase na sexualidade, coragem e façanhas masculinas; o outro está centrado na expressão sexual e na tentativa de combinar um evidente deleite com o prazer sexual às necessidades de controle da natalidade (STEARNS, 2019).

É importante frisar que essa referida necessidade de limitar o número de recém-nascidos era uma questão de sobrevivência, pois a vida nômade e a quantidade de alimentos insuficientes impunham restrições aos projetos familiares. Nesse sentido, conforme afirma Stearns (2019), eram amplamente praticados três métodos de limitações. Em primeiro lugar, as mulheres amamentavam seus filhos até os seis anos ou mais; isso garantia o alimento para a criança e também diminuía a possibilidade de gravidez. O segundo método era o monitoramento do ciclo menstrual, evitando a prática sexual durante os dias férteis. Segundo Stearns (2019), esse segundo método foi retratado em desenhos rupestres, além de comprovado a partir de incisões feitas em ossos e chifres de animais. Por último, em nome da comida e das viagens nômades, os homens simplesmente abstinham-se do sexo por longos períodos. Aos poucos, a compreensão do quanto era importante evitar muitos nascimentos tornou-se cada vez mais difundida entre os grupos.

Segundo Stearns (2019), a arte primitiva que exaltava as façanhas sexuais também proporcionou alguma compreensão simbólica das restrições impostas às experiências sexuais. A maioria dos nossos ancestrais usaram desenhos para registrar o desenvolvimento de seus grupos ao longo dos séculos. Essa atitude possibilitou-nos compreender como os nossos antepassados viveram e se constituíram enquanto sociedade e como estavam divididos os diversos papéis exercidos pelos sujeitos. Conforme afirma Stearns (2019, p. 23) “a arte primitiva sustenta a maioria das investigações sobre a sexualidade humana”.

Diversas representações da sexualidade foram enfatizadas na arte e representadas de maneira muito peculiar, com características bem distintas entre os gêneros. No contexto primitivo a mulher representava a procriação, e o homem, a força e o domínio sexual. Os melhores caçadores eram considerados como parceiros sexuais mais atraentes, seduziam um número maior de mulheres e, consequentemente, tinham mais filhos (STEARNS, 2019).

Essas sociedades primitivas, denominadas de “caçadoras-coletoras”, não valorizavam a virgindade feminina ou qualquer tipo de pureza sexual. Ao que tudo indica, as nossas ancestrais tinham um livre arbítrio para escolher os seus parceiros de acasalamento. De acordo com Stearns (2019), muitos grupos atrelavam acepções espirituais a pessoas encarregadas de transcender as fronteiras de gênero. Segundo o autor, alguns curandeiros e sacerdotes eram travestis ou usavam instrumentos associados ao sexo oposto e, em alguns grupos, os sacerdotes mantinham relações sexuais com homens e mulheres.

Ainda de acordo com Stearns (2019), especificamente na América do Sul, América do norte e no sul da África, alguns homens eram ordenadamente vestidos e tratados como mulheres. Essa prática imperava quando o número de sujeitos masculinos era maior que o das mulheres. Outra razão está ligada à necessidade de realizar trabalhos considerados especificamente femininos, mesmo que tivessem nascido homens. Contudo, salvo exceções, o hábito de vestir-se e de atuar como homem raramente era prática das mulheres, devido ao fato de que a quantidade de integrantes do sexo feminino era quase sempre inferior em relação aos homens.

Por milhares de anos, o comportamento sexual humano foi fortemente condicionado pela conjuntura econômica e pela supervisão de pequenos grupos. Contudo, a partir do advento da agricultura, os padrões da sexualidade foram sendo influenciados por novas oportunidades econômicas, cujos efeitos confirmaram o quanto a sexualidade pode se tornar flexível em face de novas conjunturas. A prática agrícola colocou muitas pessoas em contato direto com animais e, a partir disso, elas passaram a observar com maior regularidade o comportamento sexual animal. De acordo com Stearns (2019), a disponibilidade e o contato com animais domésticos produziram novas oportunidades para a prática sexual com animais, principalmente por parte dos homens. Diante disso, as sociedades agrícolas aprovaram leis severas contra o bestialismo ou zooerastia. As leis islâmicas, judaicas e cristãs também condenaram severamente essas práticas, aplicando a pena de morte como punição.

A verdade é que, apesar de comuns, muitas dessas práticas não se tornavam conhecidas por acontecerem em áreas pouco povoadas.

Apesar desse tom repressor, de acordo com Stearns (2019), essas sociedades agrícolas apresentavam um estilo próprio no que diz respeito à vivência da sexualidade. Os órgãos sexuais, tanto masculinos quanto femininos, eram usados como temas artísticos e representados por meio da arte sem nenhuma censura. Até as poesias retratavam a sexualidade e faziam referência ao poder do prazer tanto para a mulher quanto para o homem. A sexualidade de certa maneira, começa a ser percebida não mais com fins de procriação, mas como forma de obtenção de prazer. Resultando dessa abertura e do tratamento mais livre e instintivo da vivência erótica, surgiram outras realidades da sexualidade humana: o estupro e a prostituição. A prática de abuso era corrente nas sociedades primitivas, principalmente em guerras tribais. Contudo, a noção de estupro só surgiu nas sociedades agrícolas com a prática da escravidão (STEARNS, 2019).

A partir dos séculos XVIII e XIX, várias transformações na história da sexualidade começaram a se delinear. Múltiplos dispositivos de controle de natalidade foram introduzidos, com o objetivo de separar o sexo da procriação e de enfatizar o sexo apenas para prazer. Esses comportamentos instigaram profundas mudanças na sociedade ocidental, proporcionando aos jovens novos níveis de liberdade e poder aquisitivo. Com a sexualidade desregrada, surgiram diversos problemas, entre eles a rejeição aos ensinamentos das lideranças religiosas e o descontrole da natalidade. Os chefes de famílias e as autoridades tinham uma profunda convicção de que o ato sexual deveria ficar restrito ao casamento e de que a ousadia dos jovens precisava ser controlada (STEARNS, 2019).

Apesar de ser conhecida como uma época puritana por excelência, foi no Vitorianismo que começaram a surgir novos comportamentos sexuais e impressionantes mudanças, ainda que de forma camuflada. As questões envolvendo a saúde passaram a receber uma atenção sem precedentes. Segundo Stearns (2019), no final do século XIX, intensificaram-se os alertas sobre doenças venéreas; preocupados com a situação, no início do século XX, alguns médicos franceses chegaram a defender que o casamento era vital para a saúde, porque levava ao tédio sexual e, assim, protegia os indivíduos de ataques cardíacos.

Embora a era vitoriana tenha evoluído significativamente em relação à compreensão da sexualidade em comparação com as sociedades caçadoras-

coletoras (STEARNS, 2019), durante esse período ainda se acreditava que o orgasmo masculino era algo muito desgastante, um ônus equivalente à perda de sangue. O excesso da atividade sexual originaria sérios problemas, que iam da morte prematura à insanidade mental. Desse modo, pode-se afirmar que mitos e crenças permaneceram ativos, perpetuados de geração em geração.

Nesse contexto, surge também uma enorme preocupação em relação à masturbação. Se antes essa prática era vista como pecado, na era vitoriana ela representava uma fonte de enormes riscos à própria vida, incluindo morte, dificuldades mentais, envelhecimento precoce, esterilidade e cegueira. Conforme Stearns (2019, p. 158), “essa, obviamente, era uma maneira convicta de alertar os jovens, particularmente os meninos, contra a sexualidade”.

Ainda segundo o historiador norte-americano, vários tipos de artifícios eram disseminados com o objetivo de impedir a masturbação ou de identificar evidências da prática. Quando isso acontecia, os rapazes eram mandados para tratamento em manicômios. Embora a preocupação em relação à masturbação feminina fosse menor, as mulheres também eram monitoradas e, caso se comprovasse a prática, eram submetidas a clitoridectomias, ou seja, à extirpação do clitóris como método punitivo. Na ótica vitoriana, a infância e a adolescência deveriam ser protegidas de qualquer tipo de conexão sexual. Como forma de coibir a criança que demonstrasse curiosidade, esta era chamada à atenção e, se a indiscrição persistisse, acabava sendo segregada.

Para os moralistas vitorianos, as mulheres tinham pouco ou nenhum desejo sexual e, portanto, tinham a responsabilidade de controlar o apetite masculino, de rejeitar o sexo antes do casamento e de moderar a quantidade de relações mesmo depois do casamento. Já os homens, conforme relata Stearns (2019, p. 161), “eram vistos como criaturas de natureza sexualmente agressiva, muitas vezes até mesmo com certo grau de perigo”. Nessa mesma linha argumentativa, o autor afirma que radicalmente recomendava-se que, para cumprir essas funções, uma esposa respeitável deveria simplesmente cerrar os olhos, abrir as pernas e pensar na Inglaterra, enquanto o marido fazia o que quisesse com ela, já que não sentiria nenhum prazer. Por vezes, as mulheres eram mesmo condenadas se demonstrassem ativas sexualmente, pois acreditava-se que isso violava não apenas a moralidade, mas a própria feminilidade. Assim, aos poucos foi sendo conferido às mulheres o poderoso papel de agentes morais no âmbito social e familiar.

Diversas questões influenciaram as discussões em relação à sexualidade humana. Os debates sobre o tema, ainda que ocultos, foram fundamentais na vida ocidental do século XIX. Segundo Stearns (2019), a sexualidade ajudou a dividir as classes sociais, inspirou aspectos essenciais relativos à educação dos filhos nas classes médias, exerceu papel decisivo nas definições de gênero e estabeleceu diversas restrições para mulheres e para homens, que muitas vezes eram obrigados a, simultaneamente, mostrar refreamentos no âmbito da sua própria classe e das suas capacidades sexuais. O regime vitoriano não era uma força estática e mostrou a capacidade de angariar novos aliados, assimilando uma nova bagagem, influente e inesperada com o passar do tempo.

Já no séc. XIX, na era industrial, a sexualidade ganhou uma nova definição e a cultura pública tornou-se cada vez mais sexualizada. A inovação tornou-se a característica principal da própria globalização. Desse modo, a cultura vitoriana aos poucos foi saindo de cena em relação à sexualidade. Como revela Stearns (2019, p. 234), “a maré sexual praticamente varreu o Vitorianismo e seus análogos, deixando para trás apenas resquícios para deturbar a configuração da mudança”.

Os debates sobre a sexualidade foram ampliados quando da eclosão dos movimentos feministas. Embora a maior preocupação desses movimentos estivesse centrada em objetivos tais como o direito ao voto, eles também ajudaram a desvelar a ênfase exagerada dada a uma exigência de pureza feminina e de ausência do desejo sexual por parte da mulher. Aos poucos, a concepção de sexualidade foi ganhando uma nova dimensão, até chegarmos à era contemporânea. Cresceu o empenho por difundir uma compreensão do sexo como recreação e fonte de prazer, deixando em segundo plano a ênfase na procriação. Para Stearns (2019), essa foi a maior mudança com relação aos padrões característicos e aos códigos dominantes da época agrícola. Contudo, essas mudanças não se deram de forma completa e radical.

De todo modo, os avanços foram imensos e, a partir da década de 1960, grande parte das sociedades ocidentais podiam praticar o ato sexual independentemente da intenção de procriar. Com as mudanças ocorridas, os temas e insinuações sexuais explícitas receberam uma atenção pública mais ampla e com um perfil mais provocador. As pessoas passaram a ter a oportunidade de ver poses sexuais, de assistir e de ler tudo sobre diferentes métodos sexuais. A vontade até então insatisfeita de saber sobre o que sempre esteve escondido deu lugar a novos conhecimentos e a

novas concepções.

Nesse sentido, três mudanças foram determinantes na formação de uma nova cultura. Em primeiro lugar, aparecem as inovações da mídia, como a imprensa, televisão, a Internet, entre outras que contribuíram significativamente nesse processo. Em segundo lugar, estão as profundas alterações nos mecanismos de regulamentação, que foram fundamentais no enfraquecimento das objeções religiosas. Por fim, as inovações culturais relativas à sexualidade de uma região espalhavam-se rapidamente para outras, ávidas para acompanhar o ritmo da modernidade. Desse modo, as temáticas sexualmente relevantes transpunham fronteiras (STEARNS, 2019).

De acordo com Stearns, a cultura sexual vende e ajuda a vender outras mercadorias. O surgimento da Internet propiciou uma oportunidade individualizada e sem precedentes de acesso a diversos conteúdos, inclusive pornográficos, além de uma infinidade de ofertas de serviços sexuais virtuais que se configuram fortemente como tendência no século XXI. Vale ressaltar que as músicas também estão no cerne dessa tendência, visto que introduziram no imaginário coletivo letras mais explícitas e provocativas. Certos estilos musicais, como *pop* e o *funk*, inclusive incitam a violência sexual e inferiorizam as mulheres (STEARNS, 2019).

O início do século XXI também está marcado pelo turismo sexual, identificável em diferentes sociedades. Os simpatizantes são sobretudo homens de países industrializados que seduzem mulheres mais jovens e, assim, praticam o tráfico sexual. Segundo Stearns (2019, p. 263), “de maneira perversa o turismo sexual revela a busca do prazer e ao mesmo tempo reflete a enorme diferença entre regiões pobres e ricas e entre homens e mulheres”. Inevitavelmente, o aumento da promiscuidade sexual é responsável por novos problemas, principalmente com relação as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

As notícias sobre doenças como a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) causaram um verdadeiro pânico na população na década de 1980. Contudo, mesmo antes do advento dessa doença, outras incidências de vírus já existiam, como, por exemplo, o caso de herpes genital, o que demonstrava que, nessa época, novos hábitos nos contatos sexuais estavam gerando oportunidades de transmissão viral nunca antes vistas.

Diante desse cenário, campanhas governamentais começaram a circular pelas mídias com o intuito de conscientizar a população sobre a importância de

comportamentos sexuais mais cuidadosos e sobre o uso de camisinha com fins de proteção. De acordo com Stearns (2019), a AIDS não afetou radicalmente a atividade sexual; o que houve foi um breve período de ansiedade no Ocidente, barrado graças ao sucesso no desenvolvimento de respostas médicas que trouxeram alívio para parte da população que havia contraído a doença. Ainda assim, no começo do séc. XXI, há milhões de pessoas soropositivas pelo mundo.

As novas formas de comportamento e a cultura sexual que se instalaram na sociedade contemporânea produziram vários descontentamentos aos olhos dos defensores de uma visão de mundo mais tradicionalista. Tais pessoas argumentavam que a sexualidade poderia depreciar e deteriorar outros valores considerados por eles fundamentais. No campo familiar, o comportamento de adultos que mostravam interesse no contato físico com crianças passou ser considerado crime, prática até então tida como mera excentricidade. Muitas instituições passaram, então, a proteger a criança do abuso e da exploração sexual. As leis tornaram-se mais rígidas, apesar da dificuldade de controle, principalmente em relação à pornografia infantil disponibilizada pelas mídias.

Desde as sociedades primitivas, sexo e a violência sempre foram velhos conhecidos. Atitudes violentas e um ímpeto de supremacia masculina sempre estiveram presentes na abordagem sexual, tanto com esposas como com outras/os parceiras/os. Stearns (2019, p. 270) reitera que “muitos homens acreditavam piamente que as mulheres modernas estavam se tornando muito desafiadoras, e que um novo nível de intimidação era essencial para mantê-las em seu devido lugar”.

Em suma, a sexualidade foi moldada a partir de diversos parâmetros, conjunturas econômicas, culturais, sociais, filosóficas, psicológicas e religiosas. De fato, o passado moldou não só os comportamentos sexuais, mas sobretudo as reações a tais comportamentos. O conhecimento histórico da sexualidade propicia as bases para a compreensão das fundamentais tendências e controversas concernentes a esse aspecto tão importante da experiência humana.

1.3 A sexualidade na concepção foucaultiana e seu descentramento

Nesta seção, convidamos Michel Foucault (2017), um respeitado militante político de esquerda, para ingressar na cápsula do tempo e seguir viagem conosco. Considerado um dos maiores especialistas na história da sexualidade humana, os

seus trabalhos criticam a contemporaneidade, questionando a verdade instituída a partir de uma fundamentação histórica, dando ênfase às práticas sociais, visto que, segundo o autor francês, são exatamente as práticas sociais aportadas nos mecanismos de poder que dão origem aos vários problemas que enfrentamos atualmente.

Todos os escritos foucaultianos originaram-se a partir de experiências políticas. As várias participações do autor em movimentos de lutas impulsionaram decisivamente o seu pensamento. Como exemplos, temos a luta antimanicomial, entre as décadas de 1960 e 1970, que levou o autor a escrever a obra *História da Loucura*; já o livro *Vigiar e Punir* nasceu das experiências vivenciadas no Grupo de Informações sobre as Prisões, que tinha como objetivo garantir o direito de expressão dos presidiários e das pessoas que trabalhavam nessa área e, ao mesmo tempo, dar visibilidade à situação dos presídios na França.

Entre os inúmeros movimentos sociais, nos quais Foucault atuou em favor dos menos favorecidos, está a luta pelos direitos dos homossexuais, o que motivou à publicação da obra *História da Sexualidade*, composta por três volumes. O primeiro, *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, relaciona poder e saber como dispositivos de controle e de sujeição nas sociedades contemporâneas. O segundo volume, *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres,* busca compreender não só como a sexualidade se constituiu ao longo do século XIX nas sociedades ocidentais modernas, mas também como se deu a constituição dos sujeitos nos processos de subjetivação. O terceiro volume, H*istória da Sexualidade III – o cuidado de si,* é um estudo com base em reflexões filosóficas, morais e médicas sobre os prazeres e a conduta sexual a partir da perspectiva dos cuidados com o corpo e com a saúde. Além disso, a obra discute a relação entre a mulher e o casamento. Com essas reflexões, Foucault sugeriu novas perspectivas para se pensar o sujeito e a sua relação consigo mesmo, com os outros e com a verdade, em diversos contextos históricos. Sem dúvida, estamos perante um dos maiores filósofos da atualidade, que discute a sexualidade a partir de uma postura filosófica e crítica. O seu modo de pensar possivelmente contribuiu para que outras pessoas acreditassem na possibilidade de mudança e em novas e diferentes formas de pensar, sentir e agir.

Embora os temas discutidos por Foucault sejam importantes na construção social do conhecimento, atendendo aos fins deste trabalho, iremos nos deter nas reflexões acerca da história da sexualidade, que lançaram contribuições importantes

para esta pesquisa.

> A história da sexualidade, se quisermos centrá-la nos mecanismos de repressão, supõe duas rupturas. Uma no decorrer do século XVII: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquiva obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem; a outra, no século XX: menos ruptura, aliás, do que inflexão da curva: é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar: passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extramatrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado em grande parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 2017, p. 125).

Diferentemente dos demais autores que discutem o tema, a história da sexualidade apresentada por Foucault não trata de uma narrativa das diferentes práticas sexuais dos nossos antepassados, como se poderia pensar a partir do que sugere o título da obra em questão. O autor trabalha antes com a história dos conceitos e das ideias, buscando, assim, compreender como uma determinada ideia se formou e se naturalizou numa determinada sociedade, tempo e espaço. Além disso, discute como a sociedade contemporânea lida com determinadas noções de modo absolutamente normal e natural.

A história genealógica da sexualidade é uma tentativa de recuperar a trajetória de formação de determinado conceito. O seu objeto de estudo é o que Foucault chamou de “dispositivo de sexualidade”. Esse conceito de dispositivo tem a ver com um conjunto de ideias, teorias científicas e conceitos que fazem com que, em determinado momento, uma concepção seja encarada como normal e natural no contexto de uma sociedade. Numa perspectiva ética e dialética, Foucault descreve e relaciona poder e saber como dispositivos de controle, apontando os mecanismos de repressão da sexualidade. Além disso, mostra como o Ocidente compreende a construção da sexualidade – por exemplo, de onde vieram as nossas categorias “normal” e “anormal” no contexto do domínio da sexualidade.

Durante muito tempo, teve preponderância – e de certo modo ainda tem – a ideia de que a heterossexualidade é a prática sexual normal e o que sai fora disso enquadra-se no campo da anormalidade e da patologia. Para esclarecer como se constituiu esse entendimento, Foucault (2017) inicia seus estudos a partir da modernidade, falando sobre a hipótese repressiva, que se reporta à ideia de que o Ocidente produziu uma repressão poderosa sobre a sexualidade.

Na obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, o autor desconstrói essa hipótese, afirmando que, na verdade, o que aconteceu foi o contrário. Segundo Foucault (2017), o Ocidente foi o único lugar que abriu espaços para que a sexualidade estivesse presente nos discursos; a partir desses lugares, as pessoas poderiam transformar em falas as suas experiências e as suas angústias no campo da sexualidade. Vale ressaltar que um desses espaços era o confessionário cristão, no qual as pessoas eram incentivadas e até mesmo forçadas a falarem acerca de suas experiências sexuais.

De acordo com Foucault (2017), entre os anos de 1837 a 1901 a sociedade viveu sob um regime vitoriano. A cordialidade e a franqueza ainda imperavam no começo do século XVII; as palavras eram ditas sem pensar, e as coisas eram feitas sem nenhum disfarce. Os códigos da grosseria, da obscenidade e da decência eram "frouxos" em comparação com os dos séculos posteriores. "Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos pavoneavam" (FOUCAULT, 2017, p. 7). O autor descreve a representação da moral vitoriana, com a sua sexualidade refreada, silenciosa, fingida, na qual a família estimulava o sigilo do sexo. Predominava um puritanismo[14] moderno, com uma feição repressora, de interdição e mutismo. Assim, segundo o autor, a sexualidade passou por um processo súbito de mudança, sendo cuidadosamente recolhida ao universo da casa e da família. A partir do empoderamento do matrimônio, a sexualidade é estritamente compreendida em função da sua capacidade reprodutora; em relação ao prazer, é silenciada.

Apenas o casal podia falar reservadamente sobre esse assunto; o único lugar onde a sexualidade imperava era, portanto, entre quatro paredes, envolta em secretismo. No interior de cada moradia, especialmente no quarto dos pais, a sexualidade era permitida, sendo esse espaço reconhecido como um templo social utilitário e fecundo. Os corpos passaram a ser cobertos, as atitudes tornaram-se decorosas e as palavras eram proferidas decentemente – a sexualidade, por isso, constituía-se entre quatro paredes. Fora delas, era terminantemente proibido falar sobre o assunto: "o casal, legítimo e procriador, dita as leis. [...], detém a verdade,

[14]Diz respeito à pessoa que fazia parte do credo presbiteriano rigorista, praticado na Grã-Bretanha durante o século XVI, cujos preceitos se pautavam no Cristianismo puro. Disponível em: https://www.infoescola.com/cristianismo/puritanismo/. Acesso em: 20 abr. 2020.

guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo” (FOUCAULT, 2017, p. 7-8). Sendo assim, todas as formas de manifestação sexuais foram extinguidas pelas regulações sociais, o que consequentemente se repercutiu na criança, concebida como um sujeito assexuado. As crianças foram proibidas de falar, ver e ouvir sobre o assunto e de manifestar a sua sexualidade. Foucault (2017) assegura que a determinação do silêncio prevaleceu, revelando a repressão sexual profunda instituída por um longo período.

Foucault (2017, p. 9) afirma ainda que “a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade”. No entendimento do filósofo, o poder é um feixe de relações que ocorre em todas as sociedades, em todos os espaços, independentemente dos núcleos sociais. Dessa maneira, o poder se configura como uma prática social construída historicamente e implica a própria resistência a uma rede de poder que silencia. Nesse contexto de poder, a sociedade alega que não há o que dizer, nem ver, nem saber sobre o sexo, principalmente quando se trata de crianças.

Para Foucault (2017), a repressão funciona como a condenação ao desaparecimento, mas também como imposição ao silêncio, além de reforçar e afirmar a inexistência de um aspecto de nossas vidas que é inerente à condição humana. A dominação do sexo torna-se uma realidade; reduzir e controlar a sua livre circulação passou a ser a única preocupação dos que detinham o poder. De acordo com o autor, até os discursos das pessoas eram controlados, pois se temia que pudessem chamar pelo nome algo que não deveria ser verbalizado de maneira alguma. Portanto, banir o sexo das coisas ditas e suprimir as palavras que fizessem menções a esse universo eram algumas das muitas estratégias usadas como forma de repressão da sexualidade. Aos poucos, as pessoas foram se calando, instaurou-se o silêncio e, consequentemente, instituiu-se a censura.

As novas regras de decência, sem dúvida, filtravam as palavras. As declarações passavam por um policiamento de enunciados, prática na qual eram definidos os locais e as situações nos quais se poderia falar de sexo. Foucault (2017, p. 20) alega que essa determinação era muito rigorosa: “em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais”.

A partir desse cenário, Foucault projetou, de modo geral, uma linha direta entre esse espaço do confessionário, o psicológico e o psicanalítico, evidenciando a maneira com que o saber psiquiátrico se apropriou do objeto “sexualidade” e foi construindo classificações de nosologias e do modo de pensar a sexualidade normal e a psicopatológica. O autor revela que, devido ao fato de as pessoas de outrora terem que confessar aspectos ligados às suas experiências sexuais, criou-se uma instituição chamada *Scientia sexualis*, ou seja, uma Ciência da sexualidade, com um discurso calcado na verdade científica do Ocidente – ao contrário do Oriente, por exemplo, que produziu a *ars erótica*, ou “arte erótica”, a partir de uma vivência cultural que se relaciona com a sexualidade sob um ponto de vista quase artístico.

Nessa arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarada como prática e como experiências. Dessa forma, constituiu-se um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que contamine o seu objeto, mas pela necessidade de mantê-lo em descrição, pois, segundo a tradição no Oriente, perderia a sua eficácia e a sua virtude ao ser divulgado. Somente o mestre detentor dos segredos poderia transmitir esses saberes de modo esotérico, sem falhas. Assim, a tarefa cabe àquele que recebeu o privilégio de ter domínio absoluto do seu corpo, desfrutando de um gozo excepcional, de esquecimento do tempo e dos limites. A prática sexual é, nesse contexto, tida como elixir para a longa vida, exílio da morte e das suas ameaças.

Por outro lado, conforme já adiantado, o Ocidente produziu toda uma classificação de nosologia, ou seja, de doenças ligadas ao sexo, o que acabou penetrando na cultura e no discurso científico e aperfeiçoou uma das forças de construção do que Foucault nomeou como “dispositivo de sexualidade” – que vê a heterossexualidade como a sexualidade normal, em contrapartida às chamadas sexualidades desviantes e patológicas. Assim, para o autor, a sexualidade está inserida nos domínios das relações de poder. Por outro lado, onde há poder, há resistência: “o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento” (FOUCAULT, 2017, p. 91).

O poder separa o que está junto, introduz descontinuidades e marca fronteiras. Os seus efeitos assumem formas que abrem diversas lacunas, especialmente no domínio da sexualidade. É um poder que sobrepõe, que condiciona e que atua sobre o indivíduo e sobre a sociedade. Tal poder manifesta-se nas pessoas de modo geral

por meio de um autocontrole e das punições que são impostas caso não sejam seguidas as normas da sociedade. Dessa forma, a sexualidade ocidental foi-se normalizando como um importante dispositivo de poder (FOUCAULT, 2017).

Inegavelmente, passados séculos da época vitoriana, ainda presenciamos, em diferentes espaços e culturas, discursos com o mesmo teor repressivo, condenando a liberdade sexual do indivíduo, principalmente se as manifestações sexuais partirem de crianças. Deste modo, calcados no espectro de sujeito moderno, esses discursos, de certa forma, propagam mecanismos que restringem e limitam a sexualidade humana ainda atualmente.

1.4 A sexualidade contemporânea: liberdade reprimida

Historicamente, a sociedade contemporânea passou por inúmeras transformações (SANTOS; FELIPE, 2018), que aconteceram de maneira muito rápida. Enquanto sujeitos históricos, os integrantes dessa sociedade se constituíram a partir dos vários conceitos existentes. Tais conceitos são formados culturalmente a partir crenças, atitudes e valores, mas também em virtude de inferências econômicas, psicológicas, filosóficas e sociológicas que se refletem nas relações sociais.

É fato que a sexualidade mudou expressivamente ao longo dos séculos. As transformações foram impactantes. A modernidade possibilitou a evolução das concepções de questões relativas à sexualidade, como, por exemplo, a disseminação da inseminação artificial, da contracepção artificial e da esterilização, a descriminalização e despatologização da homossexualidade, a legalização do aborto em vários países e a realização de cirurgias transexuais, que constituem progressos sociais e tecnológicos surpreendentes advindos do campo da medicina (GREGERSEM, 1983).

Contudo, mesmo com os avanços, ainda há sinais marcantes das concepções de outrora, herança de nossos antepassados, que nos impedem de enxergar a sexualidade de forma natural, limitando certas atitudes nos dias atuais. Foucault (2017, p. 14-17) aborda essa repressão, que restringe os comportamentos no tocante à sexualidade, afirmando que ela está profundamente consolidada nas sociedades contemporâneas e que “possui raízes e razões sólidas, presa sobre o sexo de maneira tão rigorosa que uma única denúncia não seria capaz de liberar-nos”. Segundo o autor, todos os elementos negativos, como as “proibições, recusas, censuras,

negações", perfazem uma senda repressiva, que é incorporada a um "grande mecanismo central".

Representações, saberes e significados no campo das diversas culturas e sociedades são formados basicamente pelos seus respectivos contextos discursivos (FOUCAULT, 2017). Esses discursos constroem visões positivas ou negativas acerca das relações humanas, especialmente da sexualidade e do gênero, visto que se trata de realidades que não são estáticas – antes estão em constante movimento e, portanto, são passíveis de modificações. Nesse contexto, ocorreram transformações radicais no campo da sexualidade, de tal modo que os avanços atuais romperam com os padrões sexuais anteriormente existentes na tradição social do Ocidente. Tais mudanças constitutivas do campo da sexualidade se fortaleceram em meados do século XX (STEARNS, 2019), de forma que muitas fronteiras foram ultrapassadas e múltiplas possibilidades, que antes não existiam aos olhos da sociedade, como, por exemplo, as questões de gênero, passaram a ser enxergadas no panorama atual.

Em decorrência disso, houve várias reestruturações, especialmente em relação à linguagem anteriormente estabelecida para descrever as práticas no campo da sexualidade e gênero. A modificação nas coordenadas constitutivas desse campo teve como consequência a reconfiguração do discurso, surgindo outras denominações referente à sexualidade e ao gênero (BUTLER, 2019; LOURO, 2009; FOUCAULT, 2017). Sendo assim, as implicações do masculino e do feminino foram questionadas. Com efeito, outras modalidades de existência surgiram para as condições de ser homem e ser mulher (BUTLER, 2019), de maneira a promover a subversão de todas as amarras instituídas no campo da sexualidade.

Segundo Birman (2018), o conjunto de transformações relativas à sexualidade continua a caminhar a passos largos no espaço social contemporâneo, permanecendo uma pauta em contínua transformação e cada vez mais na ordem do dia. Apesar disso, ainda existem muitas resistências a essas transformações, provenientes de segmentos sociais mais conservadores existentes nas sociedades contemporâneas. Essas resistências, na verdade, perduram há séculos (BIRMAN, 2018) e são representadas em vários contornos e, certamente em ampla escala, se pensarmos em um contexto geral. No Brasil, assim como em outras partes do mundo, tais resistências assumem feições por vezes violentas e outras de certa forma cômicas.

Embora vivamos em pleno século XXI, não é difícil encontrar exemplos que demostram oposições a certas conquistas básicas da sociedade contemporânea, em

atitudes imersas em preconceitos. Como exemplo, podemos citar certas manifestações públicas, que ocorreram no Brasil em 2017, advindas dos diversos contextos sociais, em especial dos discursos religiosos, contra a presença de símbolos eróticos na arte – segundo Birman (2018), manifestações semelhantes podem ser encontradas em vários outros países.

Em um artigo publicado no *Caderno Temático da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*, de Louro (2009) propõe reflexões relacionadas à sexualidade. A autora afirma que, nas sociedades atuais do Ocidente, a sexualidade ocupa uma "centralidade", que está relacionada ao consumismo: "vendem-se produtos apelando para o sexo; celebram-se corpos saudáveis e com tudo em cima" (LOURO, 2009, p. 29). Nesse contexto, vários métodos e táticas são ensinados por especialistas para manter os corpos jovens, saudáveis e sempre ativos. A chegada da globalização tecnológica e o aparecimento da Internet ajudaram a promover a valorização da sexualidade atrelada ao consumo. A sexualidade passou a ser uma questão central e receber atenção exclusiva "do Estado, da Medicina, das Leis, além de continuar a ser tema da Religião" (LOURO, 2009, p. 30).

Em consequência desse cenário, as famílias passaram por uma disciplinarização. Nos anos finais do século XIX, o Estado começou a regular a família, a reprodução e as próprias práticas sexuais. Surgiu, então, a Sexologia, uma nova disciplina dedicada a estudar o sexo. Louro (2009, p. 30) ressalta que médicos e estudiosos da área "passaram a fazer proclamações e 'descobertas' sobre o sexo. Eles inventavam classificações de sujeitos e de práticas sexuais, passavam a determinar o que era ou não normal, adequado, sadio".

As ideias concebidas por esse grupo de estudiosos formado por médicos, filósofos, moralistas e pensadores tiveram importante repercussão e foram recebidas como verdades absolutas pela população. As práticas sexuais e as diferenças foram julgadas sob a ótica desse grupo e alguns desses conceitos ainda são tidos como verdades absolutas até hoje. De acordo com Louro (2009), quem tinha autorização para falar desse assunto sempre foram os homens (médicos, filósofos e moralistas); por isso, os saberes construídos em relação à sexualidade foram sempre tão calcados na ótica masculina e não se admitia, em qualquer hipótese, a opinião de uma mulher.

Em relação às mulheres, estas foram concebidas como portadoras de uma sexualidade anfibológica, ou seja, a sexualidade feminina passou a ser compreendida como duvidosa e potencialmente perigosa. Essa ideia foi concebida a partir do

comportamento das classes média e alta nas sociedades urbanas ocidentais, composta majoritariamente por indivíduos brancos. As noções dominantes nesses grupos estabeleciam as práticas moralmente adequadas e foi nesse contexto, ao final do século XIX, que surgiu a ideia de homossexualidade, bem como o sujeito homossexual (LOURO, 2009). É importante lembrar que as práticas sexuais entre os sujeitos do mesmo sexo sempre existiram, sendo comuns desde as primeiras civilizações. Entretanto, eram conhecidas por outras denominações, como “sodomia” e “bestialidade” (TREVISAN, 2011). Portanto, o termo “homossexualidade” só se constituiu nos últimos anos do século XIX e muitas outras denominações semelhantes foram surgindo no contexto da sexualidade.

As afirmações feitas pela Ciência, pela religião e pelo Estado, a educação e a justiça não só colocaram em funcionamento discursos repressivos, mas também serviram para expandir as forças de resistência. Devido às várias transformações de ideias e à constituição de novos conceitos é que hoje se lança um olhar reflexivo sobre a sexualidade. Com a consolidação desses novos conceitos, surgiram vários movimentos sociais que impactaram a cultura, que questionaram as verdades tidas como absolutas e que desafiaram a própria Ciência e a vida moderna. Grande parte desses movimentos foram organizados pelas mulheres, a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960.

Ao final dos anos 1960, os movimentos feministas ganharam uma visibilidade inaudita. O mundo começou a enxergar que um grupo forte de mulheres reivindicava o reconhecimento de seus direitos. Seguramente, vários outros eventos de afirmação feminina já haviam acontecido em outras ocasiões, mas não com tanta força e densidade como os dessa época. Segundo Louro (2009, p. 31), dispostas a lutar por direitos, as mulheres compareceram às ruas, tomaram espaços públicos e, além disso, “criaram grupos de apoio, revistas, jornais, fizeram teatro e cinema, provocações e passeatas, reivindicaram direitos e salários iguais”. Com inúmeras reivindicações, foram para as instituições universitárias, que antes eram regidas pela ótica masculina, e criaram centros de estudos e pesquisas, escreveram teses e livros, abordando as questões sob um ponto de vista feminino, marcado por lutas e por uma história de silenciamento.

Outros movimentos – das chamadas “minorias” – surgiram concomitantemente. É importante frisar que esse termo “minoria” não está relacionado à quantidade de pessoas abarcadas por esses grupos, mas, sim, à atribuição social de valor. Faz,

portanto, menção àqueles grupos sociais que são designados como tal considerando a sua marginalização em relação à concepção dominante. Nesses contextos, vários grupos de mulheres, jovens, negros, *gays* e lésbicas se organizaram reivindicando uma política de identidades, exigindo direitos, respeito e visibilidade e, com isso, não só agitaram a vida cultural, mas também aos poucos foram construindo e ainda constroem espaços de cultura, de lazer e de arte, proclamando seu o reconhecimento e a sua ética na sociedade contemporânea (GROSSI *et al*., 2005; LOURO, 2009).

Foi a partir dos movimentos sociais que as vozes científicas e religiosas pararam de ecoar como únicas e verdadeiras. Agora, mulheres, *gays* e lésbicas falam de suas experiências e práticas amorosas e sexuais; passaram a falar, também, de "suas experiências e práticas de trabalho, de seus projetos de vida, de seus sonhos e ambições" (LOURO, 2009, p. 31). As posições sobre os vários temas se multiplicaram e se diversificaram – principalmente, em relação a gênero e sexualidade, deixando de haver uma única e imutável certeza. Outro fator importante que merece ser destacado foi o advento da AIDS na década de 1980, que já mencionamos anteriormente. Vale lembrar que o vírus da imunodeficiência humana (HIV) apareceu entre os anos de 1960 e 1970 no continente africano, mas só se manifestou na forma de uma terrível doença no começo dos 1980, quando já estava disseminada pelo mundo inteiro, inclusive no Brasil (STEARNS, 2019).

