

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICA  
DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
JUAZEIRO DO NORTE-CE**

**TESE DE DOUTORADO**

**Glauberto da Silva Quirino**

**SANTA MARIA, RS, Brasil  
2012**

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICA  
DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO  
NORTE-CE**

**Glauberto da Silva Quirino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde**

**Orientador: Prof. Dr. João Batista Teixeira da Rocha**

**SANTA MARIA, RS, Brasil  
2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Silva Quirino, Glauberto

Sexualidade e Educação Sexual: Prática Docente em uma Escola Pública de Juazeiro do Norte-CE / Glauberto da Silva Quirino.-2012.

117 p.; 30cm

Orientador: João Batista Teixeira da Rocha

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2012

1. Sexualidade 2. Educação Sexual 3. Gênero 4. Temas Transversais I. Teixeira da Rocha, João Batista II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Naturais e Exatas  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química  
da Vida e Saúde**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de  
Doutorado

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICA DOCENTE EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE**

elaborada por  
**Glauberto da Silva Quirino**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde**

**Comissão Examinadora:**

**João Batista Teixeira da Rocha, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Maria Rosa Chitolina Schetinger, Dra. (UFSM)**

**Lilian Fenalti Salla, Dra. (UFSM)**

**Félix Alexandre Antunes Soares, Dr. (UFSM)**

**Zuleide Fernandes Queiroz, Dra. (URCA)**

Santa Maria, 25 de maio de 2012.



*À **Maria Rita da Silva Quirino**, minha  
mãe e primeira educadora sexual que  
experenciei. Nela encontrei e aprendi a  
confiança e o respeito.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Gonsaga Quirino e Maria Rita da Silva Quirino, irmãos e familiares que de forma direta ou indireta me forneceram apoio incondicional. Com vocês aprendi o movimento da vida. À minha segunda família, o Ilê Obá Oladeji pelo socorro e equilíbrio nas horas de desespero.

Ao Prof. Dr. João Batista Teixeira da Rocha, pela orientação, pelo incentivo, pela oportunidade e disponibilidade.

À comissão examinadora, pela colaboração, sensibilidade e pelo direcionamento rumo à melhoria, pois acredito que há sempre movimento e renovação do saber, o trabalho não chega ao fim, mas esse é o ponto de partida.

Aos professores, às professoras e à secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFSM, pela disponibilidade, compreensão e paciência nas horas que eu mais necessitei, em especial: Prof. Dr. Élgion Lúcio da Silva Loreto, Profa. Dra. Nilda Berenice de Vargas Barbosa e Viviane Patrícia Pires Schiar.

Às professoras Dra. Maria Luiza Heilborn, Dra. Daniela Tonelli Manica e Dra. Jane A. Russo e ao professor Dr. Sérgio Carrara do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pela acolhida e grande contribuição teórica desta pesquisa.

À Universidade Regional do Cariri (URCA) e ao Governo do Estado do Ceará, pela liberação de minhas atividades laborais, sem ela não seria possível a consecução do processo de qualificação.

Ao Departamento de Enfermagem da URCA, pelo apoio e estímulo à vida acadêmica e assistencial.

À Escola de Ensino Fundamental e Médio, direção, coordenação pedagógica, professores/as e estudantes pela acolhida e colaboração no trabalho de campo.

A Marcos Israel Vasques da Silva, seu apoio, carinho, sua compreensão e presença foram fundamentais para o término da jornada. A conquista também é sua.

Ao amigo, Rogério de Aquino Saraiva e Joseph Dimas de Oliveira, pelo suporte e apoio nos momentos de exílio e solidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Respeito muito minhas lágrimas  
Mas ainda mais minha risada...  
Mas eu também sei ser careta  
De perto ninguém é normal  
Às vezes segue em linha reta  
A vida, que é meu bem, meu mal

**Caetano Veloso** (*Vaca Profana*)

## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal de Santa Maria

### **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE**

AUTOR: GLAUBERTO DA SILVA QUIRINO  
ORIENTADOR: JOÃO BATISTA TEIXEIRA DA ROCHA  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de maio de 2012.