Considerado como o "câncer *gay*", acreditava-se que a AIDS teria o público homossexual como o único responsável pela transmissão do vírus. Louro (2009, p. 32), afirma que "a doença teve um primeiro efeito, imediato, que foi renovar a homofobia já existente nas sociedades, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais". Em virtude dessa enfermidade, até então desconhecida cientificamente, a intolerância e a discriminação em relação aos sujeitos homossexuais foram reforçadas. No final do século XX, a partir da segunda metade dos anos 1980, as discussões acerca da homossexualidade se intensificaram, abrangendo as mais distintas sociedades e culturas. A preocupação constante e a busca pela contenção da doença possibilitaram um enorme avanço no campo das questões relativas à sexualidade e, principalmente, à homossexualidade (TREVISAN, 2000; STEARNS, 2019).

De fato, no cenário brasileiro, passou-se a debater muito mais a sexualidade em diversas instâncias e instituições sociais, inclusive nas escolas. Diante da epidemia da AIDS, todos os órgãos oficiais, em especial o Ministério da Educação e

Cultura (MEC), passaram a incentivar projetos que tratassem da Educação Sexual. Contudo, as abordagens resumiam-se a discursos que amedrontavam os alunos com a possibilidade de contrair a doença, ou seja, não havia preocupação com os demais fatores inerentes à sexualidade, mas tão só sob uma ótica negativa e alarmista.

É difícil entender como, na atualidade, apesar de tantos avanços, inclusive científicos, tecnológicos, políticos e comportamentais, essa tônica de aversão à sexualidade e ao gênero ainda persiste, impactando fortemente as sociedades atuais com violência, crimes hediondos e preconceitos das mais variadas formas, principalmente com as minorias. Constatar que grande parte desse tipo de atos violentos são motivados quase que, na sua totalidade, por questões relacionadas a preconceitos em relação à sexualidade e ao gênero é apenas constatar que as resistências às mudanças ainda permanecem arraigadas entre nós de maneira cruel, quase sempre escondida em pele de cordeiro. Por mais desafiador que nos parece ser, é com essa complexidade e diversidade cultural que nós, professores e professoras, temos de lidar.

Embora os estudos recentes tenham avançado muito no sentido de desmistificar tal assunto, a fim de proporcionar um melhor entendimento sobre as questões que permeiam a sexualidade, há que se reconhecer que ainda há um longo cominho a ser percorrido, principalmente quando se trata do imaginário humano, daquilo que foi construído ao longo do tempo como verdade absoluta. De certa forma, todo esse contexto histórico, aliado à falta de conhecimento, faz da sexualidade uma dimensão da vivência humana ainda reprimida, mesmo que onipresente na sociedade. De todo modo, é pertinente ressaltar que, mesmo lentamente, os assuntos que envolvem esse tema estão deixando de ser evitados e estão se tornando tópicos de importantes debates por parte de grupos que se preocupam com os direitos humanos e com a formação integral do indivíduo.

1.5 A sexualidade no Brasil: uma perspectiva histórica

> *Que a história de nossos irmãos, pais e avós do passado nos ajude a compreender o presente e a construir um futuro no qual a igualdade social chegue junto com a de gêneros.*
>
> *Mary Del Priori*

Em 22 de abril de 1500, com a chegada da frota comandada por Pedro Álvares Cabral a um território até então desconhecido, deu-se não só o “descobrimento” de um paraíso, mas também a construção de uma nova história, baseada em um novo contexto sociocultural, marcado pela diversidade. Não pretendemos trazer aqui na íntegra a história do Brasil, nem tampouco narrar sobre as imposições de Portugal ao nosso país; o que se pretende é situar temporalmente a trajetória brasileira para compreendermos a dimensão histórica da sexualidade humana e como ela se deu no contexto social brasileiro.

Conforme afirmamos, o nosso país é marcado, desde a sua origem, pela miscigenação de diversos povos e culturas. Portanto, é nesse panorama que se estabeleceu, a partir do século XVI, a história da sexualidade nacional. Embora já existissem vidas humanas antes de 1500 neste território, pois viviam os povos indígenas, com suas tradições, culturas, saberes, conhecimentos e organizações sociais, não se têm registros de práticas sexuais, mesmo que fossem constantes, até mesmo pela necessidade da procriação; os registros só são feitos depois da chegada dos portugueses. Esse é o caminho que pretendemos começar a percorrer em busca não só de conhecer a história da sexualidade no Brasil, mas compreendê-la em sua amplitude.

Independentemente do momento histórico, refletir sobre as relações de uma sociedade está eminentemente ligado a pensar a cultura, uma vez que somos sujeitos socioculturais e estamos imersos em uma diversidade de situações e costumes (CUCHE, 1999), os quais, certamente, produzem e ressignificam as nossas atitudes e ações, tornando-se referentes importantes para o entendimento das relações humanas. Reflexo disso é o fato de que a história da sexualidade, como discutido anteriormente, foi dominada, em seus primórdios, pela Igreja. As ideias, os comportamentos, as atitudes e os costumes no campo da sexualidade constituíram-se a partir dos padrões impostos pelo Cristianismo, com o intuito de manter na colônia a moral cristã (VAINFAS, 1986).

Siqueira (2008) afirma que a história da sexualidade brasileira foi marcada pela demonização dos nativos, indivíduos vistos como selvagens e primitivos por parte dos sacerdotes e colonizadores da época. Havia a intenção de domesticar os povos indígenas e adaptá-lo aos costumes europeus. Sendo assim, o colonizador rapidamente tratou de invadir e exterminar as tradições dos povos nativos, domando-os a qualquer custo.

No Brasil, durante os primeiros séculos da colonização, o conceito de “privacidade” não fazia parte do discurso influente – ou seja, não existia o domínio do particular, do individual. O privado e o público se entrelaçavam, misturando-se sem distinção. Dessa forma, a população sabia de todos os tipos de acontecimentos, como evidenciam as denúncias encontradas nos arquivos da Inquisição (VAINFAS, 1986; SIQUEIRA, 2008). As fechaduras eram caras e as casas, inclusive a dos ricos, não se confinavam aos ambientes reservados aos seus moradores.

Segundo Siqueira (2008), as negras e as índias caminhavam seminuas; a ausência de roupas era justificada pela pobreza material com que viviam. Já as mulheres brancas eram mantidas afastadas e vestidas com dignidade e compostura, o que aumentava a curiosidade e o desejo masculino. Assim, o espaço público era sempre visto como um ninho de pecado – daí o cuidado dos clérigos. A igreja controlava os comportamentos dos casais para garantir o caráter sagrado do casamento. A função da família era simplesmente a de procriar e qualquer prática que se desviasse dessa finalidade era censurada. Entre os casais, não podia haver demonstração de carinho, visto que isso era considerado um pecado da carne.

A sexualidade e o sentimento eram vistos com absoluto distanciamento. A pureza feminina dava lugar à moralização e os casamentos eram tratados como instrumento de trocas e contratos. A família frequentemente controlava as jovens mulheres, restando-lhe apenas os rituais religiosas para se encontrarem com outras pessoas longe da coibição dos pais. Nessa instância, sob o ponto de vista do Cristianismo, surge a concepção do sexo como pecado, proibindo tudo que fosse relacionado ao prazer sexual.

Por volta de 1930, a sexualidade ganha a preocupação por parte dos higienistas, que começam a conscientizar os jovens para a educação sexual. A necessidade de conservar a pureza era o principal critério para conter a sexualidade. Além disso, as orientações estavam voltadas para a maternidade e para as doenças venéreas. De acordo com Del Priore (2011), até a década de 1940, havia orientações para que os jovens assumissem o sexo como sinônimo de higiene. A mudança desse conceito levou muito tempo para acontecer, e, apesar de ter ocorrido, ainda acontece essa compreensão do ponto de vista higienista em diversas sociedades. A forma como eram combatidas questões de sexualidade, como o adultério, o aborto e a sensualidade por exemplo, evidenciava que diferenças no modo de exercer a sexualidade por homens e mulheres. As mulheres eram intensamente controladas e

reprimidas. Conforme Del Priore (2011), na envergadura de acentuadas mudanças políticas, sociais e culturais, o século XX idealizou o corpo, com outros contornos, na perspectiva da sexualidade.

As décadas de 1960 e 1970 foram um marco para a história da sexualidade. Desponta, nessa época, a chamada “revolução sexual”. Dentre as mudanças ocorridas nesse período, temos a reverência à beleza, a defesa do direito sexual, a chegada da pílula anticoncepcional e a difusão da pornografia a partir dos meios de comunicação. Os efeitos dos movimentos sociais invadem a intimidade dos casais. O dia a dia se altera com a possibilidade de usufruir da sexualidade com mais liberdade, e o corpo passa a ser explorado sem grandes preocupações. Por conseguinte, as relações familiares sofrem as implicações dessas mudanças. Muitas mulheres começam a não aceitar a submissão e a violência dos maridos, e a separação surge como forma de resolução do problema.

Del Priore (2011, p. 156) disserta sobre as diferenças de gênero e as suas mudanças ao longo do tempo, principalmente no que tange o comportamento. O homem deveria obedecer a um ideário, que assegurava a sua – “caráter, trabalho duro e integridade” marcavam a masculinidade; as mulheres, por outro lado, deveriam perseguir a feminilidade, seja no comportamento ou nos trajes. A mídia contribuiu influenciando a conduta tanto do homem como da mulher. Aos homens, era imprescindível ter força e virilidade, e as mulheres deveriam revelar leveza e suavidade.

A partir da propaganda, um novo comércio foi gerado em torno da sexualidade. Novos modelos de masculinidade e de feminilidade geraram discussões. Nessa conjuntura, as mídias reforçavam, a todo o momento, essas modificações na cultura, as quais resultaram no homem e na mulher da atualidade. Entretanto, com todas as transformações sofridas ao longo dos séculos, ainda assim, mantém-se sobre a sexualidade um discurso repressivo como a finalidade de silenciar o assunto. Partido dessa premissa, a educação voltada para coibir e controlar as manifestações de sexualidade está presente ainda hoje em muitos espaços institucionais. Essa autorrepressão é resultado de um discurso dominante que foi inculcado ao longo do tempo. Apesar das inúmeras mudanças e possibilidades no tocante à sexualidade, ainda temos adultos que reafirmam esse discurso influente nas práticas cotidianas.

2 SEXUALIDADE NA INFÂNCIA E O PAPEL DA ESCOLA

> *Para que uma educação sexual emancipatória seja possível é necessário partimos da explicitação e nunca da negação das contradições e das consequências advindas da realidade existente.*
>
> *Giseli Gagliotto*

Discutir um tema cercado por preconceitos cristalizados há séculos não é simples, e quando o foco está centrado na criança e no adolescente essa tarefa torna-se ainda mais delicada. Contudo, essa não é uma discussão recente. Este capítulo propõe uma abordagem histórica com enfoque na implantação dessa temática na perspectiva da educação sexual, discutindo a sexualidade a partir das representações sociais.

2.1 A sexualidade no âmbito do ensino em Ciências

Historicamente, o ensino de Ciências no Brasil tem sofrido várias mudanças e recebido uma forte influência científica e tecnológica (CANAVARRO, 1999). Essas ações estão caracterizadas por vários movimentos. Ao longo dos anos, esses "desconjuntamentos" consolidaram-se, dando origem às diversas formas do pensamento científico. Nesse cenário, o ensino de Ciências tem buscado a integração do desenvolvimento científico em todas as áreas, bem como a aquisição do conhecimento pelo sujeito, a fim de melhorar a realidade individual e coletiva a que pertence.

As sociedades contemporâneas indicam a necessidade premente de democratização dos conhecimentos tecnológicos e científicos, no sentido de permitir aos sujeitos uma melhor compreensão de mundo, para nele interferir de modo responsável e consciente (AULER; DELIZOICOV, 2001). Essa perspectiva suscita importantes implicações tanto para o ensino de Ciências quanto para o trabalho docente, especialmente no que diz respeito a uma indispensável ampliação de entendimento, crítico e ético, necessária à compreensão dos processos que envolvam o ser humano e as suas relações (CHASSOT, 2003).

De acordo com Veiga (2002) e Nascimento (2009), a constituição de uma sociedade legitimamente democrática, igualitária e justa pressupõe também uma

formação científica que permita ao cidadão perceber e agir. Este faria a substituição da ética neoliberal pela ética não individualista e não colonizada, pela Ciência e pela tecnologia. Isso requer, na escola, a vivência da reflexão e a construção de conhecimentos científicos numa perspectiva investigativa e emancipatória.

Dessa forma, o ensino de Ciências constitui-se como espaço privilegiado para que novos significados possam ser construídos e compreendidos, sobretudo com relação aos sujeitos, reconhecendo e respeitando as diversas possibilidades de vivência no campo da sexualidade (MOLINA; SANTOS, 2018). No entanto, é preciso alfabetizar cientificamente, de modo a superar as estratégias de ensino fundamentadas basicamente no repasse das informações. Para isso, é necessário transcender os limites da reprodução do conhecimento e vivenciar os processos de investigação científica (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Assim, as práticas educativas, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem possibilitar aos alunos a construção de conhecimentos a partir das descobertas científicas.

O conceito de “alfabetização científica” e o movimento educação científico-tecnológica para todos configuram-se como molas propulsoras que têm impactos diretos na formação científica dos sujeitos – estes tornam-se capazes de fazer as suas escolhas de maneira consciente. A existência de amplas relações entre a Ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente, se bem articuladas no currículo e nas práticas pedagógicas, pode contribuir nesse processo de conscientização (LORENZETTI, 2000). Na atual conjuntura, importantes questões relacionadas aos achados científicos passaram a integrar o ensino de Ciências nas instituições escolares. Desse modo, a alfabetização científica surge como uma proposta fundamental para todas as etapas da Educação Básica, objetivando desenvolver no sujeito uma atitude de investigação e de leitura do mundo onde vive (CHASSOT, 2016).

De acordo com Chassot (2003), a Ciência pode ser considerada uma linguagem construída socialmente por homens e mulheres para explicar o mundo natural. Segundo o autor (2003, p. 91), “A alfabetização científica está colocada como uma linha emergente na didática das ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres cotidianos da ciência, da linguagem científica e da decodificação das crenças aderidas a ela”. Nesse enfoque, alfabetizar cientificamente significa potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida, sendo que “esta deve

acontecer desde o início da escolarização da pessoa até o Ensino Superior, haja vista que o conhecimento científico é universal" (CHASSOT, 2003, p. 91). Isso permite afirmar que o ensino de Ciências, articulado às práticas de investigação, deve ocorrer desde a Educação Infantil, possibilitando um desenvolvimento de postura crítica ao longo da vida.

A abordagem dos aspectos históricos e socioculturais sugere uma compreensão ampla, tanto do processo evolutivo quanto das implicações na formação da cidadania, visto que as constantes transformações sociais apresentam influências internas e externas no âmbito do ensino de Ciências. A esse respeito Krasilchik (1988, p. 55) argumenta que "[...] fenômenos como a industrialização, o desenvolvimento tecnológico e científico, a urbanização, entre muitos outros, não podem deixar de provocar choques no currículo escolar", exigindo um constante acompanhamento desses fatos que, consequentemente, se refletem na escola.

Entretanto, apesar de a BNCC (2017) apresentar subsídios que assinalam a possibilidade de adaptação curricular a diversos contextos, ela propõe também elementos de controle da ação docente. Com isso, destacam-se os mesmos procedimentos metodológicos que se apoiam basicamente em memorizações e em livros didáticos, cujos objetivos, em boa parte, concentram-se em obter notas satisfatórias para as avaliações internas e externas. Desse modo, o papel de constituir cidadãos críticos, previsto no documento, demanda reflexões constantes acerca da formação docente e da prática pedagógica em que ela tem sido pautada. O/a professor/a deve avaliar o seu desempenho e as estratégias necessárias para alcançar os objetivos de aprendizagem nas Ciências.

É evidente que são muitos os desafios vivenciados pelos/as professores/as, que se propõem a trabalhar de forma diferenciada com métodos inovadores que permitam contextualizar outras dimensões. Essas práticas circundam os movimentos sociais, culturais e científicos. O ensino de Ciências tem como características possibilitar a percepção da transformação da natureza e das suas relações, evidenciando as interações entre as partes e o todo. É na escola que acontece a interação entre professor, aluno e conteúdos curriculares. Portanto, é necessário que os/as professores/as sejam capazes de mostrar aos alunos os reflexos que o ensino de Ciências pode gerar no cotidiano das pessoas, além de promover um saber significativo, coerente com o desejo de proporcionar uma educação adequada à sociedade do século XXI (CHASSOT, 2016).

Diante desse contexto, a escola precisa compreender que ela não lida com o mesmo público de uma ou duas décadas atrás. As mudanças acontecem muito rapidamente, e os sujeitos também evoluem na mesma velocidade. Dessa evolução, emergem novos paradigmas e com eles novos conceitos. Assim, não só a escola, mas também os/as professores/as precisam acompanhar o processo de desenvolvimento da sociedade, para a compreensão do sujeito que chega à escola. Isso demanda um processo de formação contínua para se manter atualizado no exercício da docência (PIMENTA, 1996).

De acordo com Nascimento (2009), entre os/as professores/as, há dificuldade de romper com a concepção positivista, conservadora e, por vezes, autoritária de ensino e de aprendizagem, a qual influencia as práticas científicas e pedagógicas. Dessa forma, a escola apenas se constitui como um espaço de (re)produção de sujeitos padronizados e engessados. No que tange à sexualidade, Louro (2000) afirma que é necessário desvelar e ressignificar práticas e discursos, compreendendo os seus condicionantes sociais e históricos. A partir desse entendimento, tem-se que esse tópico não pode continuar sendo negligenciado nos currículos escolares, na prática docente e nos cursos de formação de professores (BONFIM, 2012), considerando seus vieses em todas as suas dimensões.

Deve-se notar que o conceito que se tem de sexualidade ainda é destoante. Essa divergência impede a efetivação de práticas, na sala de aula, que considerem a diversidade sexual. Embora venha sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, estigmatizada e normatizada, a sexualidade é sustentada no ideário humano sob preconceitos, dogmas e tabus que, de certa forma, a mantêm controlada (LOURO, 2018).

Nesse sentido, apenas se expandiram e se diversificaram as configurações de regulação – a sexualidade é ainda mais alvo de vigilância e de controle. Em suma, “multiplicaram-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe a norma a definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequadas ou infames” (LOURO, 2018, p. 25). A sexualidade sempre esteve sob o domínio das instituições, sobretudo da instituição escolar – a falta de informação configura-se como a chave para a sustentação desse controle (BONFIM, 2012).

Apesar de a instituição escolar ser legitimada como o lugar do ensino e da aquisição do conhecimento, a aprendizagem nem sempre acontece de forma

transversal nesse espaço. A sistematização do ensino, fundamentado a partir das teorias pedagógicas, de fato, implica na centralidade da escola enquanto percussora da formação e informação, uma vez que esta é entendida como a detentora do conhecimento e preparadora do sujeito para a vida (MACEDO, 2013). De acordo com Saviani (2008), é isso que os pais, a sociedade e os próprios alunos anseiam dela. Entretanto, o espaço escolar é excludente ao eximir-se da sua função de informar, formar, conscientizar e transformar. Além disso, o ensino corrobora para a manutenção do domínio que se dá pela ausência de informações que são essenciais à vida.

A falta de conhecimento, gerada pela carência de informação nos processos formativos, tanto inicial quanto continuado (PIMENTA, 1996), é um dos fatores que certamente impedem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, uma vez que as especificidades não são priorizadas e nem discutidas na sua totalidade. Esta é uma questão histórica, visto que a finalidade da educação sempre esteve vinculada às classes dominadoras (BONFIM, 2012). Em se tratando da sexualidade, a falta de conhecimento sobre essa temática é algo impactante no campo da Pedagogia, sobretudo em relação ao conhecimento biológico da morfologia e da fisiologia que diz respeito à forma e ao funcionamento do corpo humano (PEREIRA; MONTEIRO, 2015).

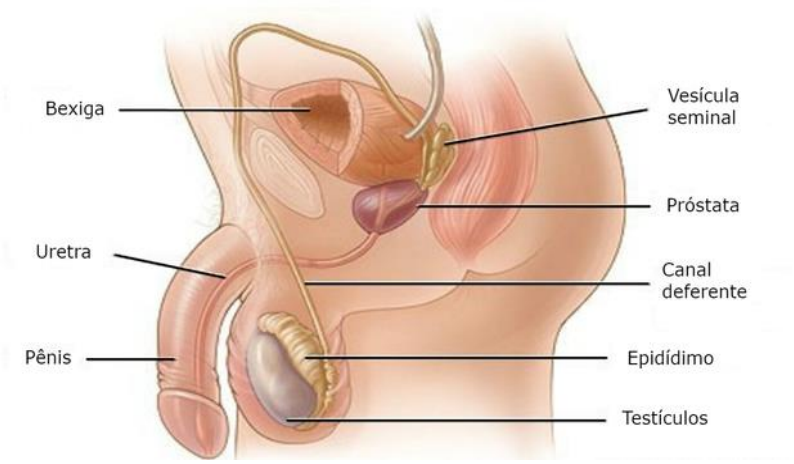
A Educação Infantil, o primeiro e o segundo Ciclo do Ensino Fundamental geralmente ficam sob a responsabilidade do pedagogo. Considerado como global e polivalente, este profissional precisa desenvolver todas as áreas da educação e do ensino, ou seja, trabalhar todos os componentes curriculares das Ciências Humanas e Naturais, Matemática e Linguagem, desenvolvendo competências e habilidades. Ainda precisa dar conta de todas as nuances existente numa sala de aula. Conectado a isso, estão as especificidades deontológicas que são exigidas desse pedagogo, como postura profissional ética e coerente. Nesse sentido, o professor desde a Educação Infantil carece de uma formação que lhe dê condições para o cumprimento das suas funções e potencialize o seu fazer pedagógico. Isso aponta para a necessidade de um melhor preparo desse profissional, para que ele seja capaz de problematizar situações e sensibilizar seus alunos quanto aos sentidos preconceituosos e heteronormativos que normalmente são comuns em espaços educativos (LOURO, 2009).

Compreendemos que a sexualidade não se reduz meramente às questões

biológicas, ela se entrelaça com a cultura por meio dos processos histórico-culturais. Portanto, não negamos a necessidade do conhecimento das determinações morfológicas e fisiológicas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem das crianças (BONFIM, 2012). Entretanto, a compreensão biológica da sexualidade não pode ser de maneira isolada e fragmentada, com explicações reducionistas e insuficientes para o entendimento das manifestações da sexualidade na criança.

Do mesmo modo, entendemos que a sexualidade não está restrita especificamente ao Ensino de Ciências. Ainda que venha sendo conferido ao professor/a de Ciências o papel de levar questões relacionadas a esse tema nas salas de aula, tal papel pode e deve ser desempenhado por outras áreas do conhecimento escolar, bem como por outros professores. Contudo, é importante notar que a disciplina de Ciências é a que mais favorece a abordagem numa perspectiva que compreenda a diversidade, visto que trata de temas da natureza e que muitos assuntos estão associados à sexualidade (MOLINA; SANTOS, 2018). No que se refere ao corpo humano, por exemplo, conteúdo do currículo escolar e componente do Ensino de Ciências, existem temas a serem trabalhados e que precisam de um maior aprofundamento biológico. Sem esse conhecimento os conteúdos acabam sendo abordados de maneira ilusória ou até mesmo não são trabalhados, infringindo o direito de aprendizagem do aluno. As ilustrações a seguir mostram um dos aspectos problemáticos no ensino de Ciências – o sistema reprodutor humano (figuras 2 e 3).

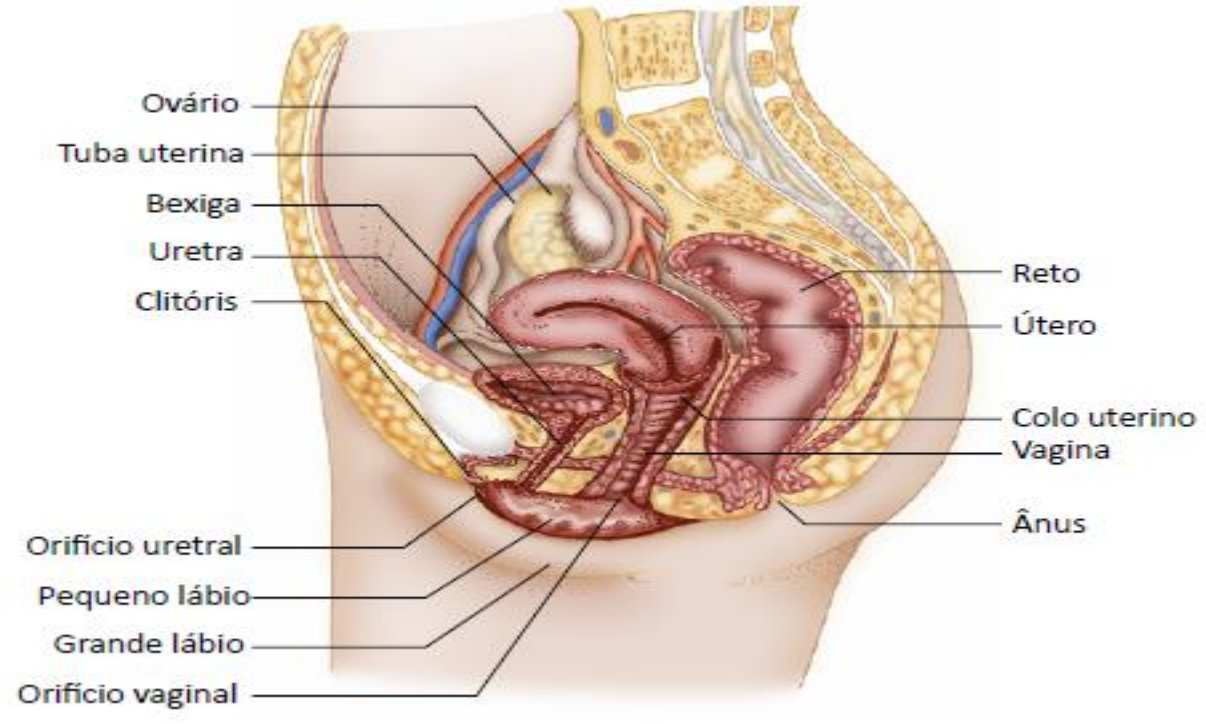
Figura 2 – Vista lateral esquerda do sistema reprodutor masculino.



Fonte: Adaptado do *site* Toda Matéria[15].

[15]Disponível em: https://static.todamateria.com.br/upload/si/st/sistemareprodutormasculinoanatomia-cke.jpg. Acesso em: 28 set. 2019.

Figura 3 – Vista lateral esquerda do sistema reprodutor feminino.



Fonte: Adaptado do portal Sobiologia[16].

A Biologia é o alicerce para o conhecimento do corpo, que é o templo da sexualidade. Por isso, essa área do saber deve estar presente na formação inicial sob a forma de um arcabouço teórico que supere a mera transmissão de saberes biológicos. Deve ter um enfoque que promova consciência e valores éticos, que leve uma compreensão da sexualidade na sua totalidade para o/a professor/a que irá trabalhar na base, ou seja, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, defendemos a inserção de uma disciplina no currículo da graduação dos cursos de formação inicial de professores/as (Pedagogia e licenciatura), de forma a assegurar a abordagem dos aspectos biológicos da sexualidade e transcender os conceitos reducionistas na perspectiva da construção histórica, política e sociocultural. Também deve diminuir o descompasso entre as políticas públicas e quem de fato irá executá-las em sala de aula.

Embora o/a professor/a possa deter sólidos conhecimentos nas metodologias de ensino e aprendizagem, sem esse entendimento anteriormente referido, o ensino

[16]Disponível em: https://www.sobiologia.com.br/figuras/Corpo/sistemafeminino2.jpg. Acesso em: 28 set. 2019.

de Ciências torna-se superficial e fragilizado. A compreensão do todo implica entender que a sexualidade perpassa por múltiplos contextos e dimensões e o/a profissional em sala de aula precisa ter clareza acerca dos conceitos para possibilitar não só a formação de valores e atitudes, mas também a conscientização. Entender a sexualidade exige de cada um de nós uma compreensão histórica do ser humano, tanto das bases naturais quanto das subjetivas e culturais.

2.2 Dispositivos institucionais para o ensino na perspectiva da sexualidade

Toda sociedade desenvolve regras que se constituem como principais parâmetros para normalizar a conduta das pessoas. Socialmente, esse processo se estabelece pelos interesses dos grupos organizados a partir das classes sociais, sendo influenciado pela cultura, pela mídia, pela Ciência, pela religião e pelas múltiplas subjetividades. A resultante dessas influências múltiplas é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas coordenadas pelo Estado.

Do ponto de vista da construção social, o pensamento de que a TS poderia contribuir para o campo educacional deu-se a partir da segunda metade do século XIII, na França. Porém, isso aconteceu numa perspectiva de repressão das manifestações de sexualidade em crianças e adolescentes (SAYÃO *apud* AQUINO, 1997). O objetivo maior era combater e evitar a masturbação para garantir a pureza infantil e preservar a criança dos “perigos” da sexualidade. Contudo, instalava-se uma verdadeira educação antissexual (CARRARA, 1997).

Ao final do século XIX, a educação sexual francesa tomou novos rumos. O enfoque voltou-se para questões que abrangiam as doenças venéreas, a degenerescência da raça, o crescimento do aborto clandestino e o combate à masturbação. O século XX também foi marcado por ações que tinham como finalidade ensinar aos jovens a ligação entre o instinto sexual e a reprodução humana (SAYÃO *apud* AQUINO, 1997).

Apesar de a França ser o lugar de origem das discussões da sexualidade humana, o país não foi o primeiro a sistematizar a educação sexual nas escolas. O início da implantação da temática no campo da educação escolar e a inserção nos currículos deu-se em primeiro lugar na Suécia (SAYÃO *apud* AQUINO, 1997). Somente em 1973, os estudos intensificaram-se na França e em outros países. Surge, então, a partir de novos delineamentos, novas propostas, que, à época, foram

inseridas oficialmente nos currículos escolares e implementadas nas escolas.

No Brasil, o pensamento de que a TS na esfera educacional é uma proposta recente prevalece entre grande parte da população. Muitos consideram que esta importante área constitui-se como uma temática moderna, que tem ganhado relevância a partir do contexto contemporâneo (RIBEIRO *apud* FIGUEIRÓ, 2009). No entanto, a historiografia da TS no Brasil comprova que, desde o início do século XX, educadores, médicos e também sacerdotes se dedicaram ao estudo e à propagação de obras sobre educação sexual, sexologia e sexualidade (CARRARA, 1997).

A partir desse período, a sexualidade humana passou a ter notória importância para as Ciências. A antropologia buscava a compreensão dos comportamentos e das atitudes sexuais de vários povos – entre eles, os indígenas. A psicanálise recomendava um novo espectro do desenvolvimento sexual. A sociologia voltava-se para o estudo do casamento. A medicina dedicava-se sobretudo às doenças venéreas. Isso significa que a temática da sexualidade encontrou espaços para discussão e pesquisas nas Ciências Humanas e Médicas desde as primeiras décadas do século XX (RIBEIRO *apud* FIGUEIRÓ, 2009).

Nessa perspectiva, a educação sexual foi marcada por avanços, mas também por retrocessos. No começo do século XX, sob a influência das correntes médico-higienistas, surgiram as primeiras ideias que visavam à abordagem da sexualidade na escola, com a finalidade de combater a masturbação e as doenças venéreas. Além disso, buscava-se o preparo da mulher para assumir o papel de mãe e de esposa (SAYÃO *apud* AQUINO, 1997).

No campo acadêmico, Gagliotto (2014) lembra que a primeira tese que trouxe uma abordagem na perspectiva da TS foi publicada em 1915, no estado do Rio de Janeiro, por Francisco Vasconcelos, intitulada *Educação Sexual da mulher.* Conforme afirma Quirino (2014, p. 21), o “contexto favorecia a vivência da sexualidade de forma individual, em silêncio e com culpa”.

A influência de segmentos sociais, principalmente, dos movimentos feministas, deram origem às reivindicações da TS sob uma ótica de exigências – pedia-se proteção à infância e à maternidade. Diante do apelo das feministas, aprovou-se, em um Congresso Nacional de Educação (1928), a proposta de um programa de educação sexual em escolas, o qual, contudo, não prosperou. Algumas iniciativas de implementação foram tentadas, mas os responsáveis por incluir a TS, mesmo que para abordar a evolução das espécies, sofreram processos jurídicos e foram demitidos

(GAGLIOTTO, 2014).

Com a represália, as ações envolvendo a ES recuaram. Entre o período de 1930 a 1950, quase não havia alusões à temática, e a Igreja Católica praticava uma rigorosa repressão ao tema. Gagliotto (2014) afirma que nesta época prevalecia uma certa frieza e indiferença em relação à abordagem educacional da sexualidade na estrutura curricular ou escolar brasileira. A sexualidade era considerada uma questão da família e de higiene que deveria ser controlada pela medicina.

A partir de 1960, os escritos começam a ganhar espaços na sociedade, porém sob a perspectiva da moral cristã, sendo propagado entre as famílias e na escola (GUIMARÃES, 1995). Nessa década, no que diz respeito à introdução da TS nos currículos escolares, ocorreram experiências fundamentais tanto na escola pública como na privada. Alguns estados, como Minas Gerais e São Paulo, foram os primeiros a aderir e implantar a temática no currículo escolar. Todavia, a TS era trabalhada somente com alunos do quarto ano ginasial (nono ano atual). Posteriormente, o estado do Rio de Janeiro também aderiu e, em 1964, adotou a educação sexual para todas as séries, incluindo a primário, que corresponde hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essas iniciativas ainda resultaram em exonerações de diretores, suspensão de professores e expulsão de alunos (GUIMARÃES, 1995).

Apesar das retaliações, a década de 1960 constituiu-se um marco significativo no que tange ao desenvolvimento da TS nas escolas, ainda que, sob aspectos biofisiológicos, tivesse como objetivo a normatização de comportamentos. A exemplo dessas retaliações, temos o fato de, em 1968, o Comitê Nacional de Moral e Civismo ter se pronunciado contrário à implementação da temática nas instituições escolares. Com isso, grande parte dos trabalhos foram interrompidos. De acordo com Sayão (*apud* AQUINO, 1997, p. 109), houve um retrocesso e “instalou-se no país um clima de moralismo, puritanismo e medo e as poucas experiências que se mantiveram não eram divulgadas, embora não houvesse uma proibição legal propriamente”. A educação sexual nas escolas ressurge apenas em 1975, devido às mudanças de atitudes observadas entres os jovens, também com os movimentos feministas que persistiam na inserção da TS nas instituições escolares como direito de aprendizagem.

Na década de 1980, algumas ações marcaram o período. Foram realizados congressos de ES em algumas escolas, e o interesse pela temática foi se intensificando no meio educacional (SAYÃO *apud* AQUINO, 1997). Essa década

originou novos comportamentos e possibilitou o questionamento de preconceitos e tabus, abalando as sólidas tradições conservadoras. Várias pesquisas foram desenvolvidas, e os discursos sobre sexualidade começaram a se propagar nos diversos espaços sociais. As abordagens da TS não sofriam mais com as proibições explícitas, mas eram retiradas dos programas devido à precariedade das condições de trabalho, além de ficarem à mercê das alterações políticos-administrativas (QUIRINO, 2014).

Fora do âmbito escolar, emergiam inúmeras situações ligadas à sexualidade que favorecia e, ao mesmo tempo, compeliam as discussões nas instituições de ensino, contribuindo para intensificar o debate sobre a inserção da ES nas unidades escolares. Vários estados passaram a incluir a educação sexual nos documentos oficiais. Outro fato que proporcionou o aumento da demanda, segundo Sayão (*apud* AQUINO, 1997, p. 110), está relacionado ao "surgimento da AIDS e ao aumento da gravidez indesejada entre os adolescentes [...]".

Com o crescimento dos casos de AIDS, muitas escolas passaram a abordar a temática por meio de palestras, encontros ou debates com médicos e psicólogos. Os discursos sobre sexualidade, ainda que tímidos, começaram a multiplicar-se nos diferentes espaços sociais, principalmente os escolares (GAGLIOTTO, 2014). A década de 1990 também é caracterizada pelas discussões acadêmicas. Os diversos movimentos sociais serviram para impulsionar os debates nos organismos públicos e promover políticas públicas com foco na diversidade, sobretudo a sexual. Segundo Gagliotto (2014), "determinantes políticos produziram uma transformação na sociedade, na cultura e na realidade educacional brasileira". As reformas educacionais advindas da Lei n.º 9.394/1996 atribuem à educação sexual um estatuto de tema transversal.

Nunes e Silva (2000) afirmam que essa inclusão foi produto de uma extensa luta de vários/as professores/as que almejavam ver este tema nos currículos e nas instituições escolares de todo o país. Considerando as diversas mudanças que a educação vivenciou, uma das mais determinantes ações da esfera educativa talvez tenha sido entender a seriedade da questão e propor a discussão da sexualidade no âmbito educacional, já que o tema envolve tamanha complexidade (NUNES; SILVA, 2000). Portanto, pode-se afirmar que instituir a sexualidade como tema transversal representou uma conquista e uma missão desafiadora.

Historicamente, o processo constitutivo da redemocratização da educação

brasileira sofreu várias transformações. Essas mudanças perpassam pela Constituição Federal de 1988 (CF), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Lei n.º 9.131/1995), pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Tais normas estabelecem as diretrizes do cenário educacional brasileiro, regulamentando a educação no país. Do mesmo modo, o estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria Estadual de Educação, instituiu em 2012 as Orientações Curriculares para a Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, capítulo III, seção I, dispõe que a educação é "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2016, p. 123). Dessa forma, a CF estabelece e assegura que, por meio da educação, deve ter lugar o desenvolvimento pleno do estudante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consolida e amplia o dever do poder público para com a educação, principalmente o Ensino Fundamental. Na mesma direção, a CF instituiu a educação como dever tanto do Estado quanto da família, com base nos princípios de liberdade, da solidariedade e do desenvolvimento pleno do sujeito. Em seu art. 1.º, a LDBEN afirma que a "educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 2017, p. 8). Com isso, fica reforçada a necessidade de propiciar a todos, sem distinção, a formação básica indispensável para praticar a cidadania.

Em 1997, o Governo Federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cujo objetivo era constituir uma referência curricular nacional para direcionar as práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam na Educação Básica. O documento destacou a importância de incluir a educação sexual nos currículos escolares. Além disso, apontou caminhos para a promoção da qualidade do ensino, numa perspectiva de atividades escolares que englobam um processo de intervenção sistemática nas questões alusivas ao gênero e à sexualidade por meio dos temas transversais (BRASIL, 1997).

O referencial propôs critérios para auxiliar o/a professor/a na seleção de

> conteúdos de acordo com a faixa etária, bem como estratégias pedagógicas e objetivos de avaliação, destacando o papel tanto do/a professor/a quanto da escola para uma melhor atuação educacional ao se tratar de orientação para a sexualidade. De acordo com o referencial, a abordagem sobre a temática nos anos iniciais visa a oportunizar ao aluno um espaço de informação e formação na escola, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca (BRASIL, 1997).

Conforme Bonfim (2012, p. 69), os PCN legitimaram a escola como espaço em que a sexualidade, por meio dos temas transversais, deve ser abordada. Assim, a "escola não pode continuar ignorando que é nela que nascem os primeiros anseios da sexualidade, [...] as interações sociais, a construção de identidades e subjetividades". A inclusão da ES nos documentos oficiais da educação é justificada por ser "considerada importante na formação global do indivíduo" (BRASIL, 2000, p. 111).

> A Lei n.º 10.172/2001 instituiu o primeiro PNE, que passa ser reavaliado e reescrito de dez em dez anos. O PNE (2014-2024) aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece as diretrizes, metas e estratégias de políticas educacionais. É um referencial que orienta as práticas pedagógicas dos/as professores/as em todas as instâncias federativas no âmbito educacional. O documento apresenta metas para todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até os programas de pós-graduação. Ele passou por um processo de reformulação de várias emendas para vigorar de 2014 a 2024. Participaram dos debates algumas entidades de setores ligados à educação como a Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), União Nacional dos Estudantes (UNE) e a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), e ainda movimentos vinculados à iniciativa privada, como, por exemplo, o Grupo Positivo.

Entre as dez diretrizes propostas por esse plano decenal (2014-2024), apenas duas remetem à compreensão de que as questões de sexualidade e gênero estão, de certa forma, implícitas, visto que palavras como "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foram suprimidas do texto vigente. Na tentativa de silenciar as discussões, o Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção dessas palavras, tendo elas sido substituídas por "cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014, p. 22). De todo modo, subentende-se

que as orientações incluídas no documento, especialmente nas diretrizes III e X, pressupõem também a discussão da TS, ao estabelecer a:

> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Ao propor em sua redação eliminar todas as formas de marginalização, intolerância e preconceito e promover o respeito à diversidade e aos direitos humanos, o PNE recomenda que as abordagens no campo educacional considerem estratégias que levam em conta as especificidades socioculturais. Como determina o art. 7.º, § 4.º da Lei n.º 13.005/2014, deverá haver um regime de colaboração específico para a "implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais [...]" (BRASIL, 2014).

Contudo, as vinte metas estabelecidas pelo PNE não apresentam nenhuma prerrogativa visando à implementação e ao desenvolvimento de estratégias que, de fato, possam erradicar a discriminação e a violência no que diz respeito às "minorias". Ainda que, na estratégia 7.23, esteja assegurado o combate à violência sexual e doméstica, na prática, as ações são insuficientes, uma vez que não atendem a todas as demandas da atualidade. Portanto, esse documento aponta para uma invisibilidade da diversidade sexual e de gênero, compreendidas como uma construção social. De igual forma, promove-se uma invisibilidade da diversidade de orientação sexual na contemporaneidade.

Embora o documento tenha como objetivo articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas nas diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014), ele adota as normas morais hegemônicas estabelecidas socialmente e silencia diante das diversidades do nosso país. Portanto, incorre em flagrante omissão, uma vez que não há metas que sustentem as iniciativas e as estratégias voltadas para a temática em questão. Consequentemente, essa inexistência de metas contribui para o aumento dos índices de violência que fazem do Brasil um campeão mundial de crimes contra as "minorias", sobretudo as "minorias" sexuais (RELATÓRIO GGB, 2018).

Após a vigência dos PCN, o Governo Federal instituiu a BNCC, que orienta as ações educativas e propõe a unificação da Educação Básica do ponto de vista político e econômico. O documento, aprovado em dezembro de 2017, é um referencial que busca subsidiar a construção dos currículos em todas as escolas brasileiras, englobando todas as modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse documento não é um currículo, mas um instrumento para a formulação do currículo nas escolas, respeitando as particularidades sociais e regionais de cada povo.

Não obstante já existir um referencial que assegure e oriente a abordagem de temas transversais, nesse novo documento proposto pelo Governo Federal (BNCC), o enfoque sobre a sexualidade não está explícito assim como acontece nos PCN. Sendo a BNCC um instrumento que guia os currículos nas escolas, ao não contemplar esse assunto de forma clara, os agentes responsáveis deixam implícita a ideia de que cabe às escolas trabalhar ou não com isso em seus currículos (SILVA, 2017). O documento propõe a temática a partir do 8.º ano do Ensino Fundamental. É importante que a escola pense, de maneira autônoma, em um modo de abordar o assunto com coerência, a partir da necessidade que os alunos demonstrarem em sala de aula, contemplando as dúvidas desse público-alvo e, assim, contribuindo significativamente para a sua formação.

Com abordagens epistemológicas e metodológicas, as Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso estabelecem diretrizes para as áreas de Linguagens, Ciências, Matemática e Diversidade. O objetivo principal é “contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense” (MATO GROSSO, 2012, p. 13), ampliando e fortalecendo a educação para a aprendizagem de valores humanos, visando ao respeito mútuo. O documento traz um volume sobre orientações curriculares para as diversidades educacionais, que trata essencialmente das múltiplas diferenças (gênero, sexualidade e diversidade sexual). O referencial propõe ações e estratégias pedagógicas específicas no âmbito das diversidades, apontando eixos temáticos como parâmetro para promover uma educação de qualidade a esse respeito.

Embora a sexualidade tenha ganhado visibilidade e espaço nas discussões de diferentes conjunturas e esferas sociais, ainda assim, há limitações e receios, sobretudo ao tratar do ensino e da aprendizagem. Conforme Gagliotto (2014, p. 53),

“a educação sexual, na família e na escola, é ainda parcial e deficitária. Existe uma tendência [...] em falar nos aspectos biológicos, transmitir conhecimentos técnicos, biologista, e higienistas, sem a preocupação do todo”. De acordo com a autora (2014, p. 80), a abordagem transversal da sexualidade, nas diretrizes educacionais, apresenta-se “incompatível com a proposta de sexualidade emancipatória [...]”. Para tanto, é preciso pensar a sexualidade numa perspectiva multidisciplinar, uma vez que esta pode ser definida por muitas dimensões, a depender do contexto sociocultural e das múltiplas concepções existentes nos diferentes grupos sociais (LOURO, 2014).

No que diz respeito à TS, conforme já adiantado, muitas foram as lutas e muitos foram os desafios para que ela ocupasse um devido espaço não só nos documentos oficiais da educação, mas também nas escolas. Contudo, ainda há um distanciamento considerável entre o que está no papel e a prática pedagógica em grande parte das instituições de ensino. Existe essa lacuna expressiva impedindo que o trabalho com a TS de fato seja feito. Grande parte desse cenário, como já anunciado antes, deve-se ao método de formação tanto inicial quanto contínua e continuada (NÓVOA, 2002). De certa maneira, esse cenário não contribui para que o processo de ensino e aprendizagem englobe outras questões que não sejam a de reprodução do conhecimento, uma vez que as necessidades formativas dos/as professores/as não são totalmente contempladas de modo a subsidiar uma abordagem de cunho social e humanista.

De acordo com Pimenta (1996, p. 74) “[...], na sociedade contemporânea cada vez se torna mais necessário o trabalho do/a professor/a enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação das desigualdades sociais”. Torna-se imprescindível repensar as políticas de formação de professores/as em todas as esferas institucionais com foco nos novos paradigmas emergentes. Muitas são as exigências que incidem sobre os/as professores/as, especialmente no que diz respeito à formação da criança enquanto sujeito da aprendizagem. O fracasso escolar deve-se a um conjunto de tessituras que englobam todo sistema institucional de educação (PIMENTA,1996). Além disso, fatores de ordem psicossocial, econômica e política podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. O entendimento dessas complexidades é essencial para a compreensão dos dilemas existentes na profissão docente (NÓVOA, 1999).

Diante dessa perspectiva, a escola precisa estar preparada para o processo de ensino e aprendizagem que abrange as múltiplas dimensões na atualidade, entre elas,

a sexualidade. Isso significa que os/as professores/as, não só os que atuam nos anos iniciais, mas todos que exercem a profissão da docência, carecem de um processo de formação que atenda às suas necessidades formativas, permitindo uma prática reflexiva a fim de promover uma aprendizagem significativa para o aluno.

Para Pimenta (1996), repensar o processo de formação inicial e contínua a partir das práticas pedagógicas tem se revelado como uma das demandas mais importante nos últimos anos – de tal modo que as políticas formativas precisam tomar conhecimento e incluir as necessidades de formação docente no sistema educativo como um todo, levando em conta as especificidades próprias de cada docente ou grupo de docentes. Assim, a formação poderá estabelecer-se como um agente de transformação e mudança na demanda de uma maior qualidade do ensino, com implicações positivas para as aprendizagens dos alunos e alunas.

Há várias situações em que questões pertinentes à sexualidade podem ser expostas pelos alunos no convívio escolar. Essa imprevisibilidade torna tal circunstância comum nas escolas, em todas as modalidades de ensino, independente da faixa etária dos alunos. A abordagem da TS, então, deveria acontecer quase naturalmente por parte dos/as professores/as, visto que as oportunidades de discutir a TS são constantes numa sala de aula, contexto em que a diversidade sociocultural e a curiosidade exigem um enfoque direcionado a uma aprendizagem significativa.

Segundo Furlani (2017), atualmente, muitos docentes apoiam-se providencialmente na inexistência da ES no currículo escolar. De acordo com a autora, essa não abordagem ainda pode ser favorecida pela ausência da TS nos cursos de formação inicial, contínua e continuada. Geralmente, as oportunidades para falar do assunto em sala de aula passam muitas vezes despercebidas por não serem diagnosticadas como uma necessidade de intervir significativamente no processo de formação do sujeito.

É pelos vieses da formação profissional e dos saberes docentes necessários para uma boa prática pedagógica que certamente se desenvolve uma educação de qualidade na perspectiva do ensino (TARDIF, 2002). De acordo com Morin (2014), a educação e o ensino devem estar centralizados na condição humana, pois são protagonistas no processo de transmissão cultural do conhecimento, bem como da competência, da habilidade e das atitudes. Tanto a educação quanto o ensino são fundamentais para a formação do caráter e para a formação intelectual.

Embora ensino e educação estejam fortemente relacionados e tenham o

mesmo destino, porque ambos se encontram na escola, eles apresentam conceitos distintos. Educação é a base da formação do cidadão para o convívio na sociedade; é o alicerce para a formação de atitudes. Refere-se aos comportamentos, valores humanos e sociais, bem como aos conhecimentos alcançados. É algo que integra fatores como costumes e tradições, sendo adquirida pela experiência da família e pelo meio em que o indivíduo vive ao longo dos anos (MORIN, 2014).

Já o ensino é a maneira pela qual o conhecimento é transmitido. É o que tanto as escolas públicas quanto as particulares oferecem de maneira formal, por meio de saberes nomeados e organizados num currículo escolar que determina o mínimo que uma pessoa deve dominar em termos de conhecimento (MORIN, 2014). Um bom exemplo é o sujeito analfabeto que, ao encontrar uma carteira com dinheiro, procura o respectivo dono para devolvê-la. Ele não tem ensino, mas é nota dez em educação, pois tem valores sólidos. Entender essa dicotomia é crucial para que a diferença possa emergir não só no currículo, mas também nas práticas docentes e, consequentemente, se refletir no processo de ensino.

2.3 Manifestações da sexualidade na infância, gênero e papel da escola

Muitas vezes, os aspectos conceituais relacionados à sexualidade infantil não são conhecidos ou aceitos por parte dos profissionais que atendem às crianças. Muitos adultos ficam perplexos quando crianças ou adolescentes fazem perguntas sobre questões inerentes a essa temática, principalmente porque estes concebem a sexualidade a partir da educação que receberam da família, da escola ou de suas próprias experiências, educação essa que, de certa forma, pode influenciar no entendimento da sexualidade numa perspectiva puramente empírica.

A esse respeito, o Ministério da Educação (MEC) assinala que os adultos ficam indiferentes aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz na região genital e aos jogos sexuais que praticam com outras crianças (BRASIL, 2000). As crianças recebem, desde muito cedo, “uma qualificação ou julgamento do mundo adulto em que estão imersas, permeado de valores e crenças atribuídos à sua busca de prazer, os quais estarão presentes na sua vida psíquica” (BRASIL, 2000, p. 296). Muitos adultos concebem a criança como um ser inocente e puro, que não possui sexualidade; assim, quando tais manifestações acontecem, elas ganham a conotação de algo pecaminoso, feio e sujo, cuja existência se deve à má influência de adultos

(BONFIM, 2012). Esses julgamentos, permeados quase sempre por concepções muito enraizadas, faz com que a criança compreenda que certos comportamentos, principalmente os que envolvem sexualidade, não podem ser concebidos como naturais. A partir desse entendimento, cria-se um mundo próprio no qual as inquietações e curiosidades são mantidas em profundo silêncio, sobretudo no âmbito familiar. Contudo, em outros espaços nos quais a criança se sente segura em expor suas manifestações, esse silenciamento pode ser interrompido, trazendo à tona aspectos relacionados às expressões de sexualidade.

O ambiente escolar figura como um local de interação, socialização e confronto com diversas culturas e valores. Trata-se de um dos primeiros lugares onde as crianças tendem a atuar livremente longe da contenção familiar, o que pode proporcionar experiências enriquecedoras. No entanto, se não for oportunizada uma atmosfera de interação, baseada na confiança e no respeito mútuo, provavelmente, o resultado será um recrudescimento das relações de exclusão e, principalmente, de repressão (FURLANI, 2017).

A sexualidade humana é importante e deve ser levada em consideração, pois, além da potencialidade de reprodução que representa, ela envolve a busca do prazer, que se configura como uma necessidade das pessoas, revelando-se desde o nascimento até a morte. Essa necessidade revela-se de maneiras diferentes a cada fase do desenvolvimento, sendo uma constante ao longo da vida. No que tange às fases da sexualidade infantil, Silva (2001, p. 103) refere que Sigmund “Freud [1856-1939] foi o primeiro teórico a considerar a criança dentro do ambiente familiar e como fruto deste, enfim, transformou o entendimento ocidental do que seja sexualidade humana hoje”. No começo do século XX, em uma de suas conferências, o psiquiatra austríaco falou aos norte-americanos acerca a sexualidade humana, sobretudo da sexualidade infantil, e referiu que deveriam ser superadas as ideias de que a criança era desprovida da sexualidade e de que esta só apareceria mais tarde na adolescência.

De acordo com Bonfim (2012), a teoria sexual infantil apresentada por Freud propôs aspectos que contrariavam as ideias vigentes à época, visto que essa teoria confirmava que a sexualidade infantil existia desde o nascimento – ou seja, não era um fenômeno que surgia na adolescência, como se pensava nesse período. Para elucidar suas ideias, o criador da psicanálise descreveu todo o processo psicossexual do desenvolvimento infantil, mostrando que este possui características peculiares que

se diferenciam do desenvolvimento dos adultos.

Em sua teoria, Freud estabeleceu cinco fases do desenvolvimento psicossexual da criança. Segundo ele, a criança está sujeita à sensação de prazer desde que nasce – temos então a primeira fase, chamada de "*fase oral*", que vai de zero a um ano de idade. Nessa fase, a satisfação da criança é experimentada pela boca; esta torna-se o único canal de comunicação entre o bebê e o mundo. O prazer está em morder, chorar, sorrir, sugar, comer, lamber ou beijar, concentrando-se nos lábios, na língua e nos dentes. A segunda fase é chamada de *fase anal* (vai de um a três anos) e revela-se a partir do momento em que a criança passa a experimentar sensações específicas quando do controle das fezes e da urina. É nessa fase que a criança começa a entender as normas sociais estabelecidas e percebe que, quando consegue ter controle dos esfíncteres, passa a ser aceita na sociedade. Trata-se de um momento de autodescoberta e, à medida que a criança vai crescendo, novos prazeres vão surgindo e sendo incorporadas à sua consciência. Em seguida, temos a *fase fálica* (de três a seis anos). Nela, a criança descobre os órgãos sexuais e experimenta o prazer por meio das suas genitálias; a partir daí, ela começa a ter consciência de que tem um pênis ou uma vagina. É nesse período que surgem os jogos sexuais como, por exemplo, brincar de casinha, de papai e mamãe ou de médico etc.

Corroborando com o pensamento de Freud, Nunes e Silva (2000, p. 86) assinalam que essa terceira fase é o momento das descobertas, das "diferenças genitais na qual o menino seria diferentemente identificado com a sociedade patriarcal através da descoberta do pênis e sua simbologia e a menina experimentaria a castração simbólica, geradora da ansiedade, a base da sublimação, pela descoberta da ausência do pênis". Toda criança, ao entrar nessa fase, manipulará a sua genitália. Isso acontece de forma inconsciente, uma vez que faz parte da curiosidade humana, sendo algo necessário para o reconhecimento do próprio corpo. Consequentemente, não se trata de masturbação, visto que esse é um ato consciente em que as pessoas se tocam intencionalmente na busca do prazer. As crianças, na fase fálica, não possuem ainda a consciência sexual e, ao manipular as suas genitálias, percebem partes do corpo que antes não eram percebidas. Além disso, descobrem que é prazeroso tocar, porque a zona erótica durante esse período está centrada nos genitais tanto da menina como do menino.

Dos seis aos nove anos de idade, temos a quarta fase, a *latência.* Nesse período, há uma redução do impulso sexual. Tanto os meninos quanto as meninas

focalizam suas energias nas interações sociais, a fim de estabelecerem vínculos de amizades com outras crianças, principalmente do mesmo sexo, com o intuito de fortalecer a identidade sexual. É nesta fase também que se centraliza o interesse em atividades esportivas e escolares (BONFIM, 2012). Nesta fase, a criança começa a perceber o mundo externo e seus interesses se ampliam e se direcionam, principalmente, a aspectos de sociabilidade e nas descobertas intelectuais.

A *fase genital* surge a partir dos dez anos de idade, período em que geralmente ocorrem várias transformações não só no corpo, mas também em nível afetivo e social. O clímax se dá na adolescência. Segundo Freud (1996), atingir a *fase genital* é fundamental para chegar ao pleno desenvolvimento biopsicossocial e intelectual de um adulto, de forma a aceitar conscientemente suas identidades sexuais. Esta fase é marcada pela maturidade psíquica. O objeto de desejo não é mais o próprio corpo; o indivíduo deixa de centrar o prazer em si e começa a se interessar por outra pessoa. “A zona erógena genital é, então, a representante da atividade sexual que iremos ter na vida adulta” (GAGLIOTTO, 2014, p. 102). Assim, a sexualidade encontra-se fundamentalmente caracterizada pelo contexto biopsicossocial, em que os sentimentos e as afeições serão manifestados com singularidade a cada sujeito a partir das peculiaridades de cada fase.

Conhecer o processo psicossexual da criança é de suma importância para entender que as manifestações sexuais acontecem espontaneamente, sobretudo no âmbito escolar, visto que a criança passa parte do seu tempo nesse espaço. Sabemos que as manifestações da sexualidade infantil acontecem de diversas formas, a depender da fase em que a criança se encontra. Contudo, muitas dessas manifestações podem ser observadas no espaço escolar, como, por exemplo, na curiosidade sobre o corpo do outro, na realização de carícias no próprio corpo, nas piadas, nas músicas que se referem ao sexo, nas brincadeiras com colegas, nas perguntas ou até mesmo na reprodução de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta.

Nesse sentido, a escola precisa posicionar-se conscientemente sobre referências e demarcações com que irá trabalhar as expressões da sexualidade das crianças, a fim de esclarecer as dúvidas e curiosidades. Devemos ter em mente que a escolarização deve contribuir para que a criança aprenda a distinguir as expressões que fazem parte da sua intimidade e privacidade daquelas que são pertinentes ao convívio social (BRASIL, 2000).

A intervenção dos/as professores/as, no que tange à manifestação da sexualidade dos alunos e alunas, deve acontecer de forma a subsidiar a conduta para o convívio social. Portanto, não cabe ao docente censurar ou estimular essas atitudes, mas, sim, contextualizá-las, abordando-as de forma consciente para que aos poucos os alunos compreendam autonomamente a importância dessa conscientização. Nessa perspectiva, cabe aos docentes compreender, então, que não se trata de algo absurdo, cuja menção deva alarmar os pais ou qualquer outro responsável. No aspecto emancipatório, é função da escola estabelecer claramente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela. E isso pode ser estabelecido a partir de diálogos constantes como os alunos, essencialmente no tocante à sexualidade.

Criar espaços para a reflexão e o debate com os alunos a partir de seus anseios e curiosidades pode ajudá-los a chegar na juventude com menos angústias e turbulências, sem necessitar de uma armadura protetora/repressora ou sem transformar a sexualidade em expressão de rebeldia ou agressividade. Assim, é importante que os/as professores/as reconheçam como autênticas as curiosidades manifestadas acerca desse tópico, uma vez que isso faz parte do processo de desenvolvimento da criança.

O MEC preconiza que o trabalho também implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as áreas do currículo – seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia a dia na escola das mais diferentes formas, exigindo do professor flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhá-las (BRASIL, 2000). As manifestações da sexualidade são diferentes em cada etapa do desenvolvimento. Isso constitui uma excelente oportunidade para os professores desenvolverem um trabalho que não seja previamente programado, visto que a sexualidade provoca nos alunos uma grande variedade de sensações, sentimentos e dúvidas. O documento afirma que as manifestações são espontâneas, acontecem de maneira inevitável e os/as professores/as precisam estar preparados para lidar com esses acontecimentos (BRASIL, 2000).

Outro fator que deve ser considerado no campo educacional está relacionado às questões de gênero. As classificações estiveram sempre presentes nas sociedades, sendo constituídas a partir das diferenças historicamente estabelecidas e influenciadas por múltiplos dispositivos culturais, os quais representam categorias

construídas culturalmente nos diferentes espaços sociais. Discutir gênero no espaço escolar implica conhecer as definições utilizadas em diversos campos do conhecimento. A palavra “gênero” é usada para determinar características e valores diversos. Nas Ciências Naturais, por exemplo, o termo ganha o significado de “espécie”; já para as Ciências Humanas e Sociais, gênero está relacionado à construção sociocultural das informações de feminilidade e masculinidade, a partir das peculiaridades que produzem as diferenças entre ambos os sexos (LOURO, 2013).

Nesse paradigma, cabe compreender que “gênero” refere-se a tudo que foi definido ao longo do tempo e que a sociedade entende como papel**,** função ou comportamento esperado de alguém com base no sexo biológico. Louro (2013, p. 18) aponta que o “conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens [...]”. Por exemplo, as abordagens feministas pós-estruturalistas foram essenciais para contrapor a ideia de uma pretensa superioridade masculina, mostrando que as diferenças entre homens e mulheres reproduzem desigualdades a partir de papéis socialmente determinados e que a cultura machista tende a atuar para estabelecer a inferioridade feminina (LOURO, 2013).

A dualidade e a visão reducionista do que é ser homem ou mulher podem, de certa forma, consolidar as desigualdades e os preconceitos de gênero socialmente formados. Há de se pensar, portanto, que a criança, enquanto sujeito, está imersa em todos os contextos socioculturais e vai se constituindo gradativamente nesse processo. A partir deste entendimento, ela se desenvolve, comportando-se de acordo com padrões culturais e históricos com os quais é educada. Assim, na fase adulta, os conceitos apreendidos na infância já estão consolidados e são reproduzidos naturalmente, formando um círculo vicioso de reprodução de discursos arbitrários e preconceituosos. Prova disso são os falas centralizadas nas relações de poder que continuam sendo estabelecidos sem nenhuma preocupação, como podemos observar nesta declaração: “*É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa*”[17] (SOARES, 2019).

Essa declaração está fortemente ligada a uma concepção anacrônica, arcaica e binária dos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres. A essa afirmação, subjaz um conceito de relação de gênero fincado na perspectiva da

[17]Disponível em: https://glo.bo/2Svnuzy. Acesso em: 28 abr. 2020.

heteronormatividade. Isso confirma a construção social que, de fato, determina as relações sociais e a prevalência de um sexo em detrimento do outro. A partir de discursos como esse, propagam-se as desigualdades, os estereótipos e, principalmente, uma ideia de submissão feminina. Com isso, uma concepção machista do mundo segue ditando regras e prescrições que normatizam e interferem na constituição da identidade de gênero e também da identidade sexual. Louro (2000, p. 62) afirma que “as identidades de gênero e sexuais, são, portanto, compostas e definidas por relações sociais e são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

As dimensões de gênero e sexualidade estão extremamente articuladas, porém não são sinônimas. Como já mencionamos anteriormente, há sobretudo a necessidade de compreender que gênero se refere a tudo aquilo que é construído socialmente e atribuído ao sexo, como, por exemplo, as ideias de que cuidar da casa é “coisa de mulher” ou então jogar bola é “coisa de menino”. Esses são alguns dos vários lugares-comuns construídos culturalmente com o objetivo de reforçar as diferenças e as desigualdades impostas a partir da definição de papéis estabelecidos e normalizados socialmente. Por outras palavras, a identidade de gênero remete às múltiplas formas de viver a masculinidade ou a feminilidade, independentemente das características biológicas – trata-se, no fundo, de como a pessoa se identifica. Já a identidade sexual refere-se às formas como os sujeitos vivem os seus prazeres e desejos sexuais (LOURO, 2000).

A afirmativa de que as meninas são obrigadas a usar rosa e os meninos são obrigados a usar azul consolida uma visão machista patriarcal. Aprendemos desde muito cedo que essas cores identificam meninos e meninas. Prova disso está, por exemplo, no enxoval de um recém-nascido, em que a cor predominante das peças é associada ao sexo biológico. Essas demarcações determinam marcas identitárias, não admitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher (BUTLER, 2019). Pelo contrário, limitam uma única forma legítima de ser masculino e de ser feminino.

Essa concepção, construída socialmente – a de definir o gênero a partir das cores – não é recente. Entretanto, houve uma época em que ela se dava de modo muito diferente: o azul representava o feminino, e o rosa, o masculino. Antes da Primeira Guerra Mundial, prevaleciam os tons pastéis. Após esse período, o rosa representava a masculinidade e, por ser uma cor próxima do vermelho, foi associada

ao sangue, evocando a ideia de força, coragem e resistência em relação à guerra. Já o azul, por sua vez, era associado à delicadeza, valor que se reportava ao feminino, visto que a mulher sempre foi percebida como ser delicado, frágil, submisso. Depois da Segunda Guerra Mundial, a ideia de igualdade de gênero começou a entrar no debate público, ao mesmo tempo que o azul começava a ser associado a meninos e o rosa, às meninas (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Assim, ao longo do tempo, foram se estabelecendo na sociedade concepções que hoje alguns julgam eternas, imutáveis e atemporais.

Portanto, associar cores ao sexo biológico é uma prática cultural arbitrária. O movimento feminista surgiu precisamente como contraponto à ideia de um determinismo biológico que normatiza os comportamentos de homens e mulheres. Dessa forma, tal movimento cultiva uma visão universal, naturalizada e imutável dos comportamentos que, ao longo do tempo, serviram e ainda servem como justificativa para reforçar as desigualdades entre os sexos (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013).

A constituição de pertencimento ao sexo dá-se, sobretudo, pelo tratamento distinto entre meninos e meninas, inclusive nas declarações diretamente ligadas à sexualidade, pelos moldes socialmente formados de feminino e masculino. Esses padrões são provenientes das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas em ambos os sexos e, consequentemente, reforçam a heterossexualidade como padrão a ser seguido por todos – com isso, impede-se a plena constituição da subjetividade (BRITZMAN, 1996).

A escola constitui-se como um dos espaços que assegura a estruturação de relações sociais, agrupando várias realidades, tais como diferentes gerações, raças, religiões, gêneros, entre outras que implicam a elaboração de uma nova concepção de ensino. Esse fato aponta para o caráter histórico e cultural dos diferentes significados presentes na sociedade, mostrando a necessidade de se promover uma compreensão voltada para a igualdade de gênero.

No âmbito escolar e familiar, o corpo da criança ainda é visto e compreendido como assexuado e sem história, sendo reduzido à sua anatomia a partir de uma análise fragmentada, que impossibilita o desenvolvimento do sujeito como um todo, a partir de toda a sua complexidade. Grande parte dos docentes e, principalmente, a família parecem acreditar que se, nas escolas, as questões inerentes à sexualidade forem silenciadas, a inocência da criança será preservada. Uma outra postura que, muitas vezes, impede a abordagem do assunto é pensar que falar de sexualidade

despertaria nas crianças uma erotização precoce. No entanto, estas são concepções equivocadas, porque o silenciamento por parte dos adultos não significa a anulação das inquietações, das curiosidades e das necessidades formativas das crianças e adolescentes. A constituição da identidade e da autonomia são, portanto, processos complexos, que dependem tanto das interações socioculturais quanto da vivência das experiências associadas à construção de vínculos entre os grupos socialmente constituídos. Nessa perspectiva, é importante que a escola abra espaços para que as crianças e os adolescentes possam manifestar-se e esclarecer suas dúvidas e inquietações.

Dessa forma, as instituições escolares precisam garantir o direito à voz da criança e do adolescente, porque o diálogo voltado para a troca de informações sobre experiências interculturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e tabus torna-se componente fortalecedor de uma aprendizagem significativa. Logo, dá oportunidade para que seja expressado aquilo que, de fato, aflige, não só no tocante à sexualidade, mas a todas as dimensões humanas, de modo a considerar as complexidades e os conflitos existentes na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, afirmamos que a escola é, sim, um espaço das representações socialmente construídas. É nela que emergem os vários perfis identitários, sobretudo, a identidade de gênero, como relata a fala a seguir, colhida de uma professora participante desta pesquisa (chamamos a atenção para o fato de todos os discursos dos diferentes sujeitos da pesquisa (professoras e funcionárias AAE e TAE) terem sido transcritos neste trabalho exatamente como foram escritos ou proferidos, não tendo sido submetidos a quaisquer correções (por exemplo, de regência ou concordância) exigidas pela gramática normativa).

> ***P.5:*** *Eu, enquanto professora, já tive várias situações na sala. A mais recente foi um aluno que não se interessava por coisas de meninos e nem pelas brincadeiras de meninos. Ele gostava de estar com as meninas e de brincar brincadeira de meninas. As amizades que ele tinha na sala era só com meninas. Não gostava de fazer trabalhos com os meninos, mas sentia muito feliz ao sentar com uma menina pra fazer o trabalho. Na aula de Arte, ele sempre usava as cores que geralmente são as meninas que gostam, colocava muito brilho nas pinturas dele. Usava quase sempre as cores rosa e lilás e por muitas vezes foi chamado de 'mulherzinha' ou de 'viadinho' pelos coleguinhas da sala, sabe?... Isso se intensificou na sala quando ele disse que o sonho dele era brincar de Barbie. Acha? [Risos] Era uma criança de seis pra sete anos. Por muitas vezes, a mãe recomendou pra não deixar ele brincar com brincadeira de meninas e chegou a pedir que,*

> *na Educação Física, era pra fazer ele jogar bola, mesmo contra a vontade dele. Então... assim... a gente via que não era só na escola, porque a família já estava preocupada com as atitudes dele também.*

A fala dessa professora confirma que a escola é um espaço de representações históricas, culturais, sociais e identitárias. Esse discurso remete-nos à ideia de essa profissional não está preparada e apta a trabalhar na perspectiva da sexualidade a partir das várias representações sociais que compõem a sociedade. Situações como a relatada não se configuram isoladamente. São constantes nas diversas instituições escolares, sendo que, na maioria das vezes, não se discute o assunto em sala de aula com os alunos – geralmente, não se abre um espaço e não se revela um interesse para uma discussão com tal complexidade. É como se os sujeitos que integram o espaço escolar fossem desprovidos de sexualidade e de formação enquanto sujeitos históricos. Assim, parece que os assuntos envolvendo sexualidade não pertencem à esfera escolar, que simplesmente se isenta dessa responsabilidade.

É assente, portanto, que a escola, hoje, se apresenta como uma das instituições responsáveis por exercer um forte controle heteronormativo, sendo que a heteronormatividade está presente em seus discursos, práticas e até mesmo no seu silêncio. Por isso mesmo, faz-se necessário repensar essa lógica e desvelar as estratégias de exclusão presentes no cotidiano escolar. Nessa ótica, Candau (2012, p. 147) defende a desconstrução e a reconstrução da cultura escolar. Conforme afirma o autor, trata-se de “promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve”.

Devemos notar que há um controle meticuloso tanto da família quanto da escola na produção da heterossexualidade. Esta é vista como sendo a única forma de expressar a sexualidade – trata-se da única maneira “natural” e “aceitável” de se comportar. O relato da professora anteriormente citado mostra que, desde que nascemos, somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Portanto, é por meio do gênero que se tentará conter e produzir, em larga escala, uma posição heteronormativa; o desviante dessa categoria estará no campo da “anormalidade”, como lembrado por Foulcaut (2017). Portanto, pode-se afirmar que, ao se desviar do “caminho certo”, o sujeito assumirá sozinho a sua identidade e, junto com ela, enfrentará uma série de consequências que poderá causar danos irreparáveis. Novamente, insistimos que a

falta de humanização e de respeito ao próximo poderia ser amenizada se as instituições, principalmente as de ensino, passassem a discutir o assunto de forma a sistematizar as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero no contexto da sala de aula, não se eximindo de responsabilidades.

Quando meninas mostram detestar brincar de casinha e meninos afirmar gostar de brincar de boneca, não raro os adultos lançam-lhes olhares de reprovação – os pais e a escola, na tentativa de inverter os comportamentos considerados “estranhos” e “anormais”, tentam enquadrar as crianças no que é considerado um padrão de “normalidade”. Nesse sentido, Louro (1997, p. 60) afirma que os processos de escolarização “sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres”. E, assim, a heteronormatividade ganha espaço e segue se perpetuando cada vez mais nos espaços socioculturais.

Por outro lado, o conhecimento mostra que, assim como as demais características humanas, a identidade de gênero está em constante transformação. Britzman (1996, p. 74) afirma que as “identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida”. A construção das identidades sofre influências de vários fatores – identidades são, assim, constantemente desfeitas, desestabilizadas e rearranjadas pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e inconstantes histórias de marcadores sociais como nacionalidade, aparência física, gênero, raça, geração, religião, entre outros que marcam fortemente o processo constitutivo da formação da identidade humana. Louro (1997) afirma que, desde que chegamos ao mundo, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais etc.), embora muitas vezes esses aspectos sejam desconhecidos, sendo vistos somente sob uma perspectiva essencialista.

Na contemporaneidade marcada por múltiplas realidades, no que tange às representações identitárias, a escola precisa superar a visão anacrônica e binária da sexualidade e adotar um olhar voltado para construção social e para a integração das experiências vivenciadas pelos alunos, e, assim, buscar desenvolver o conhecimento a fim de superar os desafios encontrados. De acordo com os PCN (1998, p. 293), cabe à escola “reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar e que englobe as

diversas dimensões do ser humano”. Para que se tenha uma melhor compreensão da construção de identidades, é preciso primeiro considerar os elementos discursivos, a contextualidade, a intertextualidade e a intersubjetividade que estão presentes no processo de interação entre as crianças e os adolescentes nos espaços escolares. É no universo escolar que eles têm a oportunidade de desenvolver seus próprios grupos e assumir identidades, haja vista que estão em um período transitório de formação da personalidade (LOURO, 1997).

Bauman (2005) afirma que a exposição à comunidade escolar permite o surgimento de identidades, além da diferenciação entre o “eu” e o “outro”. Portanto, o ambiente escolar permite um entrelaçamento de grupos de diversas dimensões e contextos sociais e interculturais, que são regidos por normas e regras de funcionamento estabelecidas por eles mesmos, passíveis de mudança conforme os interesses de seus participantes. Desse modo, as múltiplas identidades vão se compondo à medida que as experiências vão sendo vividas.

Promover debates que proporcionam um repensar da prática docente certamente contribuirá para que novas estratégias de ensino sejam implementadas durante as aulas. Isso possibilitará abertura para abordar temas considerados tabus, a partir de discussões coletivas, e promoverá o diálogo e a troca de conhecimento entre os pares. O objetivo é uma transformação consistente no sentido de promover a compreensão da importância de incluir a TS nas aulas.

3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

> *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*
>
> *Paulo Freire*

As palavras de Paulo Freire remetem ao momento acadêmico vivenciado nesta pesquisa, visto que o caminho a ser percorrido deve primeiro ser construído para que se possa caminhar. A construção da nossa perspectiva de estudos deu-se a partir de idas e vindas, de acertos e erros, de pensar e repensar, de fazer e refazer, de busca e entrega, de certezas e incertezas e também de angústias – todos esses elementos fizeram parte deste contexto investigativo.

Neste capítulo, apresentamos o cenário, os procedimentos gerais da pesquisa, o processo de produção de dados e o aporte teórico que subsidiaram as análises. Apresentam-se, assim, as metodologias utilizadas, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, as fontes de produção dados e os procedimentos de análise e interpretação.

3.1 Método da pesquisa

De acordo com os objetivos desta pesquisa, propomo-nos a identificar e a compreender, a partir de relatos, como se efetivam as abordagens sobre a sexualidade nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola do estado de Mato Grosso. Além disso, compreender como diferentes atitudes e posturas dos/as professores/as e de profissionais AAE e TAE podem intervir no processo de ensino é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam possibilitar e sustentar a aprendizagem dos alunos.

Metodologicamente, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Além disso, fez uso de dados quantitativos quando necessário. A respeito da perspectiva qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Segundo os autores (1994), ainda que a investigação seja

qualitativa e adote procedimentos específicos à medida que se coletam os dados, a abordagem não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. A ênfase deve ser dada à compreensão dos comportamentos dos sujeitos, a partir da perspectiva adotada pela investigação. Os aspectos externos são considerados secundários, e os dados são produzidos em função de uma relação profunda com os indivíduos nos contextos naturais de cada um. Vale ressaltar que as implicações apresentadas por esta pesquisa dizem respeito a um contexto específico que não deve ser generalizado indiscriminadamente, sendo apenas extensível a investigações que revelem resultados semelhantes.