Estudo do tipo etnográfico, adaptado à educação, cujo objetivo geral foi investigar ações e relações dos/as professores/as e seu trabalho cotidiano na educação sexual de adolescentes do Ensino Fundamental e Médio que configuram a práxis pedagógica da experiência escolar e os objetivos específicos foram: identificar a abordagem de professores/as acerca da educação sexual no espaço escolar segundo a percepção dos/as adolescentes; caracterizar os/as adolescentes escolares do ponto de vista social e sexual; conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual dos/as professores/as; descrever o trabalho de educação sexual dos/as professores/as de uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE; e, apreender os valores e as atitudes dos/as professores/as em relação à sexualidade de adolescentes no espaço escolar. O trabalho de campo foi desenvolvido de setembro de 2009 a fevereiro de 2010 por meio da aplicação de um questionário respondido por 67 estudantes, seguido de observação e entrevista semiestruturada com sete professores/as que tiveram aulas observadas. Os dados dos questionários foram organizados através do Método do Discurso do Sujeito Coletivo, a percepção docente de sexualidade e educação sexual por categorização temática. A análise aconteceu de forma reflexiva e interpretativa. Os/As estudantes referiram que os/as professores/as, geralmente, não abordavam as questões em sala de aula e quando esta esteve presente localizava-se, predominantemente, nas ciências biológicas, pautadas na prerrogativa da prevenção das infecções sexualmente transmissíveis. O conceito de sexualidade foi dividido em duas categorias: sexo e opção sexual. Além de aspectos corporais, houve elementos espirituais e de expressão do amor entre os seres, embora estes fossem secundários aos atributos genitais e do intercurso sexual, circundados pelo caráter natural. A educação sexual foi pautada sobre três eixos: relação sexual, fisiologia corporal e comportamento social. Para os/as docentes, as aulas de ciências se figuraram como espaço mais adequado para se tratar do assunto. Constatou-se que, mesmo sendo o assunto suscitado por parte dos/as estudantes, os/as professores/as se omitiram em realizar qualquer intervenção. Observou-se a presença de valores morais e pessoais na condução das práticas educativas, atitudes de silenciamento em relação ao preconceito a homossexuais e perda da virgindade, assim como manutenção das desigualdades de gênero. Conclui-se que a abordagem da sexualidade no espaço escolar não ocorre de forma transversal. A prática pedagógica configurou-se como sexista em ambiente generificado que usa o silenciamento como forma de disciplinamento e controle da sexualidade assim como para a manutenção da ordem hegemônica, produzindo e reproduzindo os valores e

as atitudes do modelo de sociedade patriarcal e machista. Neste sentido, o trabalho docente necessita de constante renovação, sendo preciso superar o modelo biomédico/científico na sexualidade, considerando dimensões histórica, social, cultural e política, cuja transversalidade das ações deve ser meta a ser alcançada nos diversos campos do saber.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Educação Sexual. Gênero. Temas Transversais.

## **ABSTRACT**

PhD Thesis  
Education in Science Postgraduate Program: Chemistry of Life and Health  
Federal University of Santa Maria

### **SEXUALITY AND SEX EDUCATION: TEACHING PRACTICE IN A PUBLIC SCHOOL IN JUAZEIRO DO NORTE-CE**

AUTHOR: GLAUBERTO DA SILVA QUIRINO  
ADVISER: JOÃO BATISTA TEIXEIRA DA ROCHA  
Date and Place of Defense: Santa Maria, May 25th, 2012.