Em relação à abordagem qualitativa, Minayo (2009) afirma que esse enfoque trabalha com um mundo de significações, pretextos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que segundo a autora, dá um espaço maior às relações, aos processos e aos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Diante da necessidade de compreendermos a problemática relacionada à sexualidade, há, sobretudo, o dever de pensarmos de que maneira conduziremos o processo investigativo, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Para tanto, devemos começar por tratar das informações já existentes, em busca de identificar o que ainda é desconhecido acerca da problemática. Segundo Gil (2007), a pesquisa desenvolve-se por um processo de múltiplas fases, desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados, sendo um procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Sendo assim, começamos por definir estratégias e o método da pesquisa e chegamos à metodologia da pesquisa-ação. Diante das peculiaridades inerentes a cada sujeito, procurou-se, em seguida, conhecer os participantes e as suas respectivas funções na escola pesquisada. Essa caracterização teve por objetivo compreender a realidade envolvida na pesquisa e caracterizar o ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem acontece. Em seguida, buscou-se perceber, a partir de um questionário diagnóstico (apêndice A), as concepções dos sujeitos em relação à TS.

A busca por respostas faz deste estudo uma pesquisa de campo, caracterizada pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e documental, realiza-se a produção de dados envolvendo pessoas, com o recurso de diferentes métodos, como questionário diagnóstico, roda de conversa e entrevista. Nessa perspectiva,

foram utilizadas fontes constituídas por diversos materiais já elaborados (FONSECA, 2002). A partir do enfoque qualitativo, adotou-se, conforme já referido, a metodologia da pesquisa-ação. A escolha por tal metodologia deve-se ao fato de este trabalho buscar, em sua essência, uma aproximação entre a teoria e a prática, caracterizando-se, como um “tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2011, p. 14), no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo. A pesquisa-ação permite ao pesquisador/a compreender a necessidade de transformação em determinada área e expor as suas observações de modo a que os participantes sustentem todas as discussões com suas opiniões críticas durante o planejamento e a execução do plano de ação. A esse respeito, Thiollent (2011, p. 7) afirma ainda que:

> O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

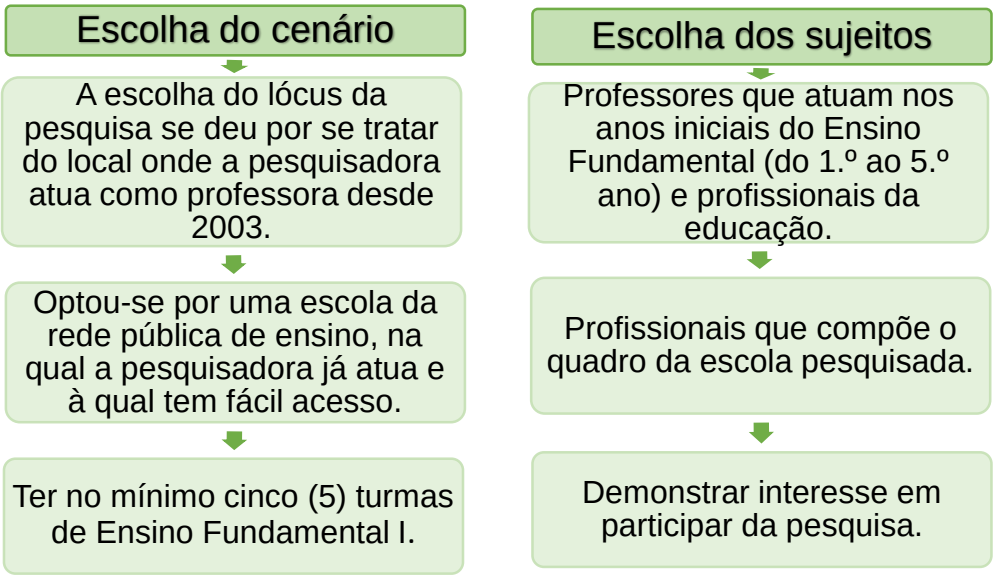
Na perspectiva da transformação, a pesquisa-ação assume moldes que procuram, no coletivo, uma resolução para um problema e exigem o conhecimento das características da situação a ser transformada. A mudança demanda uma construção cognitiva da experiência, sustentada pela reflexão crítica que o coletivo considera opressivo (FRANCO, 2005).

Segundo Thiollent (2011), quando se trata de uma investigação educacional, pesquisadores e sujeitos da pesquisa devem estar em condições de fazer uma avaliação dos objetivos e dos efeitos envolvidos, a fim de buscar alternativas para uma atuação transformadora da realidade. É com base nesse viés que a presente pesquisa se desenvolve. Isso significa que as discussões acontecerão sempre considerando o conjunto e que decisões só serão tomadas coletivamente.

A partir do estabelecimento dos procedimentos metodológicos, definimos o caminho da investigação qualitativa, com base nas fases da pesquisa-ação descritas por Engel (2000). As estratégias e os procedimentos estão baseados em objetivos e fundamentados nessa metodologia. Antes de iniciarmos a caminhada por essas fases,

foram estabelecidos alguns critérios para a escolha do cenário da pesquisa e do grupo de participantes (figura 4).

Figura 4 – Critérios das escolhas da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No início da estruturação da pesquisa, pensamos trabalhar com duas escolas públicas nas quais a pesquisadora leciona. No entanto, como este estudo visa envolver o maior número de professores/as e funcionários/as participantes, elegeu-se apenas uma das escolas como lócus, depois de se ter constatado que ela atendia a todo os critérios elencados. Logo, essa escola foi o centro da nossa análise, e os participantes da pesquisa são os trabalhadores desse espaço.

Vale destacar que, ao se pensar a pesquisa, refletiu-se também sobre a quantidade de participantes. A proposta inicial era ter a participação de dez professores/as do Ensino Fundamental I. Contudo, a partir de uma releitura, no decorrer do processo e do percurso a ser seguido, definimos que as atividades estariam abertas a todos os que desejassem participar, desde que fossem integrantes do quadro de pessoal da escola pesquisada. Dessa forma, oportunizou-se tanto aos profissionais AAE quanto TAE a participação neste processo investigativo. É importante mencionar que, embora a escola tenha em seu quadro de pessoal profissionais do sexo masculino atuando como professores e AAE, o grupo foi formado exclusivamente por mulheres, visto que não houve interesse em participar da pesquisa por parte dos homens.

Com base na Resolução n.º 466/2012[18], foram elencados possíveis riscos associados à pesquisa e, assim, como precaução, foram adotadas algumas medidas necessárias, evitando constrangimentos e, também, respeitando a decisão de participar ou não da pesquisa. A pesquisa teve uma preocupação ética; os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; ver apêndice B). Nesse documento, firmaram a anuência em participar das etapas do estudo. O termo assegurou o anonimato da unidade escolar, identificada por meio de um nome fictício. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) (Parecer n.º 3.090.145, de 17 de dezembro de 2018; ver anexo 1).

Quanto aos participantes, eles são designados de modo a garantir o anonimato. Para isso, usamos a letra ou sigla da respectiva função, juntamente com um número sequencial. Desse modo, a instituição de ensino atenderá pelo nome de “Vida e Saber” e os sujeitos serão referidos por siglas ou letras correspondentes aos cargos que ocupam, acompanhados por números contínuos.

Como a pesquisa envolve não só professoras, mas também outras profissionais da escola e convidados, a letra “P” seguida de algarismos indo-arábicos será usada para identificar as professoras – por exemplo, “P1”, “P2” e assim sucessivamente. Para as demais profissionais da escola, será usada a sigla de suas respectivas funções, seguida por números romanos. Para os profissionais convidados que discutiram as temáticas, será utilizado a letra C, seguida de algarismos indo-arábicos – “C1”, “C2” e “C3”. Para a produção dos dados, em primeiro lugar, foram definidos procedimentos, métodos e técnicas que fizeram parte da fase exploratória. Em seguida, deu-se início à pesquisa de campo.

Para facilitar o desenvolvimento das ações, foi elaborado um cronograma a fim de estabelecer as datas e horários para os encontros posteriores. A agenda foi construída em consonância com o calendário escolar, considerando a disponibilidade de horários das participantes. Durante todo processo, foram utilizados como recursos o caderno de campo, o gravador de áudio e a câmera fotográfica. Os registros dos áudios foram feitos durante as rodas de conversas, nas discussões referentes a diversos assuntos inerentes à sexualidade. Com a gravação de áudio, pôde-se posteriormente transcrever as discussões de cada encontro. Os textos foram

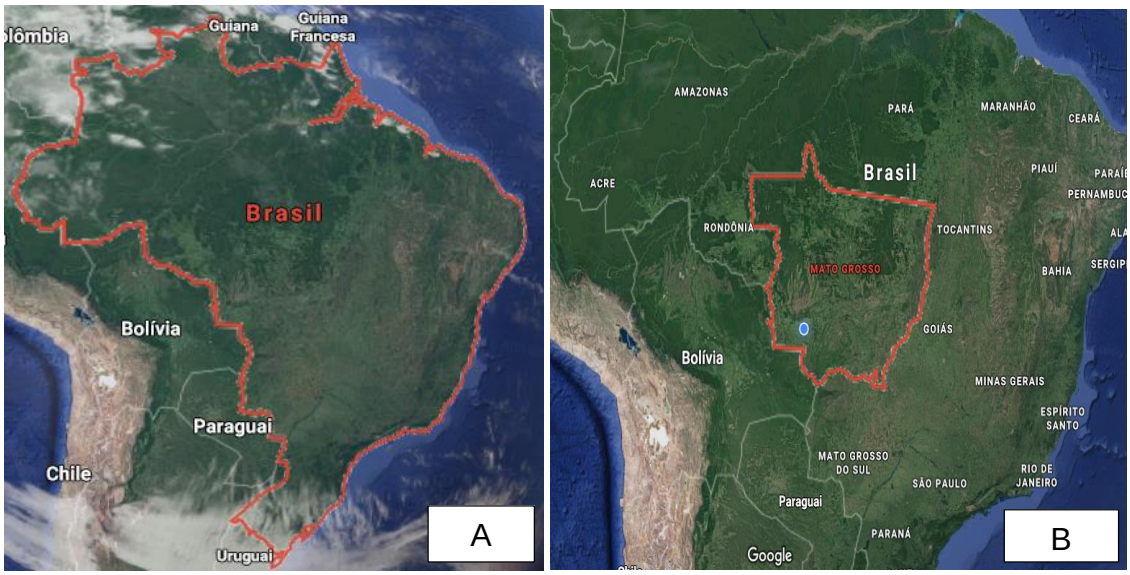
[18]Resolução do Conselho Nacional de Saúde- CNS n.º 466 de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://bit.ly/338Zeqf. Acesso em: 28 set. 2019.

construídos baseados nas verbalizações das participantes nas rodas de conversa, com posterior transcrição pela pesquisadora. Além disso, as entrevistas também foram registradas em áudios e, em seguida, transcritas para o caderno de campo. As fotos registraram a dinâmica dos encontros e os momentos específicos de cada um deles. As informações produzidas constituem parte do acervo de dados desta pesquisa.

3.2 Cenário da pesquisa

A instituição lócus desta pesquisa, denominada de “Vida e Saber”, está localizada no estado de Mato Grosso, Brasil, e estabeleceu-se enquanto instituição em 1993 (figura 5).

Figura 5 – Mapa do Brasil (A) e mapa do estado de Mato Grosso (B).



Fonte: Adaptado de *site* Google Maps

O município lócus desta pesquisa está situado geograficamente no sudoeste mato-grossense, a aproximadamente 350 km da capital, Cuiabá. O território foi criado pela Lei Estadual n.º 4.153, de 14 de dezembro de 1979, com uma área de 1.603 km^2 de extensão (IBGE, 2018). A região foi habitada por povos indígenas Bororó desde tempos imemoriais – pelos paulistas, esses povos eram denominados de “índios Cabaçais”[19]. Hoje, dos Bororó não se encontram descendentes no município, sendo

[19]Disponível em: https://bit.ly/3b98UUD. Acesso em: 05 jun. 2019.

que os remanescentes foram transferidos para a área indígena denominada “Umutína”, em Barra do Bugres, Mato Grosso (SOUZA; PAGLIARO; SANTOS, 2009). Atualmente, a população do município é de 16.223 habitantes, segundo estimativas do IBGE (2018).

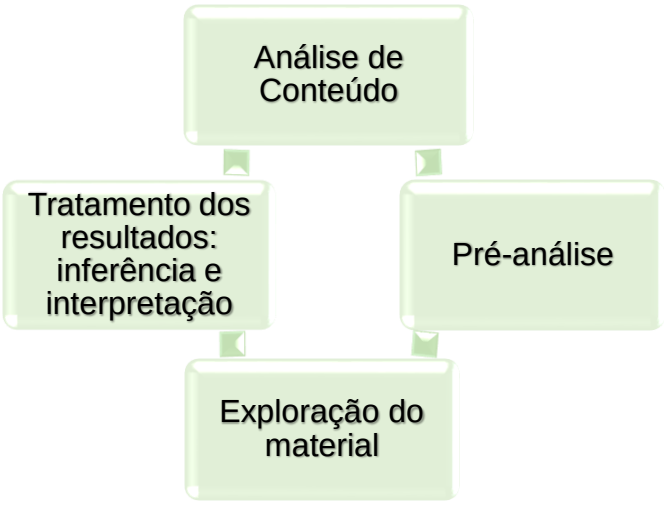
3.3 Análise dos dados

A análise de dados é uma etapa de fundamental importância para qualquer investigação. Nesta pesquisa, os dados são analisados com base em Bardin (2016) e Minayo (2009), a partir da perspectiva de análise de conteúdo. Sendo assim, recorreremos às referidas autoras quando necessário. De acordo com Minayo (2009), na pesquisa qualitativa, a interpretação é o foco, uma vez que o processo investigativo se inicia com a própria interpretação do pesquisador. Nesse sentido, Gomes (2005) reforça que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada de um processo a ser investigado dependem das capacidades interpretativas de quem conduz a pesquisa.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 15), refere-se a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados”.

Segundo Minayo (2009, p. 309), “[...] existem várias modalidades de Análise de Conteúdo, dentre as quais: Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação”. Nesta pesquisa, as verbalizações e as entrevistas foram transcritas e analisadas segundo os preceitos descritos por Bardin (2016) e Minayo (2009) para a análise de conteúdo. Adotou-se ainda a modalidade da análise temática. Segundo Minayo (2009, p. 316, grifos da autora), “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os **núcleos de sentido** que compõem uma comunicação, cuja **presença** ou **frequência** signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Minayo (2009) indica ainda três etapas fundamentais para a realização da análise de conteúdo na modalidade da análise temática, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (figura 6).

Figura 6 – Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2016) e Minayo (2009).

As etapas propostas por Minayo (2009) apresentam atividades específicas. A primeira etapa refere-se à pré-análise e, nessa fase, deve-se ter contato com o material, realizar as leituras, estabelecer o *corpus* e formular e reformular hipóteses e objetivos. A partir da primeira tarefa, procedeu-se a uma leitura flutuante, a fim de identificar os significados expostos pelas verbalizações durante os encontros nas rodas de conversas e também em outros instrumentos de obtenção de dados – os questionários, as entrevistas e as percepções da pesquisadora registradas no caderno de campo.

Segundo Minayo (2009), as tarefas da segunda etapa, inerentes à exploração do material, têm como princípios de regularidade para a constituição do *corpus* da pesquisa a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade, a pertinência e a exclusividade. Nessa fase, realizou-se a organização dos dados por meio de quadros, separando-os por assuntos recorrentes, com as verbalizações relacionadas a cada tema. Em seguida, partimos à procura dos significados revelados pela comunicação. Foi nesse período que se fez o preparo do material, ou seja, a edição das entrevistas transcritas, dos parágrafos recortados e das anotações do caderno de campo.

Em relação à terceira tarefa, Minayo (2009, p. 317) ressalta que é necessário determinar “[...] a unidade de registro (palavra-chave ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais”. Dessa forma, foi preciso uma revisão de literatura e, a partir de uma experiência precedente, advinda dessas concepções, foi possível constituir questões

adequadas para conduzir as interpretações dos dados obtidos e, assim, chegar a uma conclusão das diversas implicações deste estudo.

4 SEXUALIDADE E ENSINO: A VOZ DO SILÊNCIO

Não há um, mas muitos silêncios, e são parte integrante das estratégias que fundamentam e permeiam discursos.

Michel Foucault

Falar naturalmente de sexualidade de forma a contemplar as dúvidas e as curiosidades das crianças deveria ser uma tarefa fácil para nós, professores/as, TAE e AAE, já que somos constantemente interpelados pelas mais diversas questões. No entanto, os/as profissionais da Educação Básica também são sujeitos de um contexto cultural – eles têm as suas subjetividades, as suas crenças, preconceitos, dogmas e os seus tabus. Mesmo compreendendo toda a necessidade de informação e formação dos alunos e alunas, esses elementos devem ser considerados, pois interferem no modo de ser, pensar, acreditar e agir do indivíduo, independente da formação que tem e da função que ocupa. Nessa perspectiva, visando à compreensão dos dados produzidos durante esta investigação, buscaram-se identificar os subsídios capazes de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, por meio de discussões realizadas no decorrer do processo, a partir dos planejamentos e dos encontros das rodas de conversa. Estes visavam provocar e promover reflexões a acerca da sexualidade.

Este capítulo apresenta as categorias de análise emergidas a partir das verbalizações das participantes nas rodas de conversa sobre sexualidade (RCS), questionário diagnóstico e entrevistas. A primeira (seção 4.1) apresenta as características das participantes (faixa etária, formação, tempo de atuação no âmbito educacional, religiosidade, entre outras particularidades) e lócus da pesquisa. A segunda categoria (4.2) trata da instituição e da dinâmica dos encontros, numa perspectiva dialógica que possibilitou uma reflexão acerca da sexualidade a partir das próprias inquietações do coletivo formado na busca por possíveis mudanças relacionadas às práticas pedagógicas.

Para uma melhor compreensão do que os participantes pensam a respeito da temática, buscou-se definir uma terceira categoria (4.3). A partir do questionário diagnóstico, analisam-se as concepções de sexualidade das professoras e das funcionárias (TAE e AAE) participantes da investigação. Na quarta (4.4) categoria, apresentam-se as cinco subcategorias que possibilitam uma compreensão mais densa das percepções das participantes, englobando esse primeiro momento das

discussões. Assim, procedeu-se a uma triangulação dos dados obtidos nas seguintes etapas: questionário diagnóstico, verbalizações das rodas de conversas e percepções da pesquisadora durante os encontros.

A quinta categoria (4.5) faz uma abordagem sobre um momento, que contou com a participação de profissionais específicos, que proferiram palestras e proporcionaram momentos de reflexão acerca da temática em questão, configurando-se como um momento formativo no espaço escolar. As entrevistas realizadas ao término desta investigação também fazem parte das categorias emergentes das análises. Trata-se de questões que buscam compreender, a partir dos relatos das participantes, como se efetiva, nas práticas pedagógicas, a abordagem sobre a sexualidade.

4.1 Caraterização das participantes e lócus da pesquisa

A instituição pesquisada conta hoje com um corpo docente de 22 professores e professoras para atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (do 1.º ao 4.º ano). Além disso, compõem o quadro funcional uma diretora, uma coordenadora, uma TAE, uma professora em desvio de função, que atua na secretaria, e nove funcionários e funcionárias do apoio administrativo educacional. Esse quadro funcional está distribuído nos turnos matutino, vespertino e também noturno (no caso dos vigias).

O grupo inicial para participar da pesquisa foi formado por uma TAE, três AAE, cinco professoras, a coordenadora e a diretora, totalizando 11 participantes, que se mantiveram assíduas, participando ativamente das discussões nas RCS e mostrando-se interessadas em compreender melhor a temática em questão. É importante referir que foi estabelecida uma relação de confiança entre as pesquisadoras e as participantes, o que tornou os diálogos algo mais espontâneos. Pode-se afirmar que essa relação saudável se revelou um elemento fundamental para o desenvolvimento da investigação.

Um questionário diagnóstico (apêndice A), composto por treze questões, foi entregue para 21 pessoas pertencentes ao quadro de profissionais da escola. Destes, foram respondidos e devolvidos 11 questionários, que serviram de indicadores para pautar o trabalho a partir do estabelecimento de um perfil das participantes, o que poderia contribuir para as discussões futuras. Os dados produzidos a partir do

questionário diagnóstico, aplicado na apresentação da proposta, após o aceite das participantes, permitiram traçar o perfil das pesquisadas no que diz respeito à formação, à faixa etária, ao tempo de serviço e à religião, entre outras características fundamentais para a compreensão e para a aproximação dos sujeitos da pesquisa (quadro 1).

Quadro 1 – Características das participantes da pesquisa, com base no diagnóstico inicial.

Sexo	Idade	Religião	Graduação e ano de conclusão	Especialização e ano de conclusão	Função	Tempo de serviço	Atuação
F	45	Não informada	Pedagogia 2005	Educação Infantil 2009	Professora	25 anos	Ensino Fund. e Edu. Infantil
F	39	Católica	Pedagogia não informado	Psicopedagogia não informado	Professora	20 anos	2.º ano
F	39	Católica	Pedagogia 2003	Alfabetização e Educação Infantil 2005	Professora	15 anos	1.º ano
F	22	Evangélica	Pedagogia 2017	Não possui	Professora	1 mês	1.º ano
F	53	Católica	Pedagogia 2012	Não possui	AAE	24 anos	Limpeza
F	31	Católica	Ensino Médio 2005	Não possui	AAE	10 anos	Limpeza
F	46	Católica	Pedagogia 2005	Literatura e alfabetização 2006	Professora	19 anos	2.º ano e Educação Infantil
F	32	Católica	Pedagogia 2018	Não possui	Professora	10 anos	Não informado
F	53	Católica	Ensino Médio não informado	N/A	AAE	25 anos	Limpeza
F	41	Católica	Pedagogia 2004	Educação Infantil e Alfabetização 2005	Professora	16 anos	Ensino Fund.
F	43	Católica	Pedagogia 2009	Psicopedagogia 2016	Professora	20 anos	TAE

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com o diagnóstico, a faixa etária das professoras e funcionárias está entre os 22 e os 53 anos de idade, sendo que a média de idade entre as agentes educacionais é de 40 anos. Vale ressaltar que duas das professoras que participaram da apresentação da proposta e receberam o questionário estavam em processo de aposentadoria, que foi efetivado durante o período das ações desenvolvidas na escola pelas pesquisadoras; assim, não houve devolutiva do diagnóstico por parte dessas profissionais.

A partir desse diagnóstico, buscou-se uma primeira aproximação com o grupo, a fim de estabelecer uma relação de familiaridade e alcançar os objetivos propostos. De modo geral, o diagnóstico constituiu-se como um importante elemento que possibilitou conhecer a realidade de cada uma das integrantes enquanto profissionais.

Além disso, permitiu saber o que elas pensam sobre a temática em questão e suas relações no processo de ensino e aprendizagem. O tempo de serviço, a formação e a religião são fatores preponderantes que podem interferir no desenvolvimento do currículo escolar, bem como nas abordagens de questões ligadas à sexualidade. A respeito disso, Nunes (1996) destaca que a temática da sexualidade é complexa e polêmica por abranger dogmas religiosos, valores éticos, estéticos e também subjetividade, porque cada um tem o seu modo de pensar e agir, dependendo das experiências e do contexto sociocultural em que está inserido.

As discussões que desenvolvemos nesta pesquisa revelam um ponto de vista essencialmente feminino, pois o único profissional homem que assinou o TCLE e respondeu ao questionário acabou não participando das discussões das rodas de conversas, pois, segundo informou, trabalhava em outra escola e, devido à incompatibilidade de horários, não foi possível participar das discussões na escola "Vida e Saber". O fato de não haver participação masculina trouxe à tona uma realidade da educação brasileira, principalmente em se tratando da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a presença majoritária das mulheres no exercício da docência é uma questão marcada historicamente por lutas pela ampliação da participação feminina na esfera econômica e no mercado do trabalho. A política contestadora da dominação masculina travada pelos movimentos feministas contribuiu para esse processo e passou a fundamentar a análise da presença das mulheres em ações coletivas como forma de resistência feminina (VIANNA, 2013; LOURO, 2009).

Da aproximação entre os atos de ser mãe e cuidar dos filhos, surgiu uma profissão. Por muito tempo, a Pedagogia foi considerada um trabalho exclusivamente feminino, pois relacionava a docência à maternidade. De acordo com Vianna (2013, p. 160), "o processo de feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres". Essa ação anunciava a divisão sexual do trabalho e situava o masculino e o feminino como categorias excludentes. O magistério foi o primeiro campo de trabalho para mulheres, sobretudo brancas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, pois está relacionado com o cuidar. A entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de gênero, visto que os significados se baseiam nas diferenças entre os sexos. São as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres

em profissões ligadas às funções consideradas femininas. Desse modo, muitas atividades profissionais que se relacionam ao cuidado e afeto são consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas por isso.

Segundo os dados do MEC (2009), o caráter feminino da docência, do ponto de vista da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil, com 97,9% de atuação feminina. O Ensino Fundamental também indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas, quando se trata dos anos iniciais, há distinções significativas – 90,8% se comparado com os anos finais, que apresentam 73,5% (BRASIL, 2009). Assim, as determinações de gênero vão realçando as relações no exercício da docência e nas inclusões escolares. O poder instituído vai sendo vivenciado no contexto profissional com base na competição, na ambiguidade de valores, nos símbolos e nas condutas atribuídas a cada sexo (VIANNA, 2013).

No que tange à caracterização da escola lócus da investigação, trata-se de uma das oito escolas públicas de um município mato-grossense. Destas, cinco são urbanas (quatro atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e três são escolas no campo, localizadas nas comunidades rurais pertencentes ao município. No ano de 2019, a escola “Vida e Saber” atendeu, na modalidade da Educação Infantil, a 180 alunos, sendo 85 no período matutino e 95 no vespertino. Já o Ensino Fundamental do 1.º ao 4.º ano atendeu a um total de 215 alunos; destes, 95 estudam de manhã e 120, à tarde, totalizando 395 alunos.

Até o ano de 2018, a escola atendia também ao 5.º ano; porém, passou por uma reorganização de suas turmas, visto que a demanda da Educação Infantil é alta, sendo responsabilidade do município. Assim, devido ao fato de a instituição ser uma escola pequena e não possuir infraestrutura suficiente para atender a todos, foi necessário deixar de ofertar o 5.º ano para conseguir atender à Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade.

Os alunos são provenientes de todas as classes econômicas e sociais, segundo os dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) (2017). Cerca de 9% deles são moradores na área rural (assentamentos, chácaras e fazendas); os demais são residentes nos diversos bairros, principalmente os próximos à escola. É pertinente mencionar que a localização privilegiada desta escola, situada em uma área próxima ao centro da cidade, contribui para uma constante procura por vagas.

O regimento da escola apresenta como sendo a missão da instituição “garantir

o pleno desenvolvimento do educando, tanto nos aspectos educacionais como nos que envolvem o exercício de sua cidadania" (2016, p. 1). Na seção II, nos objetivos, mais precisamente na alínea VII, consta que a escola deve "oferecer aos alunos instrução quanto aos métodos de estudo, **orientação sexual**, prevenção contra as drogas, programas de assistência social e saúde, ecológica, entre outras" (2016, p. 2, grifos nossos).

O PPP da instituição baseia sua filosofia no "compromisso com a formação e crescimento do aluno, de maneira significativa voltada para a **construção de identidade** que integrem conhecimentos, **competências, habilidades e valores** que permitam o exercício da cidadania [...]" (2017, p. 13, grifos nossos). Tanto o Regimento Escolar quanto o PPP, documentos que regem o funcionamento da instituição, apresentam, em suas redações, a proposta de uma formação integral do aluno, contribuindo de maneira significativa para o exercício da cidadania. O currículo escolar na área de Ciências Humanas e da Natureza apresenta conteúdos pertinentes a cada ano (quadro 2), os quais estão relacionados com a TS, ainda que sob um ponto de vista puramente biológico e reducionista. De todo modo, tais conteúdos podem possibilitar uma abordagem mais ampla a partir da compreensão que se tem do todo.

Quadro 2 – Conteúdos e habilidades apresentados no currículo escolar que trazem a abordagem da temática sexualidade na escola "Vida e Saber".

Ciências Humanas e da Natureza		
Conteúdos	**Ano**	**Habilidades**
Nosso corpo	1.º ano	➢ Identificar e nomear as partes do nosso corpo.
		➢ Perceber seu próprio corpo, seu processo de crescimento e seu desenvolvimento.
Corpo Humano Identidade	2.º ano	➢ Nomear as partes do corpo humano e entender as suas funções.
		➢ Identificar suas características físicas e reconhecer-se.
		➢ Respeitar as diferenças e as preferências pessoais.
Corpo Humano	3.º ano	➢ Identificar partes externas do corpo humano: cabeça, tronco, membros, órgãos, sistemas.
		➢ Reconhecer as diferenças existentes entre o gênero masculino e feminino.
		➢ Descrever as partes do corpo e suas funções.
Não consta	4.º ano	Não consta.
A organização do Corpo	5.º ano	➢ Compreender que o sistema urinário tem uma função importante em nosso organismo.

Humano		➢ Identificar os órgãos do sistema nervoso e suas funções.
		➢ Compreender o que são hormônios e a sua atuação no organismo.
		➢ Identificar os órgãos que compõem os sistemas genitais: masculino e feminino, fazendo relações com a educação para a sexualidade.
		➢ Comparar e descrever diferenças entre o gênero masculino e feminino.

Fonte: Adaptado a partir do Currículo Escolar (2019).

Embora a escola não oferte mais o 5.º ano, no currículo escolar, constam o conteúdo e as habilidades, visto que estes são comuns a todas as escolas municipais do município em questão. Especialmente em relação à abordagem da TS, embora constem nos documentos oficiais da escola os conteúdos a serem trabalhados e as capacidades a serem desenvolvidas, tais tópicos não foram discutidos nas rodas de conversas. O fato de não tocarem num assunto crucial, que são as habilidades a serem desenvolvidas nas crianças, permitiu-nos fazer algumas inferências que podem, de certa maneira, justificar a ausência dessas discussões durante os encontros, visto que os diálogos estiveram centrados nas dificuldades verbais e cognitivas das participantes em relação à TS.

Nesse sentido, a primeira questão a ser considerada se reporta ao fato de esta ser uma temática recente no contexto da escola – logo, é algo ainda novo para as professoras e funcionárias. Isso, de certa forma, pode ter influenciado no sentido de as discussões não abrangerem as habilidades existentes no currículo escolar, visto que a aproximação das participantes com o tema se deu nos encontros. Uma outra hipótese que pode contribuir para esse entendimento está no enfoque, uma vez que os encontros se baseavam nas dificuldades encontradas pelas participantes em relação à abordagem dessa temática no contexto escolar e familiar. Um outro fator igualmente relevante é que a maior preocupação das professoras e funcionárias nas rodas de conversas centrava-se no processo sociocultural e histórico da sexualidade, e, por constituir-se enquanto roda de diálogo, esta assumiu contornos delineados pela própria roda e pelo os interesses das participantes.

Assim, nesse primeiro momento, com base nas dificuldades de compreensão e de abordagem da temática, as conversas surgiam espontaneamente e as experiências vivenciadas pelas participantes eram compartilhadas evidenciando as consternações do grupo. Uma última proposição – e talvez a mais criteriosa por parte

das pesquisadoras – pode ser a de que os instrumentos de obtenção de dados não criaram condições para que essas habilidades apresentadas no documento fossem discutidas, no sentido de compreender a sua relação no processo de ensino e aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Entendemos que há, sobretudo, a necessidade de discutir as capacidades a serem trabalhadas, buscando medidas para que, de fato, ocorra o desenvolvimento das habilidades instituídas nos referencias da educação. Entretanto, o/a professor/a e os profissionais do AAE e TAE precisam inicialmente ter uma compreensão sobre a sexualidade e as suas dimensões, bem como as suas implicações, buscando de alguma forma a superação de preconceitos e tabus internalizados. Posteriormente, precisam entender quais conteúdos ou conjunturas fazem menções à temática, possibilitando uma abordagem consciente no campo da sexualidade e entendendo como esta se relaciona no processo de ensino e aprendizagem (LOURO, 2009). A partir daí, possivelmente, esses profissionais conseguirão vincular a sua prática ao desenvolvimento das habilidades que são possivelmente negligenciadas por falta de conhecimento.

Por último, é importante notar o fato de que superar as necessidades de compreensão e conhecimento da temática em questão não significa, necessariamente, que os profissionais irão trabalhar as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos e alunas. Ainda há muito que caminhar e buscar nessa perspectiva para garantir um nível de compreensão que habilite uma prática didática.

4.2 Os encontros: reflexões sobre normas e saberes que reprimem

Na perspectiva da pesquisa-ação, as intervenções e a produção do conhecimento se inter-relacionam. Na busca de resultados expressivos e da transformação a participação não podemos nos limitar à divulgação de meras informações; devem ser propostas ações e tomadas de decisões que possam contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento. Sendo assim, o papel do/a pesquisador/a deve ser o de possibilitar informações teóricas que propiciem a participação dos atores e atrizes sociais – neste caso, professoras, AAE e TAE da escola “Vida e Saber”.

Como a TS é um assunto denso, quase sempre constrangedor e considerado um tabu na sociedade contemporânea, foi necessário pensar os encontros a partir de

uma metodologia, a fim de proporcionar meios para que as participações acontecessem de forma espontânea, sem constrangimentos. Os encontros foram organizados como rodas de conversa – ou seja, momentos de discussões espontâneas e descontraídas, nas quais as participantes sentiam-se à vontade para relatar suas experiências, opinar sobre os assuntos levantados no coletivo e no individual e pensar sobre suas práticas, não só no contexto escolar, mas no dia a dia – principalmente, em relação à criação dos filhos.

Inicialmente, pensou-se nos encontros para a discussão da temática proposta numa periodicidade de 15 dias, com duração de duas horas. Contudo, essa proposta não prosperou, visto que a escola possui um cronograma anual das atividades escolares, e os seus profissionais estão envolvidos constantemente nessas ações. Desse modo, foram necessárias adaptações para que professoras, AAE e TAE pudessem participar. Em relação à quantidade de horas, esta foi além da estimativa inicial, variando conforme os assuntos abordados – algumas seções duraram de 2 horas e 30 minutos a 3 horas.

A dinâmica de participação não foi formalmente estabelecida pela pesquisadora, ou seja, não havia nenhuma regra explícita de como sinalizar um pedido de fala (por exemplo, levantar a mão), visto que lidávamos com profissionais que optaram espontaneamente em participar dos diálogos, ou seja, não havia a obrigatoriedade de falar. Além disso, o simples fato de ter que pedir a fala poderia de certa forma inibir a participação. Assim, cada fala surgiu naturalmente, sendo ouvida e respeitada por todas. A partir das temáticas discutidas, se houvesse algo que as participantes quisessem compartilhar com as demais integrantes do grupo, bastava interferir no debate espontaneamente. Essa forma de deixar à vontade para dialogar ou interferir nas discussões foi primordial para que mais integrantes participassem efetivamente, falando das dificuldades, angústias, constrangimentos e até mesmo citando exemplos do contexto familiar relacionados às discussões.

A partir da formação do grupo, estabeleceram-se os encontros. Estes foram organizados em dois momentos (quadro 3). O momento inicial teve como base as três primeiras RCS, que aconteceram nos meses de março e abril e que serviram para a troca de experiências, nas quais as participantes (incluindo a pesquisadora) puderam expor seus constrangimentos, medos, tabus, angústias e dificuldades em relação à abordagem da temática em questão. O segundo momento contou com a participação

de outros profissionais que fomentaram as discussões, numa perspectiva teórica e metodológica.

Quadro 3 – Cronograma das atividades desenvolvidas e as temáticas sugeridas pelas participantes discutidas pelo coletivo durante o processo de investigação.

CRONOGRAMA		
Data	**Ações iniciais**	
01/3/2019	Apresentação da proposta de pesquisa à direção.	
13/3/2019	Apresentação da proposta de pesquisa à coordenação.	
18/3/2019	Apresentação da proposta aos professores e TAE; entrega do TCLE e do questionário diagnóstico.	
03 e 05/4/2019	Apresentação aos profissionais de Apoio Administrativo Educacional (AAE), entrega do TCLE e do questionário diagnóstico.	
Data	**Primeiro momento**	**Temáticas discutidas**
25/3/2019	1.ª Roda de conversa	➢ Situações constrangedoras vivenciadas na prática pedagógica.
15/4/2019	2.ª roda de conversa	➢ Dificuldades de abordar assuntos referentes à TS.
22/4/2019	3.ª roda de conversa	➢ Apresentação dos indicadores a partir do diagnóstico e da definição das temáticas para o segundo memento de discussão.
Data	**Ações para o segundo momento**	
06/5/2019	Planejamento coletivo das temáticas.	
20/5/2019	Planejamento coletivo das temáticas.	
27/5/2019	Planejamento coletivo das temáticas.	
Data	**Segundo momento**	**Temáticas discutidas**
06/6/2019	4.ª roda de conversa	➢ História da sexualidade; conceitos de sexo, sexualidade e gênero.
10/6/2019	5.ª roda de conversa	➢ Que postura comportamental devo ter diante das manifestações dos alunos em relação à sexualidade? Como falar de sexualidade no contexto escolar?
13/6/2019	6.ª roda de conversa	➢ Sinais de violência e abusos sexuais: como identificar? E o que fazer? A família é fundamental nesse processo. Como incluí-la no contexto?
17 a 19/06/2019	Entrevistas	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro momento serviu como aproximação, a partir de uma discussão empírica dos encaminhamentos, durante a qual as participantes estavam à vontade para falar das questões inerentes à TS e às dificuldades em abordar o assunto, tanto

do ponto de vista profissional quanto pessoal, estreitando, assim, os laços de amizade e de confiança entre as partes envolvidas. Quirino (2014, p. 7) discorre acerca da questão da insegurança na abordagem de tal temática, afirmando que “fica evidente a fragilidade do/a professor/a”; essa fragilidade deve-se a uma questão conceitual, mas também é um problema de falta de uma formação que possibilite uma abordagem segura perante os alunos. Louro (1999), a esse respeito, chama a atenção para a comum e equivocada forma com que os/as profissionais de educação encaram o discurso da sexualidade. Muitos pensam que “[...] se deixarem de tratar desses ‘problemas’ a sexualidade ficará fora da escola” (LOURO, 1999, p. 80-81). De acordo com a autora, é imprescindível que reconheçam que a escola não apenas reflete as concepções de gênero e sexualidade que circundam na sociedade, mas que as produz. Pensar que o simples silenciamento dessas questões faz com que a sexualidade não emerja no espaço institucional é um tanto ingênuo e, certamente, um pensamento errôneo, pois a escola é um espaço que se constitui não só de conhecimento e saberes, mas também das/nas diversidades culturais e de identidades.

Discussões são necessárias para desestabilizar as verdades únicas que, conforme Furlani (2014), são incumbidas de normatizar um modelo hegemônico de sexualidade. Segundo a autora, é preciso “[...] apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas” (FURLANI, 2014, p. 70).

Inicialmente, as rodas de conversa expuseram angústias individuais, mas que se constituíram como coletivas ao serem partilhadas por todas as participantes (serão abordadas no item 4.4.1). Assim, a partir dessas conversas, tendo como base as discussões empíricas e os relatos das experiências vivenciadas no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, emergiram seis temáticas (quadro 4) que se constituíram como possibilidades de diálogo e difusão do conhecimento na perspectiva da sexualidade.

Quadro 4 – Temáticas sugeridas pelo grupo.

Temáticas	Profissionais
História da sexualidade	Professor com formação em Biologia, Química, Física e Pedagogia
Conceitos de sexo, sexualidade e gênero	
Que postura comportamental devemos ter, enquanto professor/a, TAE e AAE, em relação às manifestações dos alunos sobre a sexualidade? Como trabalhar em nós mesmos dogmas, medos, preconceitos e tabus?	Psicóloga
Como falar com a criança ou adolescente em situações que envolvem a sexualidade no contexto escolar? Isso deve ser abordado no individual ou no coletivo?	
Sinais de violência e abusos sexuais: como percebê-los? E o que fazer?	Psicóloga
A família é fundamental nesse processo. Como incluí-la no contexto?	

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os temas sugeridos a partir do coletivo proporcionaram momentos formativos, em que as participantes se colocaram na perspectiva de enfrentamento das contendas e dificuldades, trazendo a discussão para o grupo. Devido à proximidade dessas temáticas, elas foram agrupadas e depois abordadas por profissionais de áreas específicas, para uma perspectiva teórica dos assuntos em questão: um professor com formação em Biologia, Química, Física e Pedagogia e outros dois da Psicologia – para conduzir as últimas três rodas de conversas e, a partir delas, fomentar as reflexões proporcionando algo além de informações, ou seja, um repensar da própria percepção sobre os assuntos em pauta.

O quarto encontro contou com a participação de um professor com formação em Biologia, Física, Química e Pedagogia. Ele teve a incumbência de discutir, num contexto teórico, e abordar os tópicos da história da sexualidade e os conceitos de sexo, sexualidade e gênero. A quinta roda de conversa teve como convidada uma psicóloga da vertente da Teoria Cognitivo-Comportamental e Psicologia Clínica, que discutiu atitudes e comportamentos do/a professor/a, TAE e AAE perante as manifestações com conotação sexual por parte da criança e do adolescente, fomentando as discussões no grupo. Da mesma maneira, procedeu o sexto encontro, que contou com participação de uma outra psicóloga especializada em Psicologia Jurídica com experiência na temática em questão. Ela proferiu palestra intitulada “Sinais de violência e abusos sexuais: como identificar? E o que fazer? A família é

fundamental nesse processo. Como incluí-la no contexto?”.

As temáticas foram elencadas como possibilidades de compreender diversos assuntos, mas também de superar as dificuldades encontradas na abordagem de questões inerentes à sexualidade. Os encontros com esses profissionais contribuíram de maneira significativa para amenizar as angústias das professoras e funcionárias do AAE e TAE, aprimorando a prática pedagógica e a relação pessoal no que diz respeito à sexualidade. Em cada encontro, foram discutidos assuntos sugeridos no coletivo e que eram, portanto, do interesse de todos, alusivos à TS e à prática pedagógica. Procurou-se abrir espaço para uma diversidade de olhares e para relatos das práticas em relação as manifestações dos alunos, oportunizando às participantes um momento de reflexão coletiva e compreensão das ações antes ignoradas.

No que tange à participação, houve uma evolução significativa se compararmos o primeiro com o último encontro. No primeiro encontro, as participantes estavam tímidas e receosas por estarem ali, mas a forma como foram conduzidas as conversas incluiu a pesquisadora no contexto profissional da escola, o que, de certa maneira, mudou os olhares em relação à proposta de pesquisa. Aos poucos, a confiança foi sendo estabelecida e o número de participantes passou a aumentar. Houve, assim, um acréscimo de 100% do número inicial (tabela 1).

Tabela 1 – Número de participantes da pesquisa em cada encontro.

Participantes	1.º encontro	2.º encontro	3.º encontro	4.º encontro	5.º encontro	6.º encontro
Prof.ª E.F.	6	7	7	12	12	11
Prof.ª E. I.	4	0	5	5	4	4
AAE	0	3	3	3	4	3
TAE	1	1	1	1	1	1
Psicóloga	0	0	0	1	0	0
Total	11	11	16	22	21	19

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na etapa das ações e de acordo com cada temática, esse número passou a oscilar entre 11 e 22 pessoas. Acredita-se que ocorreu por se tratar de um grupo aberto, no qual os sujeitos da pesquisa poderiam participar de acordo com seu interesse. De todo modo, vale lembrar que o grupo inicial permaneceu (11 pessoas) até o último encontro. As que por algum motivo deixaram de participar de algum encontro começaram a se justificar para a pesquisadora. Essas justificativas podem ser lidas como uma atribuição de importância à participação na pesquisa, o que

extrapolou o contexto profissional e afetou a própria subjetividade de cada uma das participantes.

Houve um impacto positivo no sentido de as participantes comentarem com os demais em relação às discussões enredadas nos encontros. Acredita-se também que, ao mencionar para colegas o que de fato estava acontecendo nas rodas de conversa e falar sobre o teor das discussões, as participantes tenham ajudado a atrair público para a pesquisa. Esses participantes esporádicos certamente foram também movidos pela curiosidade acerca deste tema. Além disso, um outro fator que pode ter influenciado no aumento de participantes é o fato de termos buscado parcerias com outros profissionais (palestrantes), a fim de que estes participassem das discussões nas rodas de conversas nos três últimos encontros, conforme já relatado de forma pormenorizada.

4.3 Conceito de sexualidade na percepção das participantes

A sexualidade é uma das dimensões da humanidade mais complexas e necessita ser entendida na sua essência e amplitude, pois se configura como um dos núcleos estruturantes da vivência humana. Werebe (1998), a esse respeito, afirma que a dimensão sexual comporta componentes biológicos, psicossociais e culturais e seu significado transcende os limites de prazer e reprodução. Diante dessa complexidade, buscou-se, a partir do questionário diagnóstico, identificar as concepções pré-existentes a respeito deste tema na visão das participantes da pesquisa (figura 7).

Figura 7 – Concepções da sexualidade na visão das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A compreensão da sexualidade trazida pelas participantes (figura 7) aponta para a predominância de uma concepção hedonista do ato sexual, e a partir dessa teoria entende-se que a busca pelo prazer é o único propósito da vida. A ideia que se destaca é a de uma conexão da sexualidade com a prática do ato sexual propriamente dito. Isso nos remete ao conceito de que não há, assim, uma compreensão mais ampla de que a sexualidade é uma dimensão da vida humana que envolve outros aspectos além do físico – aspectos sociais, psicológicos, culturais, econômicos e religiosos (BONFIM, 2012; QUIRINO, 2014).

Louro (2000, p. 62) afirma que, no âmbito da cultura e da história, “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, ou seja, processos profundamente culturais e plurais”. Incutir tal concepção ainda é um grande desafio, já que o conceito predominante está relacionado a uma ideia reducionista, que confina a sexualidade apenas ao aspecto biológico, ressaltando a busca do prazer a partir do contato físico entre as pessoas. É o que mostra o excerto a seguir[20].

[20]Todos os discursos dos diferentes sujeitos da pesquisa (professoras e funcionárias, as já referidas AAE e TAE) são transcritos neste trabalho exatamente como foram escritos ou proferidos, não tendo sido submetidos a quaisquer correções (por exemplo, de regência ou concordância) exigidas pela gramática normativa.

A noção de sexualidade pode ser a busca pelo prazer, descoberta de sensações proporcionadas pelo toque ou contato, atração por outras pessoas do mesmo sexo ou sexo diferente, ou seja, um conjunto de comportamentos a respeito da satisfação do desejo sexual. (P6. Questionário diagnóstico).

Com base nas conceituações das participantes da pesquisa, que, em suas falas, em verdade, muitas vezes elas se referem ao sexo, e não à sexualidade. Identificou-se, assim, o predomínio de uma visão naturalista, distante da compreensão real que a sexualidade tem de fato (BONFIM, 2012). Vejamos outro excerto que também se coaduna com a ideia de que a sexualidade está ligada à busca do prazer.

[Sexualidade] é a maneira que cada um tem, ou desenvolve para a busca do prazer. (P 10. Questionário diagnóstico).

Essas compreensões são as que circundam socialmente de forma mais comum entre parte da população brasileira e também em outras culturas. No capítulo 1, foi abordado que, historicamente, a sexualidade foi negada como uma dimensão da vida humana que envolve outros fatores, predominando uma visão restrita ao conceito puramente biológico, sem que tenha sido dada a devida importância que esta temática merece (LOURO, 2019). O conceito biológico da sexualidade apresentado nos documentos oficiais da educação também aparece nas concepções das participantes da pesquisa, relacionando sexualidade com a formação do corpo humano e fases a serem estudadas.

Pra mim, é um termo que abrange a educação que estuda a formação do corpo e sua mudanças com o tempo, as fases da adolescência/ criança/adulto. (P 11. Questionário diagnóstico).

De acordo com Nunes e Silva (2000, p. 73) “a sexualidade transcende a consideração meramente biológica, centrada na reprodução das capacidades instintivas [...]”. Segundo os autores, a sexualidade é a própria “vivência e a significação do sexo. Para além do determinismo naturalista, carrega dentro de si a intencionalidade e a escolha que a torna uma dimensão humana, dialógica, cultural”, devendo ser entendida na sua totalidade. Contudo, o/a professor/a que trabalha com Ciências ou qualquer outra área, e que faz a abordagem de assuntos ligados à temática precisa ter o entendimento do processo constitutivo e hegemônico da sexualidade.

A complexidade de abordar a sexualidade no âmbito escolar demanda que os/as profissionais da educação tenham uma fundamentação teórica e metodológica, numa perspectiva multidisciplinar, que, além de contemplar os conceitos biológicos, dê também ferramentas para uma compreensão de diversas áreas do conhecimento relacionadas ao tema em questão. A esse propósito, Bonfim (2012, p. 27) afirma que que “além de contemplarem as ciências biológicas, [as discussões devem ser] embasadas em diversas áreas das ciências humanas, como a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia”. Ainda com base no diagnostico, há também algumas percepções que evidenciam que a sexualidade não é apenas sexo, ou seja, que engloba outros fatores e aspectos. Esses conceitos alinham-se à concepção defendida neste trabalho.

Sexualidade para mim está no modo de agir, no modo de se vestir de falar, são vários. (AAE II. Questionário diagnóstico).

Acredito que não é apenas sexo, mas a forma que cada um se comporta e engloba inúmeros fatores. (P 4. Questionário diagnóstico).

Estas falas estão em consonância com a concepção de sexualidade defendida por vários autores (CHAUÍ, 1984; NUNES, 1996; WEREBE, 1998; COSTA, 1994; NUNES e SILVA, 2000; BONFIM, 2012; QUIRINO, 2014; FOUCAULT, 2017; LOURO, 2000; 2019). Encontramos nesses trechos uma ligação ao carácter multívoco da TS; contudo, as participantes deixam implícita a alusão a uma questão cultural, não ficando claro a quais outros fatores se referem.

No contexto atual, a reivindicação é a de que a sexualidade precisa ser compreendida como uma dimensão humana que envolve os aspectos físicos, sociais e psicológicos, além de incluir a compreensão do nosso corpo, nossa cultura, nossa história, nossos costumes, nossa religião e nossas relações afetivas (BONFIM, 2012). Sem esse entendimento por parte dos/as professores/as, AAE e TAE torna-se difícil estabelecer diálogos, em sala de aula, que fomentem as discussões no âmbito da sexualidade.

Diversas são as situações vivenciadas em sala de aula com manifestações na perspectiva da sexualidade. Contudo, tais experiências nem sempre são notadas, visto que o conceito que se tem de sexualidade quase sempre não permite essa percepção – a compreensão é quase sempre reducionista. Além disso, ao ser

encarada de forma fragmentada e isolada da realidade, sem as dimensões éticas e sem a preocupação com a dimensão sociocultural, gera-se um distanciamento entre a prática pedagógica e as questões inerentes à sexualidade (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013; BONFIM, 2012; QUIRINO, 2014; SANTOS, 2018).

Certamente, esse abismo que existe entre a prática pedagógica e o enfoque da sexualidade está relacionado a questões socioculturais, filosóficas e religiosas que normatizam e, consequentemente, travam o diálogo ao impedir que ele se desenvolva a partir de uma fundamentação teórica-metodológica. Desse modo, as habilidades a serem desenvolvidas acabam sendo negligenciadas por falta de conhecimento, e isso seguramente compromete o ensino e a aprendizagem. Há outro fator que pode contribuir para a ausência de abordagem desta temática: as lacunas existentes nas formações tanto inicial quanto continuada dos/as professores/as. Esse é um aspecto que o diagnóstico evidenciou muito bem, pois as participantes foram unânimes em dizer que, na formação inicial, não cursaram disciplinas que ofereciam uma abordagem da sexualidade e que nunca houve a abordagem dessa temática nas formações continuadas que tiveram lugar na instituição escolar pesquisada.

Bonfim (2012) afirma que, nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, ainda não há uma disciplina que aborde a sexualidade humana para além do aspecto biológico – os dispositivos das matrizes oficiais limitam-se ao campo das dimensões puramente biológicas, conforme já afirmamos. Segundo Bonfim (2012, p. 17), é imprescindível que a formação dê aos docentes e aos futuros docentes o "embasamento teórico necessário para a compreensão da sexualidade como uma construção cultural, histórica, política e social, além do preparo didático para trabalharem a temática na escola". Nessa perspectiva, os diferentes campos do conhecimento podem abordar a sexualidade no espaço escolar, não sendo restrita somente ao Ensino de Ciências (QUIRINO, 2014). Isso tem implicações para a formação do/a professor/a, pois esse profissional precisa estar preparado com embasamento teórico e didático para ter condições de implementar, no processo educativo, as discussões necessárias e, assim, contribuir plenamente para a construção da cidadania da criança e do adolescente.

A superação do mito da "democracia sexual" (QUIRINO, 2014) demanda que o/a professor/a tenha constante renovação no que tange à sua prática pedagógica, pois a sexualidade abrange outras dimensões e envolve diversos campos dos sabres. De acordo com Schroeder (2008, p. 33) "ninguém é indiferente à sexualidade, pois ela

marca não só o organismo, mas, principalmente, a mente", e a instituição escolar compete o importante papel de desenvolver nos sujeitos, via conhecimento científico, uma ação reflexiva e crítica, enfim, educativa.

4.4 As vozes das angústias: uma análise do momento empírico das RCS

Nos três primeiros encontros, houve momentos de discussões empíricas nos quais foram externadas as experiências e as angústias vivenciadas pelas professoras, funcionárias do AAE e TAE e pela própria pesquisadora. Procurou-se compreender, de modo geral, o que cada uma pensava sobre a TS. Esses primeiros momentos constituíram-se dialogicamente e serviram para evidenciar como a sexualidade é um tema angustiante, cercado por tabus, mitos e dogmas que silenciam as vozes das participantes.

Como já referido, os encontros foram denominados de "Roda de Conversa sobre Sexualidade" (RCS). A primeira roda de conversa aconteceu em 25 de março de 2019, nas dependências da escola, local de todos os encontros. O diálogo fluiu para uma abordagem de situações constrangedoras vivenciadas na prática pedagógica referente à sexualidade. Foram mencionadas experiências não só do contexto escolar, mas também da vivência familiar. A segunda roda de conversa ocorreu no dia 15 de abril de 2019, para discutir sobre as dificuldades de abordar assuntos referentes à sexualidade. Tanto a pesquisadora quanto as professoras e funcionárias ficaram à vontade para expressar as suas dificuldades em relação à abordagem da temática no âmbito escolar e familiar.

Na terceira roda de conversa, foram apresentados, pela pesquisadora, os indicadores a partir dos 11 questionários diagnósticos respondidos (apêndice A). A apresentação desses dados teve como objetivo socializar as respostas no grupo para fomentar discussão e reflexão e explanar que a dificuldade de abordagem da TS não é um caso pontual e, sim, um problema estrutural e generalizado.

Após a apresentação e a discussão dos indicadores e, com base nas primeiras RCS, surgiram coletivamente as temáticas que determinaram o segundo momento, que contou com a presença de outros profissionais para esclarecer dúvidas e fomentar outras discussões, tudo numa perspectiva dialógica.

No decorrer da análise de dados obtidos nas RCS, foi possível identificar cinco subcategorias diferentes nas verbalizações desse momento inicial, sendo elas: **"As**

angústias", "Conceitos interiorizados", "As experiências", "A falta de conhecimento sobre a temática" e **"Problemas emergentes"**. Nesse momento inicial de aproximação e encaminhamento das ações no processo investigativo, foi possível identificar as aflições das professoras e funcionárias do AAE e TAE no tocante à abordagem da TS.

4.4.1 As angústias

A partir das verbalizações, buscou-se, numa perspectiva teórica, analisar cada uma das categorias estabelecidas. Um dos pontos marcantes evidenciados nos três primeiros encontros diz respeito à verbalização de angústias, uma vez que as participantes falaram de suas agonias, medos e constrangimentos, entre outros aspectos que são responsáveis por silenciar as vozes das participantes, prejudicando ou impedindo a inserção da TS nos planejamentos e nas práticas pedagógicas.

Pesquisadora**:** *As angústias estiveram presentes em todos os encontros, em cada fala, em cada olhar e em cada gesto, e, mesmo quando não havia fala, subentendia-se que as agonias estavam pairando individualmente e se constituíam no coletivo*. *Não se tratava de algo isolado, mas constante entre as participantes. (Caderno de campo).*

Nessa observação do caderno de campo, reitera-se que a temática em questão é angustiante não só para a pesquisadora, mas também para as participantes da pesquisa. As inquietações eram constantes e as professoras e funcionárias estavam possivelmente diante de um grande desafio: falar de sexualidade é por si só algo constrangedor, traz medos e gera incertezas. Dialogar coletivamente é algo certamente muito mais desafiador. As falas das participantes coadunam com essa percepção da pesquisadora.

TAE I: *[...] Essa dificuldade, tem certeza que cada um de nós aqui tem uma coisinha pairando aqui dentro e já pensando: "meu Deus como que eu vou fazer?" [...] Mas e os problemas, quando chegam, o que que a gente faz?*

P. 6: *[...] Essa questão da sexualidade é um trem tão, tão cabuloso pra quem tem filhos também, porque a dificuldade que a gente não encontra na escola, mas encontra em casa.*

P. 5: *Por isso que a gente vai deixando, né?, às vezes é melhor a gente calar do que arrumar um problema, porque além de ser complicado é constrangedor, dá medo e insegurança.*

As falas evidenciaram que a sexualidade é um problema complexo, “cabuloso” e constrangedor. Essa ideia que se tem da sexualidade, consequentemente, impede os sujeitos de olhar para a realidade numa perspectiva dialética de compreensão das diversidades existentes no interior da sala de aula, percebendo as manifestações dos alunos no tocante à sexualidade.

Além disso, o fato de se referir à sexualidade como sendo um “problema” remete à ideia de que esta não é compreendida como dimensão natural da vida humana. Como afirma Bonfim (2012, p. 27), “a sexualidade é uma das dimensões humana mais complexas, configurando-se como um dos núcleos estruturantes que formam a totalidade humana”. Esse assunto necessita ser compreendido a partir de uma dimensão que envolve outros aspectos, de ordem física, social, psicológica e também biológica, compreendendo o sujeito na sua completude. Quando não se tem esse entendimento, fica-se restrito a uma visão reducionista, construída socialmente a partir de conceitos do senso comum. Exemplo é a fala de uma das participantes em uma das rodas de conversa: *“Para mim, sexualidade é macho e fêmea. Estou brincando aqui, né?, mas é [sim]...”*. Essa fala demonstra uma concepção redutora da sexualidade. Certamente, essa opinião é uma das “invenções sociais” (FOUCAULT, 2017) que contribuem para a sustentação de certos discursos sobre sexualidade na sociedade contemporânea.

Pesquisadora*: Embora a sexualidade seja uma dimensão ampla e complexa, que vai muito além do ato sexual em si, fica subentendido, da análise da concepção das participantes, que o tema é compreendido exclusivamente com essa finalidade – ou seja, o conceito apresentado está puramente relacionado à relação sexual entre sujeitos, pois mesmo sendo enfatizada a amplitude da sexualidade e a sua dimensão que compreende outros aspectos, ainda assim, os discursos em torno do assunto estão sempre voltados para o ato sexual propriamente dito. Acredito que por estar arraigado, esse conceito acaba por impedir de se falar sobre o assunto, principalmente na sala de aula. (Caderno de campo).*

Entender a sexualidade apenas como uma forma de prazer obtida a partir do ato sexual pode contribuir para legitimar o conceito de proibição associado à abordagem dessa temática nas instituições escolares. Do ponto de vista sociocultural, falar de questões que envolvem a sexualidade é algo que remete a limitações, a

vergonha e a aflições.

P. 2: *Difícil de abordar. Talvez pelo constrangimento e vergonha.*

TAE I: *É vista como tabu a sexualidade e há confusão entre sexualidade e sexo [...]. Então, pra escola falar sobre isso é difícil.*

Essas falas coadunam com a ideia de que a temática é difícil de ser abordada, ora por constrangimento, ora por vergonha. Além disso, há um conflito relevante na compreensão de sexo e sexualidade. De acordo com Foucault (2017), a sexualidade é uma invenção social que está condicionada pelos discursos sobre sexo e por uma ideologia predominante que determina normas e saberes que reprimem, controlam e limitam a visão e a compreensão sobre o assunto.

Assim, não se pode reduzir a sexualidade ao ato sexual ou relacioná-la apenas ao sexo. Bonfim (2012, p. 27), a esse respeito, afirma que "[...] a influência da sexualidade no mundo pessoal não se reduz a um âmbito específico; repercute em todas as manifestações da vida pessoal". Sendo a sexualidade uma construção social, ela deve ser entendida como tal, podendo ser abordada com crianças e adolescentes de maneira natural, numa perspectiva ética de formação e de informação.

Enquanto agente de transformação, o/a professor/a tem papel fundamental; para tanto é necessário ter mecanismos para a superação dos preconceitos e dogmas, o que advém do conhecimento, para que, de fato, se possa compreender e trabalhar com as diversidades existentes na sala de aula, contribuindo não só para a formação acadêmica, mas também para a formação integral da criança e do adolescente.

P. 1: *Se a gente não tratar o assunto, como a gente vivencia isso dentro da sala, fica difícil. A gente vai ficar o tempo inteiro fingindo, deixando passar como se nada tivesse acontecendo.*

P. 3: *Se a gente for analisar hoje a questão de trabalhar a sexualidade na sala de aula, as crianças testam a gente o tempo inteiro.*

As professoras constatam a necessidade de trabalhar a realidade vivenciada pelos alunos; para elas, na atual conjuntura, é importante olhar as questões apresentadas e responder aos questionamentos das crianças e adolescentes, mesmo

que estes estejam implícitos. As falas demonstram uma consciência da necessidade de não mascarar a realidade encontrada no interior da sala de aula; essa realidade, segundo as professoras, constitui-se como uma possibilidade de aprendizagem significativa para cada aluno ou aluna.

P. 1: *[...] É um contexto tão grande, porque, [dependendo da] maneira com que a gente pode apresentar isso, pode virar uma avalanche contra a gente. A maneira com que a gente fala o assunto é um tiro no pé.*

AAE II: *Do jeito que ele [aluno] entendeu pode complicar a vida da pessoa [professor/a].*

P. 4: *Trabalhar com a religião é difícil, imagina com a sexualidade?*

AAE III: *Então, para a escola falar sobre isso ainda é muito complexo, mas precisamos começar. Alguém tem que dar o primeiro passo, por que se não o silêncio vai continuar permanecendo.*

A abordagem desta temática é algo inquietante para as participantes. Certamente, esse pensamento influencia o trabalho em sala de aula de maneira negativa, impedindo o desenvolvimento pleno do aluno enquanto sujeito e cidadão. Partindo do pressuposto de que o/a professor/a também é responsável pela formação integral do aluno, esses discursos reforçam a ideia de que a tão sonhada “formação plena do indivíduo” ainda está distante da realidade no campo educacional. Diversos fatores contribuem para isso. A fala da participante AAE III constitui uma reflexão sobre dar o primeiro passo no que tange ao desenvolvimento da temática nas instituições educacionais, pois, segundo ela, apesar de esse ser um assunto complexo, é preciso começar uma abordagem para romper com o silenciamento.

A abordagem da TS em espaços educacionais demanda, sobretudo, a busca de conhecimentos provenientes de vários contextos que consolidam a significação da sexualidade como uma teia de inter-relações. A esse respeito, Gagliotto (2014, p. 17) afirma que “a abordagem da sexualidade requer a construção de campos de conhecimento como: *a história, a política, a ética, a estética, a economia, a sociologia, a psicologia, biologia e a pedagogia”* (grifos da autora). Portanto, é oportuno compreender que acerca da sexualidade permanecem diferentes questionamentos e reflexões que perduram ao longo do tempo.

Outro ponto apresentado nas falas das participantes e que deve ser levado em

consideração diz respeito à dificuldade do cuidar do outro, principalmente sendo do sexo oposto.

P. 1: *A dificuldade quanto a homem cuidar de mulheres, eu sei que é mais difícil. Eu penso assim: eu tenho dois meninos e uma menina, e eu sei que eu preciso de todos; então, eu procuro ser mais natural possível. [...] Mas, assim..., eu faço questão porque eu tenho esse impasse, esse medo, esse receio de precisar e meus filhos ter medo de cuidar de mim. Eu faço esses movimentos porque, quanto mais tabu, eu tiver mais tabu eles vão ter.*

AAE III: *[...] Eu faço orientação por telefone depois que a minha filha já saiu de casa, porque pessoalmente eu não consigo. É... difícil demais!*

As falas mostram reflexões relacionadas ao universo familiar das participantes. Sendo a família a primeira base institucional da criança, é primordial que, nesse contexto, ela possa começar a compreender aspectos que envolvem a sexualidade. Assim, ao conversar abertamente com os filhos, os pais abrem caminho para o trabalho da escola. De acordo com Aquino *et al*. (1997, p. 95), “tratar com naturalidade a sexualidade não é uma atitude neutra; a natureza no que tange à sexualidade, busca o seu sentido e nisso ela se supera e se ressignifica”. Observa-se também que a fala da P 1 implica nas questões de gênero mostrando a preocupação em relação ao cuidar e coaduna para entendimento de que o sexo masculino ainda sobrepõe ao feminino, quando diz que o cuidado para o homem é muito mais difícil do que para a mulher. Embora essa afirmação seja comum, não deixa de apresentar resquícios da superioridade masculina.

Por outro lado, como educar a criança para compreender a sexualidade como aspecto natural da vida, quando não se tem essa compreensão? Conforme já adiantamos, este é um assunto ligado a tabus que, muitas vezes, impedem que a criação dos filhos se dê a partir de uma postura aberta a questões inerentes à sexualidade, que fazem parte da vida humana, abordando o ponto de vista social, cultural, psicológico, filosófico e religioso (GAGLIOTTO, 2014). Nesse contexto, a escola tem um papel muito importante, contribuindo de forma significativa para a formação integral da criança.

É preciso compreender as influências exercidas principalmente pela cultura controlam, direcionando comportamentos que permitem a internalização de conceitos e preconceitos estabelecidos como verdades inquestionáveis. Nesse sentido, a fala

das professoras reforça a ideia de que quanto menos tabus forem demonstrados, menos tabus a criança vai ter ao se tornar adulta. A educação pode possibilitar à criança uma melhor a compreensão da sexualidade, percebendo-as com naturalidade e sem ter receio de questionar a fim de elucidar suas dúvidas. O que acontece muitas vezes é que os adultos acabam por desencorajar ou negligenciar qualquer forma de curiosidade.

P. 5: *Então, assim, parece que é natural. Só que nós acabamos, às vezes, com nosso jeito, nosso modo de agir, com a nossa reação, mostrando para criança quais assuntos ela pode falar e quais não pode, porque a criança, ela percebe isso. Aí colocamos nela também os nossos tabus.*

TAE I: *[...] Mas por conta dos nossos pudores, né? A gente poda demais. A gente nunca explica para o filho.*

P. 6: *É perigoso bloquear quando nossa atitude é de proibição.*

AAE III: *Nossa, dá um choque na gente que a primeira reação é gritar e fazer parar com aquilo ali.*

As atitudes dos adultos ensinam, controlam, normatizam e reprimem, desde muito cedo, a criança e o adolescente, impedindo que eles compreendam a sexualidade como um processo natural da vida humana. Desse modo, as gerações vêm assimilando uma perspectiva de repressão, que, em parte, tem sido responsável por disseminar comportamentos muitas vezes preconceituosos, tidos como certos culturalmente.

4.4.2 Conceitos interiorizados

As angústias também estão relacionadas a uma questão cultural, visto que os sujeitos estão historicamente imensos em um contexto sociocultural construído ao longo do tempo. O conceito de sexualidade foi se constituindo durante séculos, fundado em visão reducionista e do senso comum. De acordo com Quirino (2014, p. 43), “como realidade essencialmente humana, a sexualidade não pode permanecer como assunto restrito [...] em discurso essencialista”. Os excertos na sequência mostram como os conceitos aprendidos e, de certa forma, internalizados pelos sujeitos advêm das diversas culturas e ganham o imaginário das pessoas, passando

a representar verdades absolutas.

TAE I: *É questão cultural [...]. O sexo, para a maioria de nós da nossa época, o sexo é feio. É uma coisa feia, é proibido, é pecado. Por quê? Por que a gente aprendeu que foi assim. Então, é feio, não pode, por mais que a gente hoje saiba que não é assim, mas a gente cresceu com essa cultura de que é feio, não pode fazer, é vergonhoso, é proibido...*

AAE III: *Antigamente, o sexo pra humanidade era errado, feio, pecado e, até hoje, continua esse tabu em nossa sociedade.*

P. 2: *Falar de sexualidade ainda é pecaminoso, é feio para a grande maioria da população.*

AAE IV: *Para muitas pessoas falar em sexualidade é difícil, porque existe tabu e vergonha.*

As falas reforçam a ideia de que o sexo e a sexualidade estão interiorizados culturalmente como uma parte negativa da vivência humana. A partir da concepção de Foucault (2017) entendemos que a sexualidade é um “dispositivo histórico”, inventado socialmente uma vez que se constitui a partir dos diversos discursos que instauram saberes e produzem “verdade absolutas”. Bonfim (2012, p. 26) afirma que a sexualidade está vinculada aos discursos sobre o sexo, que “sustentam verdades e determinam normas e saberes que reprimem, controlam, e limitam nosso olhar e nossa compreensão sobre a sexualidade”. Foucault (2017, p. 9) também afirma que “a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade”. A partir desse tripé é que foram construídos culturalmente certos saberes difundidos entre as gerações.

P. 3: *Depende da concepção que a pessoa tem do que é certo e do que é errado. Culturalmente, isso é colocado em nós, e nós vamos para o resto da vida acreditando que isso é certo ou que isso é errado.*

TAE I: *Essa questão de normal e anormal, isso é uma questão de normas sociais. [...] O que que é normal dentro de uma cultura, dentro de uma regra social, é o que a sociedade nos cobra.*

Nesse viés, é possível identificar nos discursos resquícios de uma cultura que dita regras, normatiza os conceitos e imprime comportamentos aos diversos espaços

culturais, incumbindo-se de reforçar nos sujeitos conceitos e preconceitos já estabelecidos.

Pesquisadora: *Após as discussões envolvendo vários assuntos e conceitos, como, por exemplo, o que é normal e anormal e certo e errado no contexto da sexualidade, o grupo chega à conclusão de que esses conceitos dependem da concepção de cada pessoa, de cada cultura e de cada sociedade. A partir das conversas, as professoras e funcionárias concluíram que culturalmente esses conceitos são passados e cada um compreende conforme seus costumes. Portanto, é [algo] muito relativo do ponto de vista sociocultural, ficando à mercê da interpretação de cada sociedade. (Caderno de campo).*

As palavras da pesquisadora traduzem a compreensão do grupo em relação às normas estabelecidas a partir das convenções sociais e indicam como os sujeitos são condicionados, por meio de costumes, para o cumprimento de normas, a partir do contexto de cada povo e cultura. Existe, portanto, um pensamento padronizado. Historicamente, pode-se dizer que a ideia de que o "homem é superior" à mulher é tão antigo quanto a humanidade (HEILBORN, 1994). Na sociedade contemporânea, faz-se necessário ultrapassar esses discursos que ainda inferiorizam a mulher e colocam o homem no centro das representações sociais. O sexo feminino vai se tornando cada vez mais invisível e vulnerável, e às mulheres é atribuído um estatuto de submissão e fragilidade (BONFIM, 2012). Nesse contexto, o conceito de gênero cumpre um papel importantíssimo na desconstrução da legitimação das desigualdades entre homens e mulheres. Os discursos preconceituosos estão relacionados a poder, ou seja, o poder é a base em que tais discursos se fundam (CARRARA *et al.*, 2010).

Várias são as lutas e as conquistas no campo do empoderamento feminino. Contudo, ainda permanecem arraigados conceitos que defendem a supremacia da masculinidade – e rejeitam a igualdade. De acordo com Bonfim (2012, p. 39), essa "dualidade determinista sobre a masculinidade e a feminilidade limita nossa forma de ser, viver e sentir [...], caracterizando uma educação sexista que impede de compreender que pode haver masculinidades e feminilidades".

P. 1: *Eu não sei explicar por que que esse... porque acho que é um sentimento já construído dentro da gente, que o homem é assim e a mulher é assim.*

P. 7: *Até porque a sociedade vê o homem e a mulher [de forma] diferente. A mulher namorar cedo é porque "ah isso não vai dar certo". O menino: "ah é porque ele é um garanhão!".*

P. 6: *[...] Já está intrínseco na gente, mesmo você se policiando em palavras.*

A internalização de conceitos nos quais a masculinidade é tida como preponderante e superior à feminilidade, trata-se da reprodução de um discurso hegemônico, que naturaliza o preconceito, sem questionar a masculinidade estabelecida socialmente como uma hierarquia entre homens e mulheres. França e Baptista (2007, p. 204) afirmam que “ainda hoje a sexualidade guarda seus segredos classificatórios, fundados na oposição e hierarquização entre masculino/feminino, ativo/passivo, o homem é o sujeito e a mulher o objeto”.

4.4.3 Falta de conhecimento sobre a temática

Diversas são as situações vivenciadas pelos profissionais da educação no âmbito escolar, que mostram as lacunas existentes na formação inicial e continuada na perspectiva da TS. A falta de conhecimento sobre a temática e as crenças, os tabus e os dogmas são fatores que certamente impedem uma abordagem emancipatória da TS pela criança e pelo adolescente.

Concepções muitas vezes errôneas classificam a sexualidade como algo totalmente proibido, uma espécie de segredo vergonhoso, que deve ser guardado entre adultos. Não se compreende, assim, que a sexualidade é inerente à vida e que é preciso abrir espaço para discutir o assunto também entre crianças e adolescentes, a fim de esclarecer as dúvidas e as curiosidades que são próprias dos seres humanos em geral e desse público em particular. A falta de conhecimento, sobretudo, da morfologia e fisiologia do corpo humano associada a limitações, muitas vezes impostas culturalmente, contribui para a não abordagem da TS nos espaços educacionais.

Pesquisadora: *Entre o grupo, ainda predominam pensamentos de que a sexualidade não faz parte do contexto escolar. Essa impressão ficou evidente nas expressões faciais e foi confirmada em falas posteriormente. A falta de compreensão a esse respeito se justifica pela falta de conhecimento. Embora os/as profissionais da educação sejam parte integrante desse universo cultural, eles/as precisam inteirar-se de conhecimentos que contribuem para desfazer o conceito de que a sexualidade é algo distante da realidade escolar. É preciso leva-lo a entender que, se tratando da sexualidade humana, esta se encontra em todos os contextos, desde que esses espaços sejam habitados por pessoas. Para tanto, o profissional precisa estar*

disposto a sair da sua zona de conforto e repensar as suas práticas pedagógicas no sentido de possibilitar ao aluno uma formação integral, buscando novos conhecimentos para compreender os desafios existentes não só em suas salas de aula, mas também em outros contextos, inclusive familiar. (Caderno de campo).

Esta percepção está em sintonia com a fala de uma das participantes, a TAE I, ao se referir tanto à questão do conhecimento quanto à compreensão de que a sexualidade está nos múltiplos espaços, principalmente no ambiente escolar.