Ethnographic study adapted to education that aimed to investigate the actions and relation of teachers and their daily work in sex education of adolescents in primary and secondary schools that configure the educational praxis of school experience and the specific objectives were: identify the teachers approach on sex education at school in the perception of adolescents; characterize the adolescents from the social and sex point of view; know the teachers' perception on sexuality and sex education; describe the teachers' work on sex education in a public school of Juazeiro do Norte-CE, Brazil; and, learn their values and attitudes toward adolescents' sexuality in school environment. The fieldwork was carried out from September 2009 to February 2010 through a questionnaire answered by 67 students, followed by observation and semi-structured interviews with seven teachers that had their classes observed. Questionnaire data was organized through the Collective Subject Discourse Method, teachers' perception of sexuality and sex education through thematic categorization. The analysis happened in a reflective and interpretive way. The students reported that the teachers usually did not approach the issues in classroom and when it was present it was predominantly in biological sciences, guided by the prerogative of preventing sexually transmitted infections. The concept of sexuality was divided in two categories: gender and sexual orientation. Besides physical aspects, there was spiritual elements and expression of love between humans, although these were secondary to the attributes of genitals and sexual intercourse, surrounded by the natural character. Sex education was based on three themes: sexual intercourse, body physiology and social behavior. Science classes figured as the most appropriate place to discuss the matter. It was found that even though the issues were raised by the students, the teachers were always omitted in any intervention. We verified the presence of moral and personal values in the conduction of educational practices, silence concerning the prejudice against homosexuals and the loss of virginity, as well as maintenance of gender inequalities. The approach on sexuality in the school environment does not happen in a cross-sectional way. The pedagogical practice was configured as sexist in a gender environment that uses silencing as a way of disciplining and controlling sexuality, as well as for the maintenance of hegemonic order, producing and reproducing the values and attitudes of the patriarchal and sexist society model. Thus, the teaching work needs constant renewal, being necessary to overcome the biomedical/scientific model on sexuality, considering its historical, social and cultural dimensions, whose cross-sectional actions should be seek in various fields of knowledge.

**Keywords:** Sexuality. Sex Education. Gender Identity. Cross-sectional Themes.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Sexualidade e educação sexual .....	12
1.2 Gênero e diversidade na escola .....	16
1.3 Transversalidade e o ensino de Ciências .....	17
1.4 Problemática e justificativa .....	20
1.5 Objetivos .....	23
1.5.1 Geral .....	23
1.5.2 Específicos .....	23
<b>2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	24
2.1 O trabalho de campo .....	26
<b>3 EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE: PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES</b> .....	27
Resumo .....	27
Abstract .....	28
Introdução .....	28
Percurso metodológico .....	33
Apresentação e discussão dos resultados .....	34
Conclusões .....	44
Referências .....	46
<b>4 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DOCENTE</b> .....	49
Resumo .....	50
Abstract .....	51
Introdução .....	51
Cenário e atores/atrizes do estudo .....	54
Sexualidade e seus desdobramentos .....	56
Pressupostos teóricos da educação sexual .....	61
Considerações finais .....	65
Referências .....	68
<b>5 PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE</b> .....	70
Resumo .....	70
Abstract .....	70
Introdução .....	71
Caminhos da pesquisa .....	73
O trabalho pedagógico de educação sexual .....	74
O “viado” .....	80
“Não há mais moças” .....	84
“Falar demais em sexo” .....	87
Considerações finais .....	90
Referências .....	91

<b>6 DISCUSSÃO</b> .....	94
6.1 A trajetória de construção do objeto e a posição do pesquisador .....	94
6.2 O contexto social e sua contribuição conceitual .....	98
6.3 A prática docente, sua articulação com as concepções sobre a sexualidade, educação sexual e a percepção adolescente .....	100
<b>7 CONCLUSÕES</b> .....	106
<b>8 PERSPECTIVAS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>APÊNDICES</b> .....	114



## APRESENTAÇÃO

A tese está dividida em capítulos e encontra-se formatada em seus aspectos formais e estruturais de acordo com a estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses (MDT) da Universidade Federal de Santa Maria