***TAE I**: A gente é um pouco mesquinha, às vezes quando pensa que a escola não vai ter isso [referindo-se à sexualidade], mas a gente tem isso em todo lugar. [...] Nós precisamos buscar [isso] para o nosso crescimento e para entender que os desafios estão aí. Mas, se a gente não tiver conhecimento, fica impossível enfrentá-los.*

A anotação da pesquisadora e o discurso de TAE I estão em consonância com a reflexão de Gagliotto (2014). Segundo a autora (2014, p. 162), o entendimento da sexualidade é "pressuposto teórico" para abordagem da temática, de maneira que falar sobre as questões que envolvem a sexualidade implica ter conhecimento das suas diversas dimensões, sobretudo da "história do homem e de seus aspectos filosóficos e antropológicos, o que remete à compreensão das suas relações materiais concretas constituídas de todos os aspectos que lhe hominizam [...]". Sendo assim, tratar desse assunto em sala de aula é também promover a igualdade de gênero e uma perspectiva emancipatória nesse domínio.

Melo e Pocovi (2002, p. 39) reforçam a ideia de que essa abordagem emancipatória implica engendrar uma ruptura às ordens estabelecidas, à procura de novos conceitos que apontem para uma nova sociedade, que estabeleça a "igualdade, atendendo a diversidade cultural, com uma nova compreensão da dimensão da sexualidade como parte indissociável dos direitos humanos no processo da construção da cidadania". A partir da perspectiva de uma formação emancipatória, em se tratando de sexualidade, as falas tanto de P.7 quanto de TAE I revelam a necessidade constante da busca pelo conhecimento, de modo a chegarmos a um domínio do que se pretende abordar em sala de aula.

***TAE I:** [...] A gente, não adianta falar eu tenho domínio eu falo sobre assunto. Falar no senso comum é uma coisa, a gente não busca estudar sobre isso. A gente não busca conhecer. Na realidade, aqui, olha quantos nós estamos, se for para definir sexualidade, nós vamos ter dificuldade. Então, começa por aí.*

P. 7: *A sexóloga fala naturalmente porque para ela é natural. Ela... é... tipo quando a gente vai ensinar um conteúdo e tem domínio. É a mesma coisa para ela, mas para a gente, eu acho uma... eu fico vermelhinha!*

A falta de conhecimento em relação à TS é um fator que deve ser levado em consideração, uma vez que impede não só a abordagem da temática, mas, principalmente, uma reação adequada às manifestações dos alunos – manifestações essas que são algo comum, mas que merecem os devidos esclarecimentos. Ter domínio, nesse contexto, implica compreender que a sexualidade é inerente à vida e é moldada socialmente, constituindo-se a partir do dispositivo histórico (FOUCAULT, 2017), de acordo com os valores e costumes estabelecidos em cada sociedade. Além disso, o profissional da educação deve ter em mente que a sexualidade apresenta várias dimensões, inclusive a subjetiva.

Corroborando com a ideia da necessidade de apropriação do conhecimento acerca da TS, uma das participantes da pesquisa falou sobre a necessidade de se estar preparado para enfrentar esse grande desafio.

P. 2: *O que tem ser trabalhado primeiro somos nós. Temos que estar preparado para enfrentar as situações, enfrentar o problema que vai vir.*

Apesar de, em sua fala, reforçar a questão da busca do conhecimento para abordar a TS na sala de aula com propriedade e segurança, ainda assim, essa participante mostra que ainda não compreendeu que a sexualidade está presente no cotidiano da instituição escolar, sobretudo em sua sala de aula. De fato, quando afirma que os profissionais têm que "*enfrentar o problema que vai vir*", ela revela que vê a sexualidade como algo externo ao universo da sala de aula. Segundo Bonfim (2012, p. 73), "a sexualidade está conosco desde que somos gerados e [...] ela se desenvolve em todas as fases da vida; [...] ainda que não abordemos esse assunto com a criança, sua sexualidade não será anulada".

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso asseguram que a diversidade sexual está presente no contexto escolar, mas que "não é percebida ou se é, acaba sendo tolhida, mascarada, e engolida pela sociedade que quer normatizar comportamentos e acaba por excluir aqueles que não se enquadram no perfil preestabelecido pela maioria" (MATO GROSSO, 2012, p. 37)

4.4.4 As experiências

Os encontros desenvolvidos no primeiro momento foram essenciais para o surgimento desta categoria: a das vivências, tanto profissionais quanto pessoais, que fizeram parte do contexto discursivo em que as falas foram discutidas, refletidas e, sobretudo, ouvidas coletivamente. No contexto educacional, abordar experiências, principalmente no campo da sexualidade, é muitas vezes revelar uma prática pedagógica ineficiente – e que nem sempre é possível de ser verbalizada, dada a individualidade que perpassa este domínio.

Ainda que o discurso vigente seja o da importância de um trabalho coletivo desde o planejamento, a prática se constitui de maneira individualizada e cada um desenvolve seu trabalho sem a preocupação de ouvir as angústias dos demais, a partir das experiências vivenciadas no âmbito da sala de aula. Assim, o momento de partilha de experiências proporcionou uma escuta das angústias e da realidade de cada participante.

P. 8: *Os alunos ficaram quietinho lá no fundo da sala. Era uma turminha de 2.º ano. [...] Tinha estagiária na sala. E ela: "Professora, professora!"... Eu fui ver. Eu peguei e fiquei com ela na mão, todo mundo já tinha visto. Fiquei com a camisinha na mão e o papel também, que já tinham tirado. [...] Parei toda aula, comecei, peguei a camisinha na mão, falei: "já pensou se chegar um pai aqui?" [...] Aí, tive que falar na aula todinha sobre isso. [...] "Estão rindo por quê? Isso é só um preservativo!" Um dos alunos me perguntou: "Para que serve?" e eu respondi: "Serve para não engravidar e não pegar doenças e só adultos podem usar".*

P. 6: *[...] Vivenciei várias situações com meus filhos [em] que tive que explicar para que que servia a camisinha. Aí, no fim eu perguntei: "o que você sabe? Fala o que você sabe, que eu falo se está certo ou errado". De tão difícil que é tratar o assunto com a criança!*

Os relatos apresentados trazem experiências a partir de dois contextos distintos: um escolar e outro familiar. As vivências estão associadas não só aos espaços institucionais de ensino, mas também ao campo familiar. As falas mostram os posicionamentos das participantes enquanto professoras e enquanto mães. Na fala da P. 8, subentende-se que a sua maior preocupação era a chegada de algum pai ou mãe no momento em que ela estava conversando com a sua turma em relação ao preservativo apresentado por um de seus alunos. Isso deixa entrever a ideia de que a

presença dos pais na escola lhe causaria problemas. Já a P. 6 expõe a dificuldade de falar com o filho sobre o uso do preservativo.

As limitações são constantes, independentes dos papéis assumidos por essas profissionais, ou seja, tanto faz ser mãe, professora, AAE ou TAE o problema é o mesmo, visto que elas estão inseridas num contexto sociocultural que determina conceitos e preconceitos interiorizados. Há entraves à abordagem das questões inerentes à sexualidade, o que impede que, de fato, determinadas concepções sejam ultrapassadas.

A família é a primeiro contato que a criança tem com o mundo; consequentemente, as curiosidades começam a surgir no seio dessa instituição social. Segundo Bonfim (2012), muitas famílias silenciam, ignoram ou preferem ocultar esse assunto da educação de seus filhos. A família deve escolher entre orientar com responsabilidade ou deixar que a criança descubra determinados assuntos por meios que, muitas vezes, não são os mais adequados.

P. 1: *[...] Eu falo que a história mais legal que eu tive foi quando eu fui explicar de onde minha filha e minha sobrinha tinham saído. Quando elas me perguntaram, eu pensei três vezes em explicar e expliquei certinho o método para as duas sentadas ao meu lado. [Disse] que uma tinha saído pela vagina, que é o parto natural; já a outra sua mãe teve que cortar a barriga e tirar, que é a cesariana. Elas só tinham cinco anos.*

Para compreender o universo à sua volta, a criança observa o mundo e faz perguntas, na busca de novos conhecimentos. Contudo, a ampliação de saberes só será possível se houver essa interação entre os dois universos – o infantil e o adulto, no sentido de esclarecer dúvida e curiosidades. Freud (1976) afirma que a curiosidade sexual da criança é natural e se revela de várias maneiras, nunca de modo malicioso, mas tão só como manifestação necessária ao seu desenvolvimento e amadurecimento enquanto sujeito da sua própria história. Bonfim (2012, p. 92) ressalta que, com as crianças, “o assunto deve ser abordado de acordo com as curiosidades individuais”; já com adolescentes podemos falar sempre no coletivo. A linguagem deve ser adequada às características de cada público.

Além da curiosidade, há outras formas de revelação da sexualidade na criança; novamente, é preciso ver isso como algo natural, que ocorre desde o nascimento. Assim, ainda que uma proibição insista em manter seu lugar na sociedade

contemporânea, as manifestações infantis de carácter sexual fazem parte de um processo normal de desenvolvimento psicossexual.

TAE I: *[...] Aqui todo mundo já passou por isso. Por exemplo, quem nunca viu? A maioria aqui já deve ter visto o filho se masturbando, criança pequenininha, sem saber o que é masturbação. O que que a gente faz? Dá um tapa na mão e grita: "Para com isso, menino! Tira a mão daí! Não pode, é feio! Larga a mão dessa bobeira, guri!"*

Essa fala se reporta a Freud (1976), que discorre sobre a manifestação da sexualidade ainda na infância. De acordo com o autor, a criança, desde o nascimento, apresenta tendências autoeróticas, que vão da sucção à masturbação. Em seus escritos, o autor mostra como a sexualidade se desenvolve desde os primeiros anos de vida, constituindo-se em diferentes fases. Esse processo de desenvolvimento psicossexual infantil logicamente difere da do adulto e apresenta características peculiares a cada fase do desenvolvimento.

A fala de TAE I mostra que ela sabe que a criança, mesmo sem saber do que se trata, já é capaz de sentir a sensação de prazer, ou seja, a função sexual existe desde muito cedo. Mas um ponto importantíssimo dessa fala diz respeito à tendência repressiva que existe nos adultos. A esse respeito, Nunes e Silva (2000, p. 52) apontam que "reprimir a sexualidade da criança é reprimir o corpo, que se constrói na base real do seu próprio ser, sua relação consigo mesma e sua personalidade".

Aquino *et al.* (1997, p. 26) afirmam também que essa repressão, administrada em grande parte pelas "atitudes e reações dos pais às manifestações espontâneas de seus filhos, seriam a causa tanto do esquecimento quanto do reaparecimento distorcido, em sonhos, sintomas ou angústias de toda espécie" no imaginário infantil.

Também sobre a repressão sexual infantil, Bonfim (2012) lembra que, quanto mais reprimirmos o desenvolvimento da sexualidade das crianças e dos adolescentes, mais estamos incorrendo em um risco duplo: por um lado, aguçando uma curiosidade precoce, já que não falar de determinado assunto pode dar asas à imaginação da criança; por outro lado, poderemos matar a possibilidade de uma sexualidade saudável, prazerosa e equilibrada na vida adulta.

P. 6: *[...] A realidade [...], que as crianças mesmo pequenas e sem conhecer nada do assunto fazem coisas que até agora a gente fica sem saber como...*

P. 1: *Porque você vê um menino passando a mão na bunda... chamando de etc. e tal..., pra mim não é natural [...], mas é natural dele essa curiosidade. [...].*

Ainda as manifestações de sexualidade sem caráter malicioso sejam algo natural para o processo de desenvolvimento da sexualidade da criança, na fala da P.6 e da P.1 há estranheza e receio, embora se parta da compreensão de que a curiosidade é própria da infância. A preocupação das professoras em relação aos atos praticados pelas crianças chama a atenção porque o caso relatado foge do que seria de se esperar de crianças. É possível que os envolvidos nessa cena tenham sido influenciados por outros meios, sobretudo as mídias – é uma hipótese. De acordo com Freud (1976), a criança se desenvolve por meio de várias fases – entre elas, a fase fálica, que prevalece dos três aos seis anos de idade. Nessa fase, a zona de erotização é o órgão sexual, e a sensação de prazer está centrada precisamente nas genitálias – talvez por isso tenha acontecido o episódio presenciado pela professora.

P. 7: *Eu fui e falei [para a secretária da escola]: "conversa com minha aluna, né?". Pra mim, não é normal uma criança de seis para sete anos virar para o coleguinha e mandar beijinho e dizer "você é meu namorado!". Pra mim, não é... normal!*

A fala da professora evidencia que esta reconhece como anormal as atitudes de sua aluna. O fato de esta participante não compreender a natureza dessas manifestações tem a ver, mais uma vez, com conceitos interiorizados, mas também com a falta de conhecimento, como já discutido anteriormente. Em outra fala, uma das participantes chama a atenção para o que acontece no espaço escolar, principalmente fora da sala de aula.

P. 5: *Tem questões que a gente presencia na hora do recreio, ou na sala de aula mesmo, o outro chamando o coleguinha de "viadinho" ou de mulherzinha... Sabe? São estereótipos que vão colocando nos coleguinhas e isso machuca muito. Agora imagina você na pele daquela criança que está sofrendo aquilo.*

Essa realidade, embora se refira à escola pesquisada, não está isolada entre as instituições de ensino. A sociedade não é estática; ela muda, constantemente, e é preciso acompanhar essa mudança para compreender as realidades existentes, que são marcadas pela diversidade. O relato da P.5 confirma que a escola apresenta dificuldades ao tratar das questões relacionadas à sexualidade, principalmente

quando se trata de discussões de gênero, mostrando-se, muitas vezes, insegura e – por que não dizer perdida? – diante daquilo que foge aos seus manuais.

P. 1: *Não sei como tratá-lo, mas possivelmente ele tem uma sexualidade diferente [referindo-se ao aluno]. Ele gostava de passar batom. Eu não sabia como tratar aquilo. Eu falo que é errado, eu falo que ele não deve? Eu só falava que não devia pegar coisas que não era dele. Catava os batons e as maquiagens das meninas tudo. Então eu tratava do assunto, tá errado pegar, mas eu não falava que ele passar era errado. [...] Teve um dia que ele chegou de batom vermelhinho na boca, uma criança de quatro anos! Aí, o guarda levou lá pra minha sala. Quando ele entrou, gente [risos], a minha reação foi essa que eu estou tendo agora: comecei a rir. Aí, falei para ele: "esse batom não pega bem pra você! Muito vermelho!". O que é que eu ia dizer para aquela criança de quatro anos?*

Louro (2000, p. 41), a esse respeito, argumenta que "a sexualidade 'normal' é a heterossexual; ela é tida como a única forma 'natural' de sexualidade". Por isso, quaisquer comportamentos sexuais desviados dessa regra, ou seja, fora dos padrões heterossexuais, são considerados anormais. Compreender a sexualidade nessa perspectiva é negar a possibilidade de existência do indivíduo que foge do padrão estabelecido socialmente nas diferentes culturas. Ao negar essa existência a um sujeito apenas com base em sua orientação sexual, nega-se também a sua possibilidade de existência enquanto sujeito e enquanto ser humano. Britzman (1996, p. 79) utiliza o termo "heteronormatividade" para se referir a essa obsessão da sexualidade normalizadora, que define a situação da homossexualidade como desviante dos padrões tidos como "corretos".

O depoimento da professora reitera o que abordamos anteriormente – ou seja, que a sexualidade, em todas as suas configurações, está presente na sociedade e na escola. Santos e Felipe (2018, p. 33) lembram que a "sexualidade está tão presente nos alunos até porque não é possível separar uma pessoa em 'departamentos' somos um todo: corpo e mente". Assim sendo, a escola não pode fazer essa separação – como se a sexualidade fosse um adereço que o aluno põe e tira quando bem entender. É preciso compreender que a sexualidade é natural, presente e inseparável da vida.

A escola segue construindo modelos de exclusão, a partir de reações violentas, como evidenciado na fala de P. 5 ou no próprio descaso do ponto de vista institucional, quando a instituição se exime da responsabilidade de proporcionar uma formação integral ao sujeito. Do ponto de vista emancipatório, situações como essas seriam oportunidades para promover discussões sobre o conceito de diversidade.

AAE III: *[...] E dentro dos banheiros, das portas dos banheiros. Está escrito "eu amo fulano". Desenhava pinto [pênis], perereca [vagina], desenhava tudo certinho assim. [...] Tivemos que apagar algumas vezes.*

Essa manifestação versa acerca da sexualidade apresentada pelos alunos que, de certa forma, extravasam suas vivências em escritos e desenhos nas portas e nas paredes de banheiros. Pode-se lançar a hipótese de que tal comportamento esteja relacionado a uma resposta à postura repressiva por parte tanto da escola quanto da família.

Ao passar por um processo de silenciamento, que se manifesta nas reprovações a gestos e atitudes, as crianças passam a ter medo e sentem-se inseguras de expor suas dúvidas e curiosidades. De todo modo, tais manifestações acabam por eclodir de diferentes maneiras e a tentativa de emudecer só torna a sexualidade invisível e silenciada aos olhos e ouvidos adultos, que estão repletos de conceitos e preconceitos estabelecidos socialmente.

P. 6: *Essa situação começa na escola, porque o que a gente viu toda vida atrás daquele banheiro ali. Era o quinto ano que era o problema. Aí, pensa que não começou esses pequenininhos ir lá pra trás [risos] e tirar a roupa também! Aí, foi onde tomou aquela decisão drástica, né?... Vamos colocar essa grade, porque esse canto aqui não tem como. Porque todo ano era alguma coisinha que acontecia naquele fundo [risos].*

Essa fala evidencia que o "problema" era o espaço onde algumas crianças costumavam fazer certas manifestações de cariz sexual. Ao entender que esse espaço era o "problema", ele foi como que drasticamente extinto, separado por grades como forma de prevenção das recorrências. Com essa atitude, pode-se concluir que a escola não compreende a sexualidade na sua totalidade. A sexualidade é natural, e as manifestações dessa dimensão humana são legítimas – também são uma maneira de implorar por orientações e esclarecimentos. Deste modo, ao tentar solucionar o "problema" com uma grade, a escola se justifica e se isenta da responsabilidade de trabalhar a TS.

4.4.5 Problemas emergentes

Esta categoria assim como as outras, surgiu das discussões empíricas que possibilitaram que as participantes falassem de seus receios e dificuldades, enquanto

profissionais e enquanto sujeitos participantes de um contexto sociocultural. As falas das agentes educacionais trazem pontos em comuns que estão relacionados aos problemas emergentes identificados.

TAE I: *[...] Um dos maiores problemas a serem enfrentados é a família, visto que os pais não falam sobre o assunto com os filhos. E muitas das vezes proíbe a escola de falar sobre o assunto, mesmo que este seja evidenciado na sala de aula pelo próprio aluno.*

P. 3: *Muito difícil! Porque nós não somos acostumados a falar sobre o tema e não sabemos como os pais dos nossos alunos podem reagir sobre o nosso ponto de vista.*

P. 8: *Os pais não iam brigar mesmo porque é uma coisa que..., né?, surgiu. [...] Mas fui na coordenadora, disse: "se caso algum pai for falar com você, é por isso e por isso...". Que eu já deixei meu chão preparado, né?, pra mim pisar.*

P. 7: *Em casa, é fácil para a gente falar alguma coisa, porque, se eles não entender, a gente vai ter chance de explicar de novo. Agora, com os alunos, não. A gente vai falar alguma coisa dentro da sala, eles chegam em casa [e] distorce toda a fala. Mas não fala como a gente falou. Ele explica do jeito que ele entendeu. Aí, os pais vêm pra cima da gente.*

Os problemas emergem a partir de assuntos que demandam a abordagem da TS no âmbito escolar. Subentende-se que, na concepção das professoras, a instituição família revela uma não aceitação da abordagem de assuntos da TS na sala de aula. Talvez também por isso as abordagens de questões relacionadas à sexualidade aconteçam de maneira esporádica e com muito receio da reação dos pais. Isso consequentemente atrapalha um enfoque mais consistente e impede abrir um espaço para que as crianças falem de suas curiosidades e anseios com diálogo e abertura.

É fato que a temática em questão divide opiniões. De um lado, um grupo forte e consistente de pessoas e estudiosos que são favoráveis à discussão da TS nos currículos escolares, almejando que, de fato, a teoria saia do papel e configura-se como prática pedagógica, visando a uma educação emancipatória e garantindo a formação da criança e do adolescente na sua totalidade. Por outro lado, há um grupo de pessoas que desconhece a amplitude da sexualidade, de suas dimensões e da sua naturalidade, não compreendendo a importância da temática como aliada que

propiciará o respeito as diferenças tanto no espaço escolar como, consequentemente, na sociedade de modo geral.

Cada pessoa tem suas razões que certamente estão imbricadas com conceitos que lhes dão sustentação para deliberar a favor ou contra a abordagem da sexualidade na sala de aula, mas é preciso separar as convicções pessoais do que deve ser uma prática que vise ao bem comum. Aquino *et al*. (1997, p. 102) afirmam que “a escola deve saber reconhecer que cada família tem seus valores que são transmitidos para os filhos. Não cabe à escola competir com a família nem ocupar o seu lugar”. As crianças, quando chegam à escola já trazem de casa conceitos, preconceitos e valores. Bonfim (2012, p. 91) reforça que tanto os pais quanto o/a professor/a devem entender que encobrir a sexualidade em nada contribui para a formação integral sujeito. “Portanto, uma educação sexual emancipatória exige de pais e de professores a compreensão da sexualidade na sua totalidade”. Corroborando, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso afirmam que “é necessário combater as ideias dogmáticas, preconceituosas e excludentes, promotoras de uma heterossexualidade compulsória e “normotrófica” -, que causam tanta dor e sofrimento [...]” (MATO GROSSO, 2012, p. 37).

P. 5: *A falta de formação também contribui pra que a gente não fala no assunto. Eu, na minha formação inicial, não tive nada sobre isso, e os cursos que a gente participa também não traz nada sobre isso. Aí, fica difícil mesmo a gente tocar no assunto.*

P. 9: *Realmente... Eu não tive – aliás, acho que aqui ninguém teve, nem na faculdade e nem em cursos, a gente teve formação sobre essa temática. Não que eu me lembre.*

As falas reforçam a necessidade de uma formação adequada, como já discutimos anteriormente, para que ocorra uma abordagem eficiente da TS. As questões ligadas ao pensamento que leva à heteronormatividade e às caracterizações que, de certa forma, geram essa falsa dicotomia devem ser superadas, uma vez que resultam da mera falta de conhecimento.

Na sociedade atual, torna-se cada vez mais necessária uma formação que contemple, em primeiro lugar, as necessidades formativas dos/as professores/as e funcionários/as do AAE e TAE no campo da diversidade, para que estes/as, por sua vez, possam contribuir significativamente na formação e informação de alunos e alunas da contemporaneidade. Nóvoa (1999, p. 6) afirma que “a profissionalização

dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental". É preciso que tanto a formação inicial quanto continuada esteja voltada para o processo constitutivo da cidadania dos alunos que busque desenvolver o processo de humanização numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 1996).

No que diz respeito à área voltada para a sexualidade humana, a falta de informação e a dúvida são pressupostos que geram, em primeira instância, a discriminação, o preconceito, e o desrespeito ao diferente. Além disso, fazem com que papéis estereotipados sejam perpetuados socialmente. Mas o que a escola tem que ver com isso? A instituição escolar colabora na promoção de posturas promotoras de violência quando se exime da responsabilidade de formação de um sujeito mais humano, omitindo informações essenciais para a desconstrução de preconceitos. Segundo as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), quando a escola não trabalha com seus alunos e alunas, a inclusão da temática "relega-os a uma condição de inferioridade, produzindo sofrimento, e toda sorte de discriminação, agressões e preconceitos e com isso afronta totalmente os direitos dos estudantes garantidos tanto na CF como na LDB (Lei n.º 9394/96) e no Estatuto da Criança e Adolescente" (MATO GROSSO, 2012, p. 41).

4.5 As tramas e as implicações da TS entre as participantes da pesquisa

O desenvolvimento das ações do segundo momento, que compreende as três últimas RCS, contou com a participação de profissionais da área, que partilharam conhecimentos e fomentaram as discussões a partir das temáticas sugeridas pelo grupo. Os temas foram indicados com base nas necessidades de compreensão e de formação por parte das professoras e funcionárias componentes dessa investigação.

Os assuntos preconizados revelam que há uma preocupação em relação às implicações no campo da sexualidade, principalmente, no que diz respeito à vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes, uma vez que o reflexo de qualquer tipo de violência, seja ela verbal, física, moral, psicológica ou social incide diretamente no processo de ensino e aprendizagem escolar (RIBEIRO; BARBOSA, 2019).

Portanto, as RCS, além de darem oportunidade para as discussões nunca antes feitas na escola "Vida e Saber", também se constituíram como um espaço formativo, porque foi possível falar das experiências, dificuldades e receios. Outra

contribuição para a formação foi a participação de outros profissionais, que integram o contexto das discussões, contribuindo para o entendimento de temas tão polemizados que, em geral, não fazem parte das formações propostas pelos órgãos competentes no campo educacional. No que se refere à formação inicial, contínua e continuada, as abordagens são feitas de formas circunstanciais e as iniciativas ficam por conta de projetos e pesquisas que tentam, de alguma maneira, fazer um elo entre os/as profissionais da educação e o entendimento da sexualidade, como pressupostos teóricos e metodológicos no processo de ensino (GAGLIOTTO, 2014). Entretanto, as inciativas nem sempre contemplam os/as demais profissionais da escola (AAE e TAE) que geralmente ficam excluídos dos processos de formações, não lhes sendo atribuída a real importância enquanto agentes da educação que contribuem para a transformação social da criança e do adolescente.

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), a intenção de se trabalhar com a diversidade sexual ainda na infância é contribuir para que os/as alunos/as possam desenvolver respeito ao outro e futuramente desempenhar sua sexualidade com consciência e responsabilidade. A partir dessa perspectiva, o tema conecta-se ao exercício da cidadania na medida em que sugere o desenvolvimento de respeito mútuo e “contribui para garantir direitos básicos a todos, como saúde, informação e conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades” (MATO GROSSO, 2012, p. 42).

A esse respeito, Louro (2000) assegura que a escola constitui-se como um campo excepcional para trabalhar as revelações da sexualidade das crianças. A autora aponta para a necessidade de problematizar e desconstruir os conceitos hegemônicos de corpo, gênero e sexualidade que permanecem no contexto escolar, sobretudo no que se refere a atitudes e valores. Para tanto, é imprescindível que tanto o/a professor/a quanto o AAE e TAE estejam e sintam-se preparados para esse enfoque, enquanto agentes de transformações.

Todavia, as discussões no campo da diversidade sexual precisam ser potencializadas, de forma que contemplem as expectativas dos/das profissionais da educação no âmbito da sexualidade. É necessário superar o conhecimento dominante que, no entendimento de Britzman (1999, p. 102), sempre esteve ligado e constituído “pelos discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da

sexualidade”. A partir disso, eles poderão priorizar metodologias que desenvolvam habilidades e conduzam os alunos e alunas ao entendimento e a reflexão de maneira efetiva e significativa.

Nesse viés, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012) corroboram com essa concepção, afirmando que é imprescindível que o/a professor/a tenha acesso à formação específica para discutir sobre sexualidade com as crianças e jovens na escola, permitindo a construção de uma postura profissional e consciente na abordagem do tema e, assim, levando a cabo um trabalho eficiente, imparcial e dinâmico, educando para a igualdade de direitos e respeito à diversidade, fortalecendo comportamentos e atitudes que repudiam qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Além disso, é importante notar que o conhecimento é um forte aliado na prevenção do abuso sexual, bem como gravidez na adolescência.

4.5.1 As rodas de conversas enquanto espaço formativo

Esse segundo momento configurou-se enquanto espaço formativo, uma vez que se evidenciou a necessidade de entendimento e compreensão dos temas indicados pelas participantes. Dessa forma, buscaram-se outros profissionais com subsídios para compartilhar conhecimento e promover as reflexões no grupo. Considerando a importância de se conhecer o processo histórico, compreender conceitos e desnudar mitos e tabus, este momento iniciou-se com a história da sexualidade, conceitos de sexo, sexualidade e gênero, e finalizou-se em 06 de junho de 2019. O grupo contou com a participação de profissionais formados em Biologia, Química, Física e Pedagogia, que tiveram a incumbência de desmistificar a temática e fomentar as discussões na roda de conversa, proporcionando esclarecimentos e informações acerca do assunto sugerido pelo coletivo.

A oportunidade de falar sobre o assunto foi fundamental para discutir, compreender e tirar dúvidas em relação às questões que envolvem a sexualidade. A fala do colaborador proporcionou informações efetivas e trouxe definições essenciais para elucidar o entendimento de alguns conceitos que não são discutidos nos espaços de ensino e aprendizagem, em especial na escola “Vida e Saber”, lócus dessa investigação. Do mesmo modo, esclareceu alguns conceitos ideológicos que geralmente são construídos, impostos e mantidos socialmente pelos interesses claros

ou ocultos daqueles que os utilizam. Esses conceitos fazem parte do silenciamento que impera em torno da sexualidade e advém das imposições ideológicas.

Vários fatores podem ser agregados a essa não abordagem. Contudo, a falta de conhecimento é o principal condicionante para essa negação, porque gera medo e insegurança, contribuindo para a não inclusão da TS nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, ninguém promove o desenvolvimento do que não teve a chance de aprimorar em si mesmo. Ninguém propicia a aprendizagem daquilo que não domina, a compreensão de significados que não compreende e a construção de uma autonomia que não se detém (QUIRINO, 2014).

C.1: *Nesse sentido penso que é a diversidade que move o mundo, por isso é interessante falar desses assuntos, que as vezes é tabu na sociedade, mas também não deveria ser e acaba se tornando tabu dentro da escola. Mas é claro temos esses motivos desde a nossa formação inicial por não ter sido trabalhado isso, ou formação continuada, que é tanta coisa que a gente tem que estudar, que não dá tempo. E a escola ela é sociedade, então ela faz parte e aos poucos a gente tem que ir trabalhando essa questão da diversidade. E a desconstrução é diária desses tabus. Discutir essa temática, é discutir políticas públicas, educação, direitos humanos, é discutir saúde, é discutir muita coisa e o mais importante é discutir a vida, pois são vidas que estão sendo perdidas e é muito triste quando a gente vê isso. Claro que vidas são ceifadas por "N" motivos e a educação sozinha não vai salvar a situação, mas penso que o máximo que a gente conseguir fazer é ótimo, seja para todos os tipos de diversidade que nós temos. (RCS, 06 jun. 2019).*

A fala acima aponta para assuntos importantas, que são as questões de diversidade, os tabus que envolvem a temática, a desconstrução diária de preconceitos, a ausência de formação específica no campo da sexualidade e as ocorrências de suicídios que vêm acometendo o país. De acordo com a última pesquisa realizada em 2016, dados da OMS[21] mostram que os percentuais de suicídio foram 7% maiores no Brasil em 2016, do que em 2010 – já o índice global teve queda de 9,8%. Ainda que os números globais estejam em queda, as taxas ainda são assombrosas. Cerca de 800 mil pessoas suicidam-se anualmente no mundo, o que equivale a uma morte a cada 40 segundos. O suicídio é a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Muitas das mortes autoprovocadas podem estar relacionadas à sexualidade e ao gênero.

[21]Disponível em: https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/09/10/na-contramao-da-tendencia-mundial-taxa-de-suicidio-aumenta-7percent-no-brasil-em-seis-anos.ghtml. Acesso em: 15 dez. 2019.

C.1: *A sexualidade é uma temática com tanto tabu que os jovens não conseguem conversar com os seus pais, e, talvez eles possam sentir muito mais à vontade de falar com o professor do que com o próprio pai ou com a própria mãe. Há casos em que o aluno conversa com professor sobre depressão, suicídio por exemplo e os pais nem imaginam que isso está acontecendo. Vivemos num mundo muito louco que tempo é uma das coisas mais raras que temos, os pais não tem mais aquele momento de conversar com os filhos e não tem abertura para os filhos se abrirem. E quando o pai tem um discurso conservador torna essa relação muito mais difícil, as vezes impossível. (RCS, 06 jun. 2019).*

Essa fala refere-se a uma realidade constante provocada por inúmeros fatores, como a globalização, as inovações tecnológicas e o mercado de trabalho, que exige cada vez mais do sujeito, e a própria vivência frenética – tudo isso implica questões essenciais à vida. De regra geral, é importante saber que cada um tem o seu momento, seja em relação à sexualidade ou a qualquer outra situação, e se os pais não conseguem entender esse momento é sinal de que está faltando alguma coisa.

Uma outra questão levantada em relação à diversidade é a falta de políticas de formação que compreendam de fato a sexualidade. Conforme Silva (2015, p. 105), o/a professor/a “acaba tendo que se inteirar das temáticas que vão para além da formação básica, tendo que buscar esta formação por sua conta, ou se inscrevendo em algum curso de capacitação oferecido, eventualmente, nas escolas”. Essa carência formativa se materializa pela falta de conhecimento sobre a temática em questão, estabelecendo-se como elemento que interfere e impede o envolvimento em atividades sobre a sexualidade não só nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas principalmente quando se trata dos conteúdos na área de Ciências, que por natureza já trazem enfoque no contexto da sexualidade (SCHROEDER, 2008). Muitos desses conteúdos, mesmo estando garantidos no currículo escolar, possivelmente deixam de ser trabalhados em sala de aula por trazerem uma conotação de sexualidade, que exige do/a professor/a conhecimento específico de morfologia e fisiologia humanas.

Outro ponto a ser considerado por parte do/a professor/a é a compreensão de alguns conceitos necessários para desmistificar quais deles de fato têm procedência pautada no conhecimento científico. As Ciências estabelecem teorias que contribuem para esse entendimento, proporcionando pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino na perspectiva da TS. Logo, educar para a sexualidade implica ter conhecimento dos processos históricos constitutivos desses pré-conceitos arraigados na nossa compreensão (BONFIM, 2012).

A fala abaixo da P.1 salienta perspectivas no tocante ao preconceito enraizado

no imaginário humano e assinala questões fundamentais, como a desconstrução de preconceitos e o respeito mútuo.

P.1: *Eu sempre falo assim... é como historicamente construído, já é do nosso, é de cada um aqui, e a gente vem desconstruindo isso lógico com conhecimento, estudo, vivências, mas a gente é machista sim. Eu sempre falo assim... o preconceito a gente carrega. Se não for contra o homossexual vai ser contra o negro, se não for contra o negro vai ser contra o gordo. Um implícito com mais veracidade na gente do que outros. [...], enfim, isso é relativo. E ainda tem a questão da religião que circula a gente né. Eu acredito que o que falta mesmo é a sensibilidade de respeitar, não de aceita, de dizer se gosta ou não, mas respeitar.*

A fala da professora se coaduna com o entendimento de que vivemos numa sociedade repleta de inúmeros preconceitos que são internalizados de maneira distintas, pois cada indivíduo é singular e traz consigo suas concepções e experiências, que, consequentemente, interferem no modo de pensar e agir. Embora tenham existido avanços na descontinuidade desses preconceitos, se compararmos com anos anteriores, é fato que ainda existem muitos problemas que necessitam ser superados e desconstruídos (BONFIM, 2012; LOURO, 2009). Vejamos a fala a seguir.

C.1: *A desconstrução do preconceito deve começar primeiro em nós. São coisas que aos poucos a gente vai quebrando. Existem muitos preconceitos as vezes pela idade, pela cor do cabelo, pela roupa, pela religião, são muitos, e estão tão arraigado, tão encarnado que geralmente, a própria pessoa que sofre aquela opressão, ela incorpora aquilo e consegue fazer no outro, oprimir o outro (RCS, 06 jun. 2019).*

As conceituações de sexualidade foram discutidas, no grupo, com base em critérios éticos. Sob a ótica de articular e resgatar concepções históricas, culturais e ideológicas, foi possível estabelecer conexão com a realidade contemporânea e refletir sobre os pré-conceitos existentes e os valores morais e éticos, bem como os novos paradigmas impostos na conjuntura atual. A questão da “ideologia de gênero” também foi discutida. Embora inexistente, ela está presenta em grande parte do ideário brasileiro como algo real e verdadeiro. Isso se consolida como forma de inferiorizar e impedir o desenvolvimento de ações que contemplem a educação sexual nas escolas.

C.1: *Não existe ideologia de gênero, é* fake news*. Ideologia é um conjunto de ideias que a escola pensa, os valores a ética, o que a escola quer passar isso é ideologia. O que a gente tem hoje em dia são estudos de gêneros, pesquisas, grupo de pesquisas*

que trabalha com gêneros. Então, se tem ideologia de gênero enquanto conjunto de ideias, mas não é algo de impor alguma coisa, o termo foi apropriado erroneamente. [...] Precisamos tomar cuidados com esses termos. Nas redes sociais parece haver uma confusão sobre temática da ideologia, [...] a informação, ela está aí, chega numa velocidade muito rápida, assim penso que a função nossa enquanto professor é mediar essa informação com nossos alunos. Porque o acesso é livre gente. Me falam que criança não tem acesso a um celular, à Internet, ao computador. (RCS, 06 ju. 2019).

***TAE I:** Vamos tomar muito cuidado com o que é disseminado com o que é passado. Nós somos professores. Entende-se que temos nível superior, então vamos buscar a fonte, averiguar a veracidade das coisas, temos que ter esse conhecimento, ao menos essa sensibilidade de buscar informação e não acreditar em tudo que está vindo, muitas das informações são fake. São temas sensível, temas tabus ainda você acredita naquilo que você nem sabe se é verdade. Precisamos tomar cuidado com isso.*

As orientações expostas na roda de conversa retratam a falácia chamada de "ideologia de gênero", que atualmente tem aflorado nos discursos de pessoas ou grupos favoráveis à contenção de iniciativas que trabalham questões no âmbito da sexualidade. O conceito tem se propagado a partir das concepções de autores como Jorge Scala (2015) numa perspectiva de imposição de ideias. Isso de certa maneira tem se refletido nos atuais planos educacionais com implicações diretas no processo de ensino (REIS; EGGERT, 2017).

Dessa forma, o conceito de ideologia, enquanto conjunto de ideias, é construído socialmente impondo significados e valores que cooperam ou corroboram para a dominação social. De acordo com Codato (2016), ela é o sistema ou conjunto de ideias, principalmente políticas, produto de um grupo ou classe social, que, através desse sistema, representa, manifesta, justifica e racionaliza seus interesses. Para Marx e Engles (1997), a classe dominadora utiliza a ideologia para manter seu domínio sobre as demais classes, por meio da imposição de suas ideias.

Com a difusão desse conceito, os principais marcos nacionais e internacionais dos direitos humanos, estabelecidos pela ONU (1948), relativos à educação, à igualdade de gênero, à erradicação da discriminação e à violência motivadas por gênero, orientação sexual e identidade de gênero, têm sofrido impacto negativo após a disseminação dessa falsa premissa. Aumentaram-se, assim, as estatísticas sobre violências e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero (REIS; EGGERT, 2017). Portanto, a concepção, muitas vezes errônea, da sexualidade atrelada às ideologias impede que a TS seja desenvolvida na escola,

silenciando-a.

C.1: *Existe uma coisa errada, é uma incorporação muito errônea sobre a Educação Sexual. Educação sexual não quer dizer que a escola vai transformar crianças em homossexuais, ou a incentivarem a mudar de sexo, significa que a escola vá educar a criança para aceitar e respeitar aqueles que forem homossexuais ou tiverem sua identidade de gênero diferente da que lhe é atribuído. É ensinar a respeitar. É isso nada mais que isso. (RCS, 06 jun. 2019).*

De acordo com Gagliotto (2014, p. 162), “o entendimento da sexualidade é pressuposto teórico para a educação sexual, de maneira que educar para a sexualidade implica ter conhecimento de suas dimensões”. A fala na roda de conversa evidencia que, nos moldes atuais, a educação sexual é compreendida de maneira equivocada, porque se acredita que ao trabalhar a educação sexual, ela pode induzir ou mesmo estimular a vivência precoce da sexualidade e ainda transformar heterossexuais em homossexuais.

Frisamos, mais uma vez, que a educação no âmbito da sexualidade deve esclarecer as dúvidas dos alunos, abrindo espaço para discussão. Além disso, deve estar voltada para elucidação de preconceitos e tabus estabelecidos socialmente, de maneira que promova o respeito à liberdade de expressão contribuindo na formação de valores e atitudes (BONFIM, 2012). Conforme as Orientações Curriculares, para garantir que verdadeiramente todos tenham o direito de se expressar, é fundamental que o/a professor/a compreenda que o “significado da sexualidade é revestido de inconstância, assim como tudo que é histórico e cultural” (MATO GROSSO, 2012, p. 37).

No que tange à sexualidade humana, a dúvida e a falta de informação são pressupostos que, consequentemente, provocam insegurança na abordagem de temas relacionados à diversidade sexual. Assim, considerando a necessidade de compreensão do grupo, fez-se mister uma abordagem que inclua o conceito de sexo, sexualidade e gênero. Os conceitos foram debatidos incluindo aspectos socioculturais e históricos que proporcionam conhecimentos no campo da sexualidade.

C.1: *Sexualidade na perspectiva biológica fala da morfologia e fisiologia do corpo humano, de DSTs, preservativos, gravidez, uma aula de biologia dentro da ciência da natureza é pura educação sexual. Porém da sexualidade que tem outras inferências além da biologia, tem inferências psicológicas, sociais, econômicas, filosóficas e culturais. A sexualidade é uma expressão muito maior que vai além da biologia. (RCS,*

06 jun. 2019).

As explicações de sexualidade propostas no grupo estão em conformidade com as definições de Werebe (1998, p. 5), quando esse autor menciona que “a sexualidade humana comporta dimensões biológicas, psicossociais e culturais [...], dá um sentido que transcende a simples reprodução”. Diante da sua complexidade e amplitude, Bonfim (2012, p. 28) argumenta que a sexualidade abrange aspectos físicos, sociais e psicológicos, mas também envolve nossa história, nossa religião, nossas relações afetivas – enfim, nossa cultura. O conceito de sexo apresenta uma definição que reforça as concepções de autores como Guimarães (1995) e Nunes e Silva (2000), quando estes afirmam que sexo é a diferença biológica entre macho e fêmea, ou seja, é a caracterização genital e natural, como apresentado na sequência.

C.1: *Sexo é macho ou fêmea. Na perspectiva biológica, macho é aquele animal racional ou irracional que possui células reprodutivas pequenas. Como exemplo espermatozoides é muito pequeno se comparado com óvulo feminino. Fêmea é aquele organismo que possui células reprodutivas grandes. Mas para entender melhor é a diferença física entre o homem e a mulher. (RCS, 06 jun. 2019).*

Do mesmo modo, discutiu-se o conceito de gênero enquanto relação de poder. O homem foi, por muito tempo, visto como o único provedor da família, ocupando um espaço privilegiado de poder em ralação à mulher perante a sociedade. Embora exista um aumento expressivo na emancipação da mulher, que passou a ocupar espaços antes considerados exclusivamente masculinos e a assumir cargos de chefia, principalmente de família, ainda, assim, a ideia patriarcal perpetua em diversos espaços sociais, e isso se repercute inclusive no espaço escolar.

C.1: *Então o que existe são concepções diferentes sobre gênero. Existem vários grupos que fazem estudos sobre gênero. O que eles estudam? Gente eles estudam como isso está inserido na sociedade, qual é o papel da mulher, qual é o papel do homem, por que papel da mulher foi construído assim, historicamente. Por que fala que azul é de menino e rosa de menina. De onde veio isso? Tem alguma coisa haver não tem? [...] Então são algumas coisas impregnadas que a gente nem percebe, demora para perceber, ou as vezes precisa alguém falar, por que nós não percebermos essas coisas. Então é isso. Os estudos de gênero tentam discutir estas questões e o porquê está impregnado na sociedade e tentam desconstruir isso. (RCS, 06 jun. 2019).*

AAE III: *Eu percebo sempre no domingo no churrasco de família, assim, os homens*

no máximo assa a carne, as mulheres fazem a comida, lava a louça e limpa a casa faz tudo.

Nesse sentido, incluir as questões de gênero no currículo escolar é fundamental para a compreensão do tema e suas implicações. Devem-se também desenvolver atitudes e condutas de criticidade diante de situações de desigualdade entre meninas e meninos, homens e mulheres. Dessa maneira, atitudes simples do/a professor/a podem contribuir efetivamente para equidade de gênero, como, por exemplo, não censurar o menino por sua sensibilidade nem repudiar a atitude de uma menina por ser menos “delicada”. Não devem existir padrões de comportamentos estritamente considerados “feminino” ou “masculino”.

Vale ressaltar que a inclusão da temática nos documentos oficiais da escola não é garantia de que ela será desenvolvida na sala de aula. Acreditamos que, para haver esse entendimento por parte dos/as profissionais da educação, é imprescindível que as formações no campo educacional estejam também voltadas para as relações de gênero e sexualidade. Isso visa a ações que possibilitam a implementação da temática nas práticas pedagógicas em sala de aula, e não só no PPP e no currículo. Então, o grande desafio é capacitar o/a professor/a para desenvolver um trabalho que abarque os assuntos sobre a sexualidade de forma natural, consciente e consistente.

Enquanto espaço formativo os debates no campo da sexualidade trouxeram subsídios que fomentaram as discussões no que diz respeito às atitudes e aos comportamentos das profissionais que trabalham na instituição escolar, perante situações de manifestação da sexualidade das crianças. Nesse sentido, as temáticas apontadas para o encontro do dia 10 de junho de 2019 constituíram-se sob a forma de perguntas que representam as inquietações das participantes em relação à TS. Os questionamentos levantados estavam assim relacionados: quais posturas comportamentais devemos ter, enquanto profissionais da educação, em relação às manifestações dos alunos sobre a sexualidade? Como trabalhar em nós mesmos os dogmas, medos, preconceitos e tabus? Como falar com a criança ou adolescente em situações que envolvem a sexualidade no contexto escolar? Isso deve ser abordado no individual ou no coletivo?

O grupo contou com a participação de uma psicóloga, que dissertou sobre a importância da compreensão da TS como pressuposto para a aprendizagem. A partir dessa concepção, as circunstâncias que emergem na sala devem ser aproveitadas como forma de promover a inclusão de temas delicados, despertando a reflexão e a

criticidade ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro ponto discutido, também nesse encontro foi em relação aos nossos dogmas, medos, preconceitos e tabus, numa perspectiva de superação, pois enquanto profissionais lidamos com todas as diversidades e precisamos compreendê-las.

Assim, a psicóloga começou fazendo uma retrospectiva dos documentos oficiais da educação brasileira. Abordou desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB, pelos PCN e pelos PNE, até chegar ao mais recente documento que é a BNCC. Contextualizou-se também as teorias de Piaget, Vygotsky e Skinner, no que tangem à aprendizagem da criança, bem como as correntes filosóficas do construtivismo, interacionismo e behaviorismo, as quais permeiam todo o processo de educação e ensino. Essa retrospecção foi feita para situar as discussões, pontuando como a sexualidade configura-se nessas diretrizes educacionais. Também ressaltou que não é de hoje a proposição de abordagem da TS na sala de aula.

C.2: *A dificuldade e a complexidade de falar sobre o tema ela é geral e para todo mundo, até para nós que somos profissionais da área. Foi interessante a maneira como foi nos passado a temática, pois tivemos a opção de escolha, ou seja, quem tinha mais habilidade no assunto, ficou com o tema para trabalhar, assim deve ser nosso cotidiano na sala de aula, ou a gente imagina que deve ser. (RCS, 10 jun. 19).*

A fala sugere um trabalho na perspectiva da TS a partir da interdisciplinaridade, em que é possível trazer para sala de aula alguém com habilidade para falar determinado assunto, caso o professor ou a professora não a tenha. A partir dessa ótica, é possível o desenvolvimento de atividades que incluam as abordagens no campo da diversidade sexual, o que, nos contornos atuais, já seria plausível; todavia, o debate seria fragmentado. Partindo desse ponto de vista, as ações seriam pontuais e não constantes, como proposto por Silva (2015), Gagliotto (2014), Bonfim (2012) e Souza e Rocha (2012). Então, teríamos as mesmas lacunas, visto que uma educação na perspectiva da sexualidade implica numa abordagem contínua, especialmente das manifestações que emergem na sala. De todo modo, esses espaços só serão preenchidos quando as políticas públicas e de formação priorizarem as necessidades formativas dos profissionais da educação referentes a certas especificidades.

C.2: *Não há receitas, não tem como falar faça isso ou faça aquilo, porque isso vai da individualidade de cada um, cada profissional, cada pessoa tem a sua subjetividade,*

traz consigo suas crenças e cultura, então isso é bastante complicado, porque o que é certo pra um é errado para o outro. No entanto, nós temos os documentos que nos norteiam, [...] mas ainda assim, a gente precisa pensar na gente enquanto pessoa, enquanto seres humanos que tem limitações. É a discussão a partir do coletivo que eu acredito que é o que vai fazer com que as respostas cheguem. Começando pelo diálogo [...]. (RCS, 10 jun. 19).

TAE I: *É um caminho que não é fácil, mas precisa fluir no grupo, porém vai partir da ideia de cada um. As dificuldades elas existem, e em todas as circunstâncias da vida. O medo, a insegurança, tudo. O que é difícil falar é porque tem dificuldade de compreender.*

As impressões culturais, a subjetividade, as crenças e as dificuldades, de fato, implicam no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e certamente isso deve ser considerado, como sugere a fala acima. As limitações podem e devem ser problematizadas por meio de diálogos e discussões que promovam a reflexão desses entraves que impedem uma atuação ética e consciente e que contribua para formação de uma sociedade justa e livre de preconceitos (SILVA, 2015).

C. 2: *Aqui na escola o nosso papel é de educador, como toda profissão a gente tem o código de ética [...]. Quando a gente fala de ética a gente não fala no sentido de punição, mas no sentido primeiramente de rever nossas atitudes e comportamentos. Espera aí, eu sou profissional, e enquanto profissional como é que eu devo agir. [...] eu não posso sair por aí falando de um problema de um aluno meu. [...]. Há uma série de questões quando se fala de sexualidade. Temos que ter cuidado com que falamos ou expressamos, pois nossa expressão mata mais que palavras. (RCS, 10 jun. 19).*

Destaca-se, nesse mesmo sentido, a importância de uma postura ética no exercício da profissão docente. O/a professora é protagonista nesse processo – as atitudes e os comportamentos em sala de aula dizem muito sobre nós mesmos, sendo transmitidos pela forma como enfrentamos as situações no campo da sexualidade (QUIRINO, 2014). Isso revela que o ensino não acontece só através das verbalizações, as atitudes e as nossas ações também são condicionantes para ele.

No que refere às abordagens individuais ou coletivas do assunto, as discussões apontaram para a relatividade da situação envolvida, considerando que cada turma é única e o professor é quem conhece a turma. O professor sabe até aonde vão suas limitações e o seu conhecimento no tema a ser abordado, além da faixa etária. Evidencia-se que não se deve omitir informação, desde que esta faça parte da curiosidade da criança. O grupo falou sobre buscar parcerias e a necessidade

imediata de atender às demandas existentes no campo da sexualidade, que pode manifestar-se na forma de indisciplina no sentido de chamar a atenção para algo que está além do ensinar a ler e escrever. Esses comportamentos agressivos muitas vezes refletem-se nas atitudes com os colegas em sala de aula.

P. 6: *Então, a gente permeia todas essas questões, e ainda assim, esse olhar que a gente tem enquanto professor, enquanto pais mesmo, essa ética de trabalhar e o conteúdo em si ele fica difícil, não só na questão da sexualidade, as dificuldades hoje são maiores, não é só essa, temos outras dificuldades de comportamentos que vem... pode ser da questão sexual ou mesmo comportamentos agressivos que vivenciam em outros espaços e que reflete nas atitudes com os colegas.*

P. 1: *A professora do 2.º ano está enfrentando uma grande dificuldade com questão de indisciplina na sala, já tentamos de tudo e não conseguimos mudar, [...] então assim, tem que procurar outra pessoa que possa contribuir conosco nesse sentido, [...]. Então, assim o que nós estamos fazendo para melhorar essa turma? Porque hoje a sala é dela (professora), mas amanhã pode ser minha ou sua. Sem contar que isso pode desencadear outros problemas.*

P. 5: *É bastante complicado quando a gente fala em trazer alguém pra sala que, por lógica, é nossa obrigação enquanto professores, está dentro da nossa responsabilidade e inerente a nossa profissão, mas por outro lado isso (sexualidade) é bastante perigoso se eu não consigo dominar isso, se não consigo falar sobre isso. É preciso conhecimento antes de tudo.*

A fala da P.1 reforça a necessidade de propor parcerias, buscando outros profissionais que possam de certa maneira contribuir para melhoria do processo de ensino e da convivência escolar. Por outro lado, a fala da P.5 demonstra preocupação em relação a essas parcerias, porque, segundo ela, é difícil colocar alguém para realizar a tarefa quando esta é sua responsabilidade. De todo modo, ela compreende que é preciso conhecer mais sobre o assunto para poder abordá-lo com conhecimento de causa. Já a P.6 traz uma questão relevante, que são os comportamentos agressivos que geram problemas na sala de aula. Evidencia-se que, atualmente, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem não se restringem apenas à temática da sexualidade. Há uma série de fatores externos que influenciam os comportamentos, provocando conflitos dentro da escola.

P. 1: *O meio, a gente tem certeza que o meio interfere quando a gente vê a criança dentro da nossa sala reproduzindo o que vivencia, a gente sabe que a idade interfere, porque os meus filhos recebendo conteúdo de contexto sexual no WhatsApp dentro da fase que ela ainda não consegue entender é complicado. Então assim, toda essa*

mídia envolvida dificulta o nosso trabalho, porque antes, quando não tinham acesso a tudo isso, não que era mais fácil pra gente falar, mas não tinha tanta exposição.

A escola é um espaço em potencial para socialização, troca de experiências e conflitos; nele, as crianças vão constituindo suas identidades e se constituindo enquanto pessoas. Para Louro (2000), o/a professor/a precisa compreender o ambiente escolar a partir das diversidades de pensamento, cultura, região, contexto social, sexual e de gênero para entender como as transformações sociais construíram novas formas de relacionamentos. É primordial para esse entendimento conhecer as teorias, buscar leituras e discussões sobre as temáticas exclusivas de sexualidade e suas distintas abordagens, de modo a se preparar para o desenvolvimento de práticas junto aos seus alunos. Além disso, é fundamental ter acesso a um espaço de estudo de forma continuada e sistematizada, estabelecendo, portanto, um lugar de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios professores/as (BRASIL, 2000). As falas a seguir reforçam essa necessidade:

TAE: *O momento que a gente tem são esses no grupo de estudo, então assim, a continuidade disso é que é bacana porque isso dá uma alfinetada na gente, faz ter mais um ânimo, são conversas simples mas quando joga na roda no coletivo isso dá força.*

P. 6: *Foi muito bacana a gente ouvir sobre sexualidade. A gente já sabe, mas é bom ouvir que sexualidade não se resume ao ato sexual. É muito interessante que a gente a cada dia vai trabalhando isso.*

A última roda de conversa foi realizada em 13 de junho de 2019 e contou com a participação de outra psicóloga que atua nos casos de violência sexual no município de Araputanga e em um município vizinho. O encontro proporcionou informações e esclareceu constantes dúvidas das professoras e funcionárias, possibilitando uma compreensão de todo um contexto que envolve a violência sexual. Os assuntos previstos para essa roda de conversa envolveram um tema repugnante, de teor criminal, mas relevante na esfera educacional – trata-se da violação dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes (ECA, 1990).

Essa relevância está refletida nas apreensões das participantes da pesquisa de como perceber sinais de violências e abusos sexuais entre os alunos, já que os abusos configuram-se como uma realidade que pode chegar à sala de aula. Nesse sentido, as indagações foram: Como perceber os sinais de violência? E o que fazer?

A família é fundamental nesse processo, então, como incluí-la no contexto? Todos esses questionamentos constituíram-se enquanto temática, mostrando as preocupações em relação ao assunto, visto que tanto a escola quanto o/a professor/a e funcionários/as não estão imunes a esta situação, porque todo tipo de violência contra a criança e o adolescente reflete na escola, especialmente no processo de ensino e aprendizagem (ARAÚJO, 2019). Em primeiro lugar, foi necessário conceituar a questão da violência sexual para estabelecer uma relação com a temática apresentada e compreender diferentes tipos de situações que são consideradas como violência sexual.

C.3: *[...], porque existe uma série de situações que são consideradas violência sexual que as vezes a gente acaba não tendo entendimento de que é uma violação. [...]. Bom primeira coisa que precisamos entender então é que existem diferente tipos daquilo que a gente chama de violência sexual. A violência sexual não é só quando alguém ou um adulto pega uma criança e tem algum tipo de relação sexual com ela. Existem um monte de outras situações que são consideradas violências e que são passíveis de penalizações do ponto de vista criminal tanto quanto um ato sexual. (RCS, 13 jun. 2019).*

A fala aponta para o entendimento de que há diferentes tipos de violência sexual, assim como há inúmeras situações que são consideradas violência do ponto de vista criminal. Dessa forma, a psicóloga esclareceu que a exploração sexual é um tipo de violência que utiliza as crianças e os adolescentes com fins comerciais. No contexto da exploração sexual, sempre existe alguém que tem lucros financeiros com a exposição sexual de uma criança ou de um adolescente. Essa exibição pode ser do próprio corpo ou da imagem (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013). De acordo com as autoras, “em muitas regiões pobres do Brasil, bem como em outros países com populações miseráveis, as famílias costumam oferecer suas crianças, especialmente as meninas, em troca de algum dinheiro” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, p. 60, 2013).

Outro tipo de violência esclarecido ao grupo foi o abuso sexual em si, que pode ocorrer com ou sem violência física. Mas foi ressaltado que a violência psicológica sempre está presente. Há abusos sexuais com contatos físicos e abusos sexuais sem contatos físicos. Mas, diante da lei, não há diferença, e perante o impacto psicológico que se gera também não existe diferença. As informações no âmbito dessa temática circundaram em torno da questão do assédio sexual, evidenciando de que maneira este se concretiza como tal. Também foi esclarecido o que é o abuso sexual verbal,

que envolve o estabelecimento de conversas abertas sobre atividades sexuais visando despertar o interesse da vítima de modo a impactá-la. Esclareceu-se ainda o que é o exibicionismo. Nesse caso, o agressor sente prazer em exibir suas partes íntimas para criança ou adolescente, e isso é um ato de abuso sexual. E ainda o voyeurismo, em que ao invés de mostrar suas partes íntimas, o abusador sente prazer em espiar essa criança, nos momentos de maior intimidade. A grande maioria dos abusadores são pessoas próximas da vítima. Discutiu-se também sobre pedofilia, diferenciando o abusador caracterizado como pedófilo do abusador não pedófilo, uma realidade antiga, mas atual na sociedade contemporânea (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013).

C.3: *A gente passa a vida toda orientando nossos filhos para não aceitar nada de estranhos. Quando o assunto é violência sexual não é o estranho que coloca em risco é o conhecido, é o próximo, é aquele que convive dentro da casa que está todo dia junto. [...] Cuidados com certas atitudes são necessários, parece que a gente fica meio persecutório, não confiando mais em ninguém mas infelizmente. É preciso educar a criança para se proteger. (RCS, 13 jun. 2019).*

P. 7: *Mas isso já tem mudado nosso comportamento hoje em dia, nós que temos um pouco mais de conhecimento estamos mais alertos quanto a isso.*

Pesquisas sobre o tema evidenciam que grande parte da violência sexual contra crianças e adolescentes é praticada por parentes ou pessoas próximas e conhecidas. Estima-se que apenas 10% dos casos são denunciados (SANTOS *et al.*, 2019). Dentre os diversos tipos de violência perpetrados contra o ser humano, a violência sexual, segundo Inoue e Ristum (2008), é o crime menos denunciado na sociedade brasileira, por diversos motivos: o fato de a sexualidade humana ainda ser tabu acarreta vergonha e estigma, sentimento de culpa, e ainda se somam a isso o isolamento social, o medo de represálias e as ameaças.

C.3: *Ninguém gosta de sofrer nenhum tipo de violência. Mas porque do silêncio? Esse silêncio normalmente é mantido primeiro pela conduta do abusador né, que na grande maioria das vezes ele se utiliza da chantagem da barganhe e da ameaça. [...]Também tem uma outra questão que é o sentimento de culpa e vergonha [...]. (RCS, 13 jun. 2019).*

A fala reforça o entendimento de que a violência sexual se mantém sob a obscuridade. A vítima sofre em silêncio todos os tipos de violências físicas, psicológicas e moral, em que as ameaças são constantes. Como se não bastasse,

ainda tem a questão do tabu que envolve a sexualidade, e isso se constitui como empecilho ainda maior, que impede a vítima de efetuar a denúncia, experimentar um sentimento de culpa e ao mesmo tempo de vergonha, mostrando o quanto está impregnado em nós os pré-conceitos estabelecidos socialmente (SANTOS *et al.*, 2019).

A violência sexual foi conceituada no grupo de diferentes formas como algo que ocorre em todos os contextos, em todas as classes sociais, muito mais do que se pensa. Segundo a psicóloga, é um fato quase sempre negado, uma realidade dolorosa que acontece com pessoas, em geral com crianças e adolescentes, no mundo inteiro. Isso significa que o/a professor/a não está isento e a qualquer momento pode deparar-se com esse tipo de situação na sala de aula na forma de relato espontâneo da própria vítima, ou na percepção de indicativos que pode apontar para esse feito (INOUE, REGINA e RISTUM, 2008). Mas o que fazer diante dessa hipótese?

C.3: *O nosso dever enquanto profissional com postura ética, técnica e centrada é fazer uma abordagem respeitosa e tomar providências para a denúncia. Então, o papel do professor é ouvir, acolher, relatar e acionar denúncia. É importante que o professor se prepare para isso, é necessária essa preparação para trabalhar com a realidade que temos hoje. (RCS, 13 jun. 2019).*

Novamente, a fala reforça a questão de os/as profissionais estarem preparados para enfrentar situações que não são habituais no contexto da sala de aula, mas que podem acontecer. Diante da possibilidade de se deparar com tal fato, o/a professor/a precisa ter informações que levem à percepção de indicativos de que algo errado pode estar acontecendo com determinada criança ou adolescente. Entretanto, esses conhecimentos só serão possíveis a partir de formações que discutam outras prerrogativas que advêm de realidades diferentes, além das habituais que são propostas no processo de formação (SILVA, 2015). Assim, teremos informações que levem à compreensão da realidade envolvida.

C.1: *Às vezes eu tenho elementos claros na minha frente, que me daria bons indicativos de que algo errado está acontecendo com aquela criança, mas eu não percebo, porque não tenho informações necessárias para isso. Ou as vezes até percebo, mas não sei como proceder. (RCS, 13 jun. 2019).*

Foram apresentados também pela psicóloga, na roda de conversa, alguns indicadores que podem contribuir para a percepção de situações inerentes à violência

sexual. Contudo, ela alerta que esses indicadores sozinhos podem não ser suficientes, visto que se trata de um conjunto de situações ligado aos comportamentos que vão nos levar a pensar se isso pode estar acontecendo. Todavia, é importante saber identificá-los, porque isso serve de alerta para que se preste atenção às ações da criança e, a partir da permanência dos indicadores, promover algum tipo de ajuda.

Dados da pesquisa mostram dois grupos de indicadores no que diz respeito à violência sexual – um está relacionado aos comportamentos da vítima, e o outro diz muito sobre a sexualidade e pode apontar para o que está acontecendo de fato com a vítima.

Quadro 5 – Indicadores de comportamentos relacionados à violência sexual.

Indicadores comportamentais da vítima
Criança com mudanças bruscas de humor;
perturbação do sono e pesadelos;
regressão, comportamento infantilizado;
a tristeza e o choro sem razão aparente;
o medo de ficar sozinho em lugares com pessoas especificas;
tristeza e abatimento profundo;
baixa autoestima;
ansiedade e sentimento de culpa.
Indicadores relacionados à sexualidade
Curiosidade sexual excessiva e não usual;
expressão sexualizada, provocação erótica;
brincadeiras sexuais persistentes com amigos, animais e brinquedos;
masturbação compulsiva;
representações em desenhos dos órgãos genitais com detalhes inapropriados para essa faixa etária;
manipulação constante dos órgãos sexuais e introdução de objeto no ânus e na vagina.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Embora tais indicadores forneçam elementos consistentes, por meio dos comportamentos, ainda assim é preciso ser criterioso diante de tal situação, uma vez que são somados a eles outros fatores sociais e familiares. Vale lembrar que muitos dos sinais (quadro 5) relacionados à sexualidade são naturais e fazem parte do desenvolvimento da criança (BONFIM, 2012). Eles podem acontecer de maneira esporádica e envolvem a descoberta e a curiosidade, devendo ser compreendidos como naturais a depender da fase em que a criança se encontra.

No entanto, os indicadores expostos estão atrelados à questão compulsória, à excessividade e à persistência desses comportamentos. É exatamente essa

compulsividade que os caracterizam enquanto indicativos de que algo errado pode estar acontecendo. As discussões reforçam a ideia de que é importante estabelecer uma relação de confiança, seja com nossos filhos ou com nossos alunos, de forma que o silêncio não se perpetue. Nesse sentido, como lidar, no contexto escolar, com os casos de suspeita de violência sexual?

C.3: *[...]. A primeira coisa que temos que pensar é, estou preparada para conversar com a criança e ouvir dela aquilo que eu suponho que está acontecendo. Muitas vezes a gente e pego de surpresa e a criança chega na gente e faz um relato [...], mas quando a suspeita parte de você, precisa se questionar se está preparado para ouvi-la. Se não estiver preparada é melhor que não faça uma abordagem, porque eu vou sofrer, vou potencializar o sofrimento da vítima e não vou ajudar em nada. (RCS, 13 jun. 2019).*

De acordo com as informações repassadas na roda de conversa, a abordagem precisa acontecer num ambiente que favoreça a vítima, no qual ela tenha privacidade, e nunca diante dos coleguinhas ou outras pessoas. Também não pode envolver outros no relato. É importante, nesse contexto, evitar reações emocionais extremas. Deve-se priorizar o discurso livre e evitar perguntas fechadas para não induzir as respostas. Ao deixar o discurso livre, a chance de ele trazer um retrato da realidade é muito maior. Além disso, é necessário deixar de lado a curiosidade pelos detalhes e reforçar a relação de confiança com a vítima, demonstrando que fará o possível para protegê-la. Ao término da conversa com a criança, o professor precisa fazer um relatório com todas as informações que ele tem e com base no que a criança disse, para depois acionar os órgãos competentes.

Notou-se que as participações de profissionais com formações específicas contribuíram para elucidar dúvidas e estabelecer conhecimento no campo da sexualidade. Todos os assuntos discutidos nas rodas de conversas demonstraram as dificuldades que se constituem em fragilidades no processo de ensino e preocupações das participantes em relação à compreensão da temática e como essas informações podem se relacionar com a prática pedagógica.

P. 5: *Com essa realidade nova que tá vindo, a gente tem que aprender a lidar como professor né? Deixar nossa crença, esse pensamento que a gente já tem pronto e construído, não é fácil, mas a gente tem que estudar[...]. Então, tem que se preparar pra essas coisas. É a leitura, a conversa e o conhecimento que vai nos dar condições de entender a realidade que está aí e mudar a nossa prática em sala de aula.*

TAE 1: *A gente estava discutindo sobre a importância desse grupo de estudo, [...], porque essas questões precisam de estudo e aprendizado mesmo, são coisas assim que se a gente for olhar poucas, mas que muitos não sabem, na realidade a gente desconhece. Como temos jornada as vezes tripla a gente fica muito aquém de ler. E é esses momentos que a gente vai discutindo que vai despertando para a preocupação da prática, do posicionamento, da postura que é muito importante.*

P. 1: *Gostei muito da forma como foi organizada as temáticas, porque uma fala foi complementando a outra e fortalecendo nosso entendimento. Eu penso que mesmo quem não conseguiu falar foi provocado a refletir. Ainda que a gente não consiga colocar para fora, mas que a gente saia daqui fortalecido para lidar com essas demandas, caso elas chegam na sala de aula.*

Silva (2002) afirma que os/as professores/as precisam estar dispostos a superar seus limites, suas dificuldades e preparar-se para trabalhar na perspectiva da educação sexual. No entanto, um dos caminhos para transformar a prática educacional é formar um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre sua própria ação, cujo desempenho seja ao mesmo tempo flexível e inteligente (QUIRINO, 2014). Nesse viés, os/as profissionais da educação estariam habilitados para refletir sobre a sexualidade e as circunstâncias emergentes em sala de aula.

4.5.2 As entrevistas: o fim de um começo

As falas das profissionais caracterizam a finalização da investigação e, ao mesmo tempo, demonstram o começo de estudos acerca da temática que antes não era problematizada na escola. As entrevistas foram realizadas com base em critérios definidos durante a realização da pesquisa. Assim, ao finalizar a investigação, foram entrevistadas as onze participantes que permaneceram assíduas em todos os encontros, tendo ciência de todas as discussões e de todos os assuntos abordados nas rodas de conversas. Buscou-se compreender a importância, a pertinência e as contribuições da pesquisa. Dessa forma, perguntamos às participantes: qual a pertinência da Temática Sexualidade na escola? As respostas apontaram para a importância da discussão na escola como forma de proporcionar conhecimento e possibilitar a percepção de situações em sala de aula, como pressupostos teóricos facilitadores de uma abordagem consciente no campo da temática, como pode ser observado nas falas a seguir:

P. 4: *Achei interessante falar desse assunto [...], pois nesse momento eu estava precisando de esclarecimento melhor para poder estar trabalhando ou abordando com mais segurança essa temática em sala de aula. (Entrevista concedida em 19/6/19).*

P. 9: *[...] é um assunto muito importante, e de vivência diária na escola. Nos deparamos com situações que as vezes por falta de conhecimento não sabemos como lidar [...]. (Entrevista concedida em 17/6/19)*

P. 7: *[...], foi muito pertinente à nossa prática diária na escola, por que nos dias atuais nos deparamos com demonstrações e questionamentos cada vez mais frequentes realizados pelos alunos. (Entrevista concedida em 17/6/19)*

AAE II: *Eu achei muito importante, mas eu acho que tem que descobrir mais, tem que ir mais profundo ainda, para ficar bem esclarecido, na minha opinião né. [...], pra saber até como nós também né, hora que achar uma aluna assim nessa situação, como que a gente vai chamar atenção né, por que pode ficar constrangida, a gente nem sabe como reagir na hora. [...]. Não é de hoje pra manhã que se descobre como trabalhar não. (Entrevista concedida em 18/6/19).*

As falas remetem à compreensão da importância das discussões da temática na escola, visto que a dificuldade de abordar esses assuntos é constante, e a falta de conhecimento contribui para que tais temas não sejam abordados em sala de aula. Embora os acontecimentos que envolvem sexualidade, bem como as dúvidas e curiosidade sejam frequentes por parte dos/as alunos/as (BONFIM, 2012), tais assuntos, possivelmente, não são trabalhados de forma adequada, devido aos profissionais não saberem lidar com a situação na sala, como deixa claro a fala da P. 9.

A necessidade de continuar com os estudos acerca da temática ficou evidenciada na fala da AAE II, quando ela diz que precisamos descobrir mais para ficarmos bem esclarecidos. Ela ainda toca num ponto importantíssimo, quando relata que não é de um dia para o outro que se aprende ou descobre como trabalhar. Isso significa que é preciso que as formações sejam constantes e incluam a temática em questão no contexto de formação dos/as profissionais da educação (SILVA, 2015).

De acordo com Quirino (2014), com a carência de formações e informações adequadas, as fragilidades, ora conceituais, ora de formação, tendem a crescer, sobretudo no âmbito da sexualidade. Os/as professores/as ficam limitados e não conseguem desenvolver uma prática que de fato inclua a formação do/a aluno/a para a compreensão e respeito à diversidade na sociedade contemporânea. Os novos paradigmas exigem do/a professor/a um trabalho constante e reflexivo, sendo preciso

superar as dificuldades para um melhor desempenho da ação pedagógica na perspectiva da diversidade sexual (LOURO, 2019).

P. 6: *[...] temos dificuldades em abordar ou conversar sobre a temática sexualidade, [...]. Mas na escola, como professora temos que discutir, conscientemente [...] sobre sexualidade, [...], não podemos nos omitir, ou ignorar, [...] quando se tem o intuito de formar cidadãos críticos e comprometidos com suas escolhas. (Entrevista concedida em 19/6/19).*

P. 2: *[...] deparamos com situações que nos pede intervenção, ou mesmo exigi de nós uma postura diante de tal situação, e quase sempre, não sabemos como agir, no entanto é muito gratificante refletirmos sobre esse tema tão relevante em nosso meio profissional ou pessoal. (Entrevista concedida em 17/6/19).*

AAE III: *[...]. Eu não tinha conhecimento de muitas coisas. Muitas coisas eu não tinha parado pra pensar. Assim, um simples detalhe, um simples olhar de uma criança que talvez ela que dizer algo pra gente no olhar e a gente não tem essa... essência de absorver o que ela quer dizer [...]. (Entrevista concedida em 18/6/19).*

As dificuldades em abordar questões que envolvam a sexualidade é fortemente marcada nos excertos e assinalam para uma questão de fragilidade coletiva na ação de transmissão de conhecimento. De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012, p. 36), uma das muitas “dificuldades da atualidade são os inúmeros preconceitos, seja de etnia, de gênero, de orientação sexual, etc. Cabe à família, à escola e à sociedade como um todo, a desconstrução destes”. Essas dificuldades impossibilitam a formação de valores, atitudes e respeito à diversidade. A fala da P.1 está em conformidade quando diz que:

P. 1: *[...], precisamos discutir de forma adequada questões relacionada a sexualidade. Garantir através de nossas orientações, dos diálogos respeito a diversidade. (Entrevista concedida em 19/6/19).*

Segundo Bonfim (2012, p. 33), a educação sexual é “um processo educativo que possibilita a formação de valores e atitudes referente à forma como vivemos nossa sexualidade”. Certamente, a falta de conhecimento é o principal fator que gera e mantém as esfinges no contexto do ensino e da aprendizagem. A fala da AAE III reporta para a questão da sensibilidade em sala de aula e para a essência de percepção enquanto profissionais da educação (GAGLIOTTO, 2014). Entretanto, de acordo com Louro (2018), é preciso conhecimento para desconstruir e construir novos

conceitos, novos olhares a partir da realidade atual. Caso contrário, a tendência enquanto professores/as é continuar deixando para depois o que consideramos complexo, como remete a fala da TAE I.

TAE I: *[...]. É obvio cada um tem uma opinião, isso é cultural, mas a gente é educador e tem que mudar essa visão. Ou pelo menos tentar. Porque fica naquela questão, não sei mas, também não quero saber, não ler, não se informa. [...]. Aí, não é um problema só, a gente não trabalha só com sexualidade na escola são várias situações, mas a tendência nossa é aquilo que é mais complicado a gente deixar para depois, sempre. Vai resolvendo os mais fácil. (Entrevista concedida em 17/6/19).*

O excerto aponta para a questão da subjetividade, visto que somos e pensamos diferentes. A constituição dos conceitos é social e cultural; a sua internalização é subjetiva e depende da forma como cada sujeito se relaciona com o mundo, das crenças e dos valores que compartilha (LOURO, 2014). Por outro lado, é reforçada a ideia de que precisamos buscar informações através da leitura, promovendo uma mudança de postura no trabalho com a TS. Além disso, essa fala aponta para a compreensão de que existem outras situações na escola "Vida e Saber" a serem trabalhadas, além da sexualidade. Porém, não ficam explícitas quais seriam as outras circunstâncias.

Na continuação da entrevista, a fim de compreendermos as contribuições da pesquisa na perspectiva das participantes, fizemos o seguinte questionamento: Os encontros e as discussões da temática em questão trouxeram alguma contribuição para sua prática diária?

P. 4: *Com certeza, [...] a temática trouxe contribuições para minha prática pedagógica, esclarecendo melhor o que é educação da sexualidade, e porque é tão importante estarmos preparados para o acontecimento, ou seja o surgimento desse assunto em sala de aula e como abordarmos e assim contribuirmos com nossos alunos. (Entrevista concedida em 19/6/19).*

P. 7: *[...] contribuiu muito, trazendo de forma dinâmica questionamentos e conceitos sobre situações e dúvidas frequentes sobre este assunto em nossa prática. Também me fez ficar mais atenta a acontecimentos e relatos realizados não só por alunos, mas também por pessoas próximas. (Entrevista concedida em 17/6/19).*

P. 3: *A maior contribuição foi as maneiras como devemos reagir diante de tais situações, as palestras foram bem esclarecedoras sobre o assunto, porém ainda é um tabu falar de sexualidade, pois é um assunto muito complexo que não tem receita pronta, cada caso é um caso, e devemos nos aprofundar no assunto, pois essas roda*

de conversas, surgem opiniões diferentes, troca de experiências, tentando achar uma melhor maneira de abordar o assunto e não cometer alguns erros que já foram cometidos na unidade escolar, justamente por falta de conhecimento sobre o assunto. (Entrevista concedida em 18/6/19).

AAE III: [...]. Pra mim contribuiu. E tá contribuindo não é só pra mim não, você observa cada rostinho daquele que esta lá dentro da sala, que quando tem alguém que tá falando, você vê que cada um fica com um pontinho de interrogação na cabeça. Tipo assim, verdade tudo que ela falou já aconteceu comigo, ou eu já vi acontecer, ou o que ela falou pode vir acontecer! Tipo assim, todo mundo se interessa! [...]. (Entrevista concedida em 18/6/19).

Esses excertos evidenciam as contribuições proporcionadas pelas rodas de conversas durante a investigação. Entendemos que o processo de construção de conhecimento no âmbito da sexualidade demanda tempo, porque é preciso desconstruir para construir novas concepções e entender o contexto que envolve a sexualidade humana e suas dimensões. Entretanto, os encontros trouxeram elementos fundamentais que proporcionaram um repensar a prática, permitindo refletir sobre as ações que foram ou são desenvolvidas não só no contexto da sala de aula, mas também no contexto familiar.

***AAE IV:** [...], no começo eu achei que não tinha nada a ver. Mas no decorrer das palestras me vi ali, numa situação que vivi e na hora lembrei que foi comigo... É muito hilário! Mas claro que depois desses argumentos, posso dizer assim, me fortaleceu ainda mais, e posso enxergar de outra maneira. (Entrevista concedida em 18/6/2019).*

P. 2: [...], algumas atitudes comportamentais de crianças pode estar envolvendo um pedido de socorro em caso de exploração sexual. Aprendi a ter um olhar mais atencioso para algumas atitudes e comportamentos, [...] de modo geral a postura atenta as expressões que envolve a sexualidade da criança. [...]. (Entrevista concedida em 17/6/2019).

P. 5: Assim, me ajudou a ver coisas na sala que antes eu não via, [...]. Tipo assim, eu presto mais atenção nas conversas dos alunos e consigo fazer a relação com o nosso estudo aqui, [...] agora eu comecei a perceber que muitas coisas na sala tem a ver com a sexualidade, [...] basta a gente aproveitar né. (Entrevista concedida em 17/6/2019).

A fala da AAE IV remete à ideia de que as rodas de conversas também serviram para trazer à tona lembranças do passado, recordando algo já adormecido. Nesse sentido, as discussões possibilitaram a abrangência de fatos tanto profissionais quanto pessoais, permitindo olhares por ângulos diferentes. Vale ressaltar que as

temáticas abordadas nas rodas de conversas foram estabelecidas na coletividade pelo próprio grupo. Isso significa que partiu do interesse das participantes, sem imposição por parte das pesquisadoras, revelando as necessidades de formação e informação no que diz respeito à sexualidade humana (SILVA, 2015).

Já o discurso da P.2 cita o comportamento da criança que pode, nas entrelinhas, dizer alguma coisa sobre violência sexual. Contudo, é preciso um olhar atento para a percepção da conduta da criança. Igualmente, a fala da P.5 aponta para a compreensão de que as rodas de conversas colaboraram para que novos olhares surgissem no espaço da sala de aula, no tocante a perceber as expressões dos alunos enquanto representatividade configurando-se como uma oportunidade na abordagem da temática.

Nessa perspectiva, perguntamos se houve alguma mudança de concepção em relação ao conceito de sexualidade após as discussões nas rodas de conversas, já que este conceito configurou-se como uma das primeiras temáticas sugeridas pelas participantes. Algumas respostas estão elencadas a seguir:

P. 9: *[...]. Eu pensava que sexualidade se resumia um corpo humano, partes íntimas e explicar somente isso na sala de aula, e hoje entendo que vai muito além disso e engloba muitas outras coisas e temos que estar atentos sempre com tudo que se passa à nossa volta. (Entrevista concedida em 17/6/2019).*

P. 5: [...]. Na verdade, eu sempre pensei assim, que tinha a ver só com a relação mesmo, sabe a relação sexual mesmo. Eu nunca imaginei que envolvia tudo isso que a gente viu falar aqui né. [...]. Agora eu já sei que não é só o sexo né, abrange muitas outras coisas, e acredito que a gente vai pode trabalhar na sala sem esse medo agora [...]. (Entrevista concedida em 17/6/2019).

AAE III: *[...]. Assim o meu conceito de sexualidade mudou bastante. Eu tinha um conceito diferente. Eu, pra mim que sexualidade era a mesma coisa de sexo. Quando se falava em sexualidade era só o sexo, só lá a intimidade entre duas pessoas... pra mim era só isso. Mas agora compreendo que não, a sexualidade é muito mais ampla, ela muito maior do que isso, ela se estende muito mais que isso [...]. (*Entrevista concedida em 18/6/2019)

P. 7: *[...] às vezes nós restringimos ao conceito sexo com sexualidade, tratando somente como ato sexual. (Entrevista concedida em 17/6/2019)*

As falas estão em consonância com autores como Rufino *et al.* (2013), Moizés e Bueno (2010), Teodoro e Cunha (2014), Bonfim (2012), Foucault (2017), Louro

(2019), entre outros que discutem a construção sociocultural dos conceitos e a internalização destes no ideário humano. Foucault (2017) entende sexualidade como um dispositivo histórico, o que, em outras palavras, significa que se trata de uma invenção social, construída a partir dos discursos sobre o sexo, sendo que esses discursos são responsáveis por regular e normatizar os saberes no campo da sexualidade.

Portanto, os excertos remetem a uma questão histórica, em que a sexualidade ainda é compreendida por grande parte da sociedade com conotação apenas ao ato sexual em si, sem o entendimento da abrangência que compõe a sexualidade. De acordo com as Orientações Curriculares (2012), um dos indicativos da dificuldade em se trabalhar com a temática, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é justamente entender o conceito de sexualidade estritamente como sexual, visto que se baseia no fato de que há muitos dogmas, mitos e tabus em volta desse termo (MATO GROSSO, 2012).

Um outro fator pode ser a ideia de que a temática está relacionada à preservação da inocência e que uma abordagem nesse sentido estaria de alguma forma despertando ou incentivando a criança precocemente. Embora, estudos como o de Louro, Felipe e Goellner (2013), Quirino (2014), Gagliotto (2014), Silva (2015), Furlani (2017), entre muitos outros discutam a implementação de práticas pedagógicas na perspectiva da TS desde a Educação Infantil, ainda assim a não aceitação de temas inerentes à sexualidade é proeminente no campo educacional.

Entretanto, as falas das participantes evidenciaram que houve mudanças significativas a partir das discussões fomentadas nas rodas de conversas, porque os debates proporcionaram momentos de conhecimento no que tange à sexualidade. Isso pode, de certa forma, ter colaborado para enfraquecer as visões limitadas e distorcidas sobre a temática (BONFIM, 2012).

P. 2: *[...]. Eu tinha conceito muito mínimo de sexualidade. Hoje percebi o quanto é amplo esse conceito e o quanto envolve o modo de ser de cada um. (Entrevista concedida em 17/6/2019).*

P. 4: [...], sempre há mudanças e com certeza a temática contribuiu, pois o conceito de sexualidade é muito abrangente englobando diversos fatores, que não é uma definição única do que seja sexualidade, esclarecendo melhor a minha concepção. (Entrevista concedida em 19/6/2019).

P. 1: *[...]. A mudança está muito mais na minha postura, e na busca do conhecimento sobre o assunto. (Entrevista concedida em 18/6/2019).*

AAE IV: *[...], tinha uma ideia diferente do que eu ouvi nas palestras. Agora com essa ajuda que tive e ouvi, entendi outros lados que não sabia que existia, ou se sabia estava adormecido dentro de mim... outras coisas pessoais [...]. Mexeu comigo, só tenho que agradecer. (Entrevista concedida em 18/6/2019).*

A sexualidade humana traz conceitos que são produtos culturalmente difundidos e compartilhados; portanto, disputam espaços nas representações de cada sujeito (LOURO, 2014). As considerações que permeiam a temática evidentemente são influenciadas por outros meios, que, por vezes, não estão comprometidos com a educação científica da sociedade. Dessa maneira, exercem a formação de concepções inadequadas e errôneas que, consequentemente, geram preconceitos e incertezas perante as situações apresentadas em sala de aula e impedem uma tomada de decisão por parte dos/as profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O melhor professor é aquele que é melhor como pessoa, como ser humano, porque ele olha para a diferença e vê necessidades. O melhor professor sempre tem asas, ele sempre voa com sua turma. Trabalha sempre com a diversidade e com novas perspectivas.*
> *Fátima Iocca*

Chegamos ao momento de concluirmos esta pesquisa e tecermos as reflexões deste trabalho investigativo. Chegamos ao final de mais uma etapa na construção do conhecimento. Esta etapa oportunizou-me várias experiências e aprendizagens, proporcionando um repensar de ações pedagógicas a partir das novas percepções no campo da sexualidade. Essa compreensão fortaleceu o empoderamento de assuntos inerentes à sexualidade, que, por vezes, foram negligenciados no contexto da minha prática em sala de aula, sobretudo, pela falta de informação.

Enquanto profissional e pesquisadora, chego ao término desta pesquisa com uma visão diferenciada, profícua e ampla da percepção das conjunturas que exigem uma abordagem consciente no âmbito da TS. Diante deste percurso, sinto-me capaz de desenvolver uma prática pedagógica que considere todas as nuances existentes na sala de aula, especialmente as que dizem respeito à sexualidade, de modo a perceber a realidade atual, compreendendo as diferenças a partir das diversidades que compõem a sala de aula e desenvolvendo a capacidade de reflexão das ações que me constituem enquanto profissional e como pessoa. Assim, com base nesse aprendizado, pode-se promover entre os alunos e as alunas olhares em diferentes direções e perspectivas, conscientizando-os para o respeito às diversidades e à singularidade de cada um.

Ao começarmos este trabalho, tínhamos a consciência de que debater tais assuntos, no contexto da sexualidade, significava percorrer um terreno minado, polêmico e controverso, atravessado por múltiplos interesses, por vezes, conflituosos, dogmáticos, cercados por tabus e preconceitos. Entretanto, esta é uma discussão necessária no espaço escolar, no sentido de buscar conhecer os processos constitutivos da sexualidade e os paradigmas concernentes a ela, de modo a compreender as representatividades das diversas identidades sexuais e os novos contornos que emergem na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, o objetivo desta investigação centrou-se em identificar e compreender como se efetivam as abordagens sobre a sexualidade nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que, embora a pesquisa estivesse direcionada para compreensão de como acontecem as abordagens no Ensino Fundamental I, ela envolveu todos os profissionais da escola “Vida e Saber”.

Ainda que a pesquisa tivesse o intuito de compreender as práticas pedagógicas dos/as professores/as no que tange às abordagens de assuntos relacionados a TS, essas práticas não foram amplamente discutidas, porque as pretensões das professoras e funcionárias da escola “Vida e Saber” estavam centradas em buscar conhecimentos para compreensão da sexualidade. Isso evidenciou que as ações pedagógicas referentes à TS são restritivas e não se configuram como prática na sala de aula. Assim, as participantes relataram suas experiências, anseios e angústias em relação à temática, expondo as dificuldades que impedem a abordagem da sexualidade no contexto escolar.

Embora compreendamos a complexidade que envolve o tema e o fato de que as mudanças não acontecem de uma hora para outra, acreditamos que é possível romper com o silenciamento e avançar nessa direção, quando a escola abre espaços e se propõe a debater os assuntos a partir do coletivo. Isso pode ser feito por meio da busca, entre os pares, de maneiras para incluir a TS nas práticas cotidianas da sala de aula, o que significa comprometimento da escola com as questões para além do ler e do escrever. Há que se compreender que este movimento não pode ser dissociado da transformação social, favorecendo a compreensão de circunstâncias que ocorrem no cotidiano escolar e que, por vezes, são esquecidas ou passam despercebidas por falta de informação.

Essas informações nunca antes semeadas na escola “Vida e Saber” oportunizaram conhecimento não apenas para as participantes da investigação, mas também para a própria pesquisadora. Foi possível sair de uma zona de conforto para refletir sobre as dificuldades que subjazem à TS e aos problemas encontrados na inclusão dela como tema transversal nos currículos escolares, evidenciando as comuns fragilidades nesse campo. A abordagem apresentada neste estudo coincidiu com as necessidades formativas das professoras e funcionárias, colaborando para o delineamento de metodologias no processo de ensino e de aprendizagem.

Para isso, foi necessária uma discussão ampla a respeito da sexualidade,

compreendendo que ela é algo intrínseco ao ser humano, constituído socialmente a partir da sua representatividade cultural nas diferentes sociedades. Além disso, buscou-se, na historicidade do tema, explicitar a sua importância para o desenvolvimento da humanidade. Para esse entendimento, foram apresentados os marcadores histórico-culturais acerca do desenvolvimento da sexualidade humana, assim como alguns conceitos e proposições à luz de teóricos que discutem a temática como pressupostos para desvelar as contradições dos discursos hegemônicos, que estabelecem as normatizações das identidades sexuais e de gênero.

No caminho percorrido, buscamos a compreensão histórica da sexualidade, desde os tempos remotos até os dias atuais, perpassando pela sexualidade na infância e o papel da escola frente às novas gerações, ávidas por informações. Estas informações contribuem para uma tomada de decisão consciente ao longo da vida e para a trajetória da implantação da temática enquanto tema transversal nos documentos oficiais da educação e nas diretrizes educacionais, como pressupostos teóricos para o trabalho com a TS na perspectiva da transversalidade e a sua implementação nas práticas docentes.

Defendemos que os temas relacionados à sexualidade e às manifestações dos alunos e alunas devem ser problematizados e discutidos ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que eles possam ampliar seus conhecimentos, possibilitando uma ressignificação da realidade em que estão inseridos. É preciso que nós tenhamos condições para uma abordagem que atenda às necessidades formativas dos alunos e das alunas, nas diversas direções, para que estes disponham de informações corretas, isentas de preconceitos, que contribuam, de fato, para o desenvolvimento global desses sujeitos.

Os dados evidenciam que o receio de lidar com as questões de sexualidade resulta da ausência da temática na formação inicial. Logo, a formação contínua e continuada precisa preencher as lacunas existentes, não só em relação às práticas docentes, mas também em relação aos debates e às problematizações de situações existentes no espaço escolar. É primordial que as políticas de formação continuada estejam em consonância com as necessidades formativas dos/as professores. É necessário que elas partam do pressuposto de discutir e problematizar questões indicadas pelo coletivo de profissionais da educação, visando a uma transformação com reflexos positivos no âmbito escolar, para uma melhor atuação no processo de ensino e aprendizagem que integra a TS nas práticas pedagógicas.

Para tanto, é essencial que as competências e habilidades, sobretudo as que dizem respeito à sexualidade, sejam contempladas nas formações desenvolvidas na/pela escola, garantindo um nível de compreensão que nos habilite para uma prática didática capaz de transpor o conhecimento para o desenvolvimento das habilidades necessárias. Além disso, é imprescindível rever a importância de discutir e trabalhar as questões inerentes à sexualidade e ao gênero, rompendo com as possibilidades disciplinadoras dos comportamentos pautados nos discursos normalizantes, que tendem a classificar as condutas como “normais” ou “anormais” do ponto de vista hegemônico.

Diante desse cenário, faz-se necessário discutir, refletir, compreender e criar métodos que atendam com eficiência às atuais reivindicações perante as questões relacionadas à sexualidade na infância e na adolescência. Os relatos das participantes (professoras, AAE e TAE) apresentaram diferentes concepções sobre sexualidade e evidenciam que elas se sentem despreparadas para falar abertamente sobre o tema, mesmo tendo ciência de que, para a formação psicológica, social e cultural das crianças, é necessário considerar as experiências, os conhecimentos e os modos de se relacionar com o próprio corpo, respeitando a individualidade de cada um.

Nesse sentido, ao se tratar do Ensino Fundamental I, é importante reconhecer que o ensino de Ciências garante aos professores/as a oportunidade de abordar a TS em sala de aula ainda nos anos iniciais. Vários desses conteúdos, sobretudo os que trabalham o corpo humano, trazem um enfoque voltado para essa temática, que, naturalmente, configura-se como mola propulsora de ações didáticas nessa etapa de escolarização. O desafio está em superar o “novo” e ao mesmo tempo buscar novas perspectivas, possibilidades e estratégias a fim de delinear novos caminhos a partir da realidade da sala de aula.

Diante disso, estabelecemos uma relação entre os dados da pesquisa e os da literatura – ambos mostram a necessidade do/a professor/a, AAE e TAE terem o conhecimento e o domínio do aporte teórico no que tange à sexualidade, de modo a propor e sustentar as discussões que emergem no decorrer das aulas baseadas nas manifestações naturais das crianças e adolescentes ou em conteúdos curriculares que exigem esse enfoque. Os dados da pesquisa também revelaram que um dos elementos que dificulta o desenvolvimento da TS, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola “Vida e Saber”, é o enfoque superficial dos conteúdos, que tende a evitar o uso de termos científicos. Quando os conteúdos são abordados, isso

se dá de maneira descontextualizada, por falta de conhecimentos específicos em relação à sexualidade, de modo que os alunos não conseguem fazer relação com a sua vida cotidiana.

De acordo com as nossas análises, além da falta de conhecimento, inúmeros fatores de origem sociocultural, filosófica, psicológica e religiosa impedem a contemplação da TS na sala de aula. Há, em suma, uma resistência em se trabalhar assuntos ligados à sexualidade nos anos iniciais. Talvez isso aconteça por se subestimar a capacidade de compreensão das crianças e dos adolescentes, ou por se acreditar na preservação da inocência deles. Mas, na verdade, a dificuldade em se discutir tais assuntos parece ser das professoras e funcionárias, considerando a fragilidade no domínio teórico e conceitual dos temas abordados. Um outro fator que aparece como impedimento é a família, visto que os relatos evidenciaram este como um grande problema, ou seja, a não compreensão dos pais ou responsáveis gera insegurança e medo entre as professoras e funcionárias do AAE e TAE da escola.

Como consequência, a construção dos conhecimentos sobre sexualidade, que deveria ser realizada pelos alunos a partir de uma prática reflexiva entre os saberes populares e os científicos, e a prática docente acabam restringindo o tema a uma construção baseada excepcionalmente a uma interpretação parcial. Isso dificulta a participação ativa e crítica dos alunos e alunas na ressignificação e na apreensão dos novos conhecimentos.

As rodas de conversas revelaram-se como uma possibilidade de construção de conhecimento e de conceitos, a partir das necessidades de compreensão identificadas pelo próprio grupo. Essa construção coletiva possibilitou mudanças nas percepções das professoras e funcionárias, uma vez que passaram a refletir sobre suas ações e perceberem situações correlacionadas à TS no contexto da sala de aula. Isso ficou evidenciado nos seus relatos. Nessa perspectiva, a troca de experiências entre as participantes pode revelar seus conhecimentos prévios e suas concepções. Com base nessas informações, elas tiveram a oportunidade de propor coletivamente temáticas para serem discutidas nas RCS na perspectiva da TS.

Provocar a discussão de uma temática tão complexa, mas, ao mesmo tempo, tão presente e pertinente foi uma proposta audaciosa. Por outro lado, esta ação foi fundamental para que as vozes das professoras e das funcionárias ecoassem como um pedido de socorro angustiante diante das várias realidades e experiências que foram expostas, acompanhadas da sensação de incapacidade no tocante à

abordagem da Temática Sexualidade. Embora estejam inseridas no mesmo espaço escolar, cada realidade é única, cada experiência é singular, mas as angústias são de todas e se estabelecem no coletivo. Logo, a aflição de uma pode ser observada em todas.

Acreditamos que a sexualidade, na sua totalidade, deve ser entendida como um conjunto de sentimentos, conhecimentos, interações que se estabelece durante toda a vida e em cada fase de maneira muito peculiar. Portanto, tal tema desperta curiosidades que são naturais e que precisam ser trabalhadas. Esse entendimento só será possível a partir de uma formação tanto inicial quanto continuada, que permita a discussão da temática propondo informações essenciais, de forma a minimizar o descompasso entre as políticas públicas e quem vai executá-la. Estas devem dar condição para além da compreensão promover as habilidades por meio de práticas pedagógicas.

A expectativa é que este estudo possibilite o desenvolvimento de reflexões e de novas investigações que possam contribuir para a discussão e a formulação de políticas públicas educacionais, de modo a orientar o processo de formação contínua do/a professor/a que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a inclusão dos demais profissionais da Educação Básica (AAE e TAE) nas ações formativas, permitindo uma reestruturação dos saberes no que se refere à sexualidade. Além disso, espera-se que novos estudos possam surgir no escopo da sexualidade e promovam novos olhares em diferentes direções. Pretendeu-se, em suma, contribuir para a legitimação desta temática nos grupos de estudos da área da educação e nos currículos escolares na rede pública de ensino para que, de fato, tenhamos condições de implementar a TS na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. S. O.; COSTA, R. L; SILVA, T. M. **Chega de tabu! A sexualidade sem medos e sem cortes**. 2005. Disponível em: https://bit.ly/2T2AF9M. Acesso em: 15 jul. 2018.

AQUINO, J. G. *et al*. (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAPUTANGA. **Decreto Municipal n.º O17/93**, Autorização n.º 218/02-Reconhecimento n. 172/02 CEE/MT. Araputanga: Prefeita Municipal de Araputanga, 2002.

ARAPUTANGA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal R... **Regimento Escolar**. Araputanga: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ARAPUTANGA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal R...** Araputanga: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

ARAÚJO, I. G. A Revelação no Ambiente Escolar da Violência Sexual cometida contra Crianças e Adolescentes: procedimentos de escuta e medidas adotadas. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BIRMAN, J. Sexualidade na contemporaneidade. **Cadernos de Psicanálise** (CPRJ), v. 40, n. 38 jan/jun, p. 137-159, 24 out. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BONFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS n.º 466 de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: https://bit.ly/338Zeqf. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, Edição Extra, p. 1. 26 jun. 2014. Disponível em: https://bit.ly/2rt7b8C. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. MEC/INEP. Censo da Educação Superior (CD ROM Microdados), 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000, v. 10, p. 112-128.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade, cultura e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://bit.ly/2xNx9t9. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRITZMAN, D. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 85-111.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CACHAPUZ, A. F; PRAIA, J. F; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & educação**, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004. Acesso em: 20 set. 2019

CANAVARRO, J. M. P. **Ciência e sociedade**. Coimbra: Quarteto, DL 1999, 1999.
CARRARA, S. *et al*. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade/Organizadores**. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

CARVALHO, A. M. P. de et. al. Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7.ed. Ed. Unijuí, 2016.

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É sim senhora! e: 8ª. São Leopoldo, RS. Ed. Unisinos, 2017.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, v. 22, n. 1, p. 89-100, 2003. Acesso em: 18 out. 2019.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIDADE BRASIL. **Araputanga**. Disponível em: https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-araputanga.html. Acesso em: 04 jun. 2019.

CODATO, Adriano. O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação. **Política & Sociedade**, v. 15, n. 32, p. 311-331, 2016. Acesso em: 10 nov. 2019

COSTA, R. P. da. **Os onze sexos:** as múltiplas faces da sexualidade humana. São

Paulo: Gente, 1994.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CRUZ, I. S. **Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Física). Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana. Acesso em: 04 out. 2019.

DA SILVA, M. J. **Questões de gênero e orientação sexual no currículo, a partir da BNCC**. 2017. Disponível em: https://bit.ly/2OyxMyL. Acesso em: 18 ago. 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. Cortez, 2002.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Ed. Planeta Brasil, 2011.

DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (coord.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. de. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, Se. **HOLOS**, v. 3, p. 259-271, 2015.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº: 8.069/1990 -- ECA). 1990. Brasília: Presidência da República do Brasil.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum.** Londrina: UEL, p. 141-172, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANÇA, I. S. X; BAPTISTA, R. S. A construção cultural da sexualidade brasileira: implicações para a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 2, 2007. p. 202-206.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREUD, S. A vida sexual dos seres humanos. *In:* FREUD, S. **Obras completas** (Vol. XVI). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias. Jundiaí: Paco Editoria, 2014.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. **Educere et Educare** – Revista de Educação, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2011.

GARCIA, A. M. A. **Orientação Sexual na Escola**: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, Bauru, São Paulo, 2005.

GERHARDT, E. T.; SILVEIRA, T. D. **Métodos de Pesquisa**.1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C**. Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R. *et al*. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GREGERSEN, E. **Práticas sexuais**: a história da sexualidade humana. São Paulo: Livraria Roca, 1983.

GROSSI, M. P. *et al*. (org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GUIMARÃES, I. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HEILBORN, M. L. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Araputanga**. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/araputanga.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

IBGE. **População Araputanga – ano 2018**. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2018.

INOUE, V. R. S; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. 2008.

KRASILCHIK, M. Ensino de Ciências e a formação do cidadão. Em Aberto, v. 7, n. 40, 1988.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Educação**, v. 2014, p. 2024, 2015.

LINS, B. A. MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. *et al*. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. *In*: **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, p. 84-93, 2009.

LOURO, G. L. **Segredos e mentiras do currículo**. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. São Paulo: Autêntica, 2018.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis –

SC, 2000

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, *42*(147), 716-737, 2013.

MACHADO, S. J. S. D. S. Intertextualidade endo e exoliterária em Fullmetal Alchemist de Hiromu Arakawa: a reescrita de modelos e materiais narrativos e discursivos da banda desenhada literatura e da história ocidental num manga (Doctoral dissertation, Universidade do Minho), 2017.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação cientifica. **São Paulo: Atlas**, p. 143-164, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**: Concepções para a Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MELO, S. M.; POCOVI, R. M. de S. **Caderno pedagógico**: Educação e sexualidade. Florianópolis: Udesc, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOIZÉS, J. S; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista Escola em Enfermagem**, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MOLINA, A. M. R; SANTOS, W. B. Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1149-1163, 2018.

MORIN, Edgar *et al*. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

MORTIMER, E. F. Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

NUNES, C. A. *et al*. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

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

OMS (Organização Mundial de Saúde). Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. Genebra: Organização Mundial de Saúde. (2002).

PEREIRA, Z.; MONTEIRO, S. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. **Revista Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 117-146, 30 out. 2015. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155. Acesso em: 12 nov. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

QUIRINO, G. S. **Prática docente em sexualidade e educação sexual no espaço escolar.** 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2014.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

RIBEIRO, M. I.; BARBOSA, M. A. A violência e suas manifestações na sala de aula: o olhar de pibidianos da licenciatura em matemática sobre o tema. **linkscienceplace-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 5, n. 5, 2019.

RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. **Sexualidade e infância**, 2005. p. 17-34.

RUFINO, C. B. *et al*. Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 983-91, 2013. Disponível em: https://bit.ly/338jUP9. Acesso em: 14 jul. 2018.

SAMPIERI, H. R.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. C. dos; FELIPE, E. M. C. **Sexualidade na escola**: a voz do silêncio. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, V. M. M. **Pontes que se estabelecem em educação sexual:** um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores

Associados, 2008.

SILVA, R de C. e. Orientação sexual: possibilidade de mudança na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

SILVA, K. da. **Currículo e gênero**: a sexualidade na formação docente. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2015.

SILVEIRA, J. M. **Manifestações da sexualidade da criança na educação infantil**: estranhamentos e desafios. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SIQUEIRA, F. R. M. **História da Sexualidade Brasileira**. São Paulo: Leitura Médica, 2008.

SOARES, D. V. A revelação da orientação homossexual prevista em aspectos familiares na sociedade brasileira: a imposição de ideais heteronormativos e discriminatórios para uma minoria que ultrapassa o condicionamento do rosa ou azul. **DI@ LOGUS**, v. 8, n. 2, p. 72-97, 2019.

SOUZA, L. G.; PAGLIARO, H.; SANTOS, R. V. Perfil demográfico dos índios Boróro de Mato Grosso, Brasil, 1993-1996. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, p. 328-336, 2009.

SCHROEDER, E. *et al*. A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo da sexualidade humana. 2008.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004

STEARNS, P. N. **História da Sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEODORO, J. O. da S.; CUNHA, M. M. Orientação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas e conceitos. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 153-161, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VAINFAS, R. **História e sexualidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

VAINFAS, R. **Trópicos dos Pecados**: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242. Acesso em: 27 jul. 2019

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Políticas e Educação**. São Paulo: Autores e associados, 1998.

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓTICO

1. Qual a sua idade? _____anos. Possui religião? _____. Sem sim, qual? _____.
2. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano a concluiu?
3. Possui Pós-Graduação? Qual? Em que ano terminou?
4. Há quanto tempo atua como professor ou professora?
5. Você atua no Ensino fundamental ou na Educação Infantil? Em que ano?
6. Durante a sua formação acadêmica, você se lembra de alguma disciplina que abordou a temática da sexualidade voltada para o contexto escolar e a sala de aula?
7. De acordo com sua concepção, o que é sexualidade?
8. Você considera importante a discussão sobre sexualidade? Por quê?
9. Na sua opinião, sexualidade é assunto de gente adulta ou pode ser discutida com as crianças e adolescentes? Quem deveria falar sobre o assunto – a família, a escola ou as duas instituições? Por quê?
10. Você alguma vez já discutiu sobre sexualidade com os filhos ou com alguém da sua família? Em que momento?
11. Na sua opinião, esta é uma temática fácil ou difícil de ser abordada? Por quê?
12. Você já presenciou alguma situação na sua sala de aula entre os alunos em que a sexualidade ficou evidente? Qual foi a sua atitude?
13. Deixe sugestões ou críticas em relação à temática.

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Gilcinéia Gonçalves Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat C*ampus* Deputado Estadual Renê Barbour - Barra do Bugres, sou a responsável pelo projeto intitulado “EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I”, o qual será desenvolvido com professores da rede pública de ensino no município de Araputanga-MT. A presente pesquisa conta com a orientação das Professoras Dra. Fátima Aparecida da Silva Iocca, e Dra. Isabela Augusta Andrade Souza docentes do PPGECM.

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa, sob a responsabilidade da pesquisadora, a qual tem por objetivo, verificar como a sexualidade é compreendida no processo de ensino-aprendizagem, e se a abordagem para orientação sexual se efetiva na práxis pedagógica dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Araputanga-MT. Sua participação é voluntária e sem qualquer identificação e se dará em diferentes momentos. Inicialmente será feita a apresentação do projeto aos professores e estes serão convidados a participar da pesquisa. Num segundo momento será entregue aos pesquisados um questionário diagnóstico contendo perguntas abertas relacionada a temática a ser pesquisada. Pretende-se com este questionário identificar possíveis temas que poderão ser trabalhados na perspectiva da pesquisa-ação em prol a melhoria do processo de ensino.

Neste contexto, conversaremos com os diretores das escolas participantes da pesquisa e ao ter o consentimento dos mesmos, desenvolveremos atividades a fim de contemplar possíveis necessidades indicadas pelos atores pesquisados. Nesta configuração, buscaremos subsídios que identifiquem e evidenciem o processo de construção e aquisição do conhecimento.

A participação dos sujeitos pesquisados será essencial, pois será levado em consideração toda sua experiência e conhecimento do fazer pedagógico. Desse modo a pesquisa torna-se relevante não só para os professores que atuam nos anos iniciais, mas a todos que de alguma maneira busquem a refletir o processo de difusão do saber. Será promovido ainda, roda de conversas a fim de alcançar o objetivo proposto.

A partir dos estudos que serão realizados, espera-se o desenvolvimento de reflexões que possibilitarão novas investigações que venham contribuir para discussão e formulação de políticas públicas para orientar o processo de formação contínua do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São elencados síntese dos benefícios:

- Promoção do conhecimento dos sujeitos culturais da escola;
- Formas de engajamento dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem;
- Contribuição para a análise, compreensão e ou desenvolvimento do currículo escolar em consonância com as demandas pedagógicos relacionadas a temática, na visão interdisciplinar;
- Promoção de reflexão da práxis pedagógica para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
- Possibilitar o diálogo entre os sujeitos culturais na busca da melhoria do ensino.
- Conhecimento das práticas pedagógicas e as concepções dos professores dos anos inicias do Ensino Fundamental na abordagem sobre

sexualidade.

Contudo e a partir da Resolução 466/2012, ressaltamos que toda pesquisa contém riscos, e destacamos a seguir possíveis riscos reais e/ou em potencial, os quais são:

- Os sujeitos da pesquisa podem se sentirem constrangidos na exposição de sua prática profissional;
- Possível interrupção de suas atividades rotineiras por motivo de licença ou qualquer outro tipo de afastamento;
- Probabilidade de evidenciar um ensino não articulado às tensões dos sujeitos;
- Ocupar-se do tempo do sujeito participante, causando danos a sua rotina.
- Possível desistência na participação da pesquisa.

Visando minimizar os possíveis riscos será assegurado aos sujeitos participantes da pesquisa a melhor forma de participação e desenvolvimento das atividades, de acordo com consentimento dos mesmos e participação na organização dos encontros do grupo. Nesse sentido, a pesquisa estará pautada eticamente, sendo apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos sujeitos da pesquisa, para aceitação em relação à participação no processo de pesquisa. Nesse termo, será assegurado o anonimato das unidades escolares e a utilização de nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

Assim, buscaremos tomar todos os cuidados necessários para preservar a integridade dos participantes da pesquisa. Dentre as medidas necessárias a serem adotadas, asseguramos o caráter confidencial da pesquisa e do anonimato das informações e dos participantes. Além disso, fica assegurado aos pesquisados, além da liberdade em participar do grupo focal, no que tange em responder ou não o questionário e a entrevista, respeitando o tempo necessário para suas respostas, falas e indagações, a ser realizado em local conforme acordado com os mesmos. Ressaltamos ainda, que a pesquisa não trará nem ônus e nem bônus a nenhum dos sujeitos participante da pesquisa.

Para o uso das imagens, sons e outros observaremos o que dispõe a LEI N. 9.610/98, resguardando o direito individual e coletivo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, atentando para o que preconiza o teor da Lei, na melhor forma de direito. No que diz respeito à participação nas atividades propostas, buscaremos deixa-lo à vontade em um ambiente calmo, de modo que possa se sentir bem, sem qualquer tipo de pressão psicológica, moral, intelectual para avaliar e opinar segundo suas concepções e convicções a respeito da temática e das metodologias desenvolvidas.

Todavia ressalta-se sua importância enquanto integrante do processo de construção do conhecimento, visto que suas percepções, conhecimentos, experiências e apontamentos permitirão aprimorar as discussões e desenvolver um trabalho que irá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim ressaltamos que os riscos presentes nessa pesquisa serão evitados/minimizados de modo que não venham ferir ou denegrir os seus direitos, suas condições sociais, culturais, suas concepções e opiniões, entre outras características que se fizerem presente. Ainda, buscaremos manter contato com os (as) senhores (as) e dispor de aconselhamento em toda e qualquer dúvida ou manifestação que deseja expressar e que as decisões serão tomadas no coletivo, visando a melhor forma de desenvolver o trabalho.

Diante das situações expostas destacamos que você enquanto participante tem plena liberdade para decidir a respeito de sua participação voluntária na atividade proposta.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, a menos que seja autorizado pelo Sr. (a), do contrário, será guardada em sigilo. Caso concorde em particular, necessitamos que preencha e assine este termo de consentimento.

Ao final da pesquisa, se for do seu interesse, terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os resultados junto com os pesquisadores. Na necessidade de contatar os pesquisadores, poderá fazê-lo a qualquer momento com a Mestranda Gilcinéia Gonçalves Ferreira, telefone (65) 9 9613-9966, *e-mail* gil77ferreira@hotmail.com ou ggilcineia@gmail.com e com as professoras orientadoras Dra. Fátima Aparecida da Silva Iocca, telefone: (65) 8134-3156, *e-mail* iocca@unemat.br e Dra. Isabela Augusta Andrade Souza telefone: (66) 9 9996-2552, *e-mail* isabelaguta@gmail.comou ainda diretamente ao Programa de Pós-Graduação da Unemat- Barra do Bugres-MT pelo telefone (65) 3361-1413 ou pelo *e-mail* ppgecm@unemat.br.

Desde já agradecemos pela sua participação.

Consentimento: Ao considerar as informações e todas as garantias acima mencionadas, eu_____ CPF/ou RG_____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação nos encontros e atividades, nas narrativas feitas através dos meus diálogos, nas fotografias produzidas pela pesquisadora, para serem utilizados integralmente ou em partes, sem restrições de citações, podendo inclusive torná-las pública para os projetos acima descritos.

Assim sendo, declaro o meu consentimento em particular como sujeito desta pesquisa.

_____
Assinatura do participante

_____
Gilcinéia Gonçalves Ferreira (CPF: 805.696.411-87)
Pesquisadora Responsável

Barra do Bugres - MT, ___/___/_____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRITURADA

Em relação à proposta de pesquisa com a Temática Sexualidade você achou pertinente, falar desse assunto aqui na escola? Porque?

Os encontros e as discussões da temática, trouxe alguma contribuição para sua prática diária? Se sim, quais?

Em relação ao conceito de sexualidade, houve alguma mudança na sua concepção?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Pesquisador: GILCINEIA GONCALVES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03295218.5.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.090.145

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM Nível Mestrado Acadêmico - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, tendo como linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e compreender como efetiva as abordagens sobre sexualidade nas práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Araputanga-MT.

Objetivo Secundário:

- Conhecer como é compreendida a temática da sexualidade na visão dos/das professores/as frente a problemas no contexto escolar presente nas relações cotidianas entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar se o Projeto Político Pedagógico e o regimento interno das Escolas Públicas pesquisadas no Município de Araputanga-MT contemplam a temática da sexualidade, nos anos inicias do Ensino Fundamental.
- Compreender as concepções dos professores que atuam nos anos inicias do Ensino Fundamental

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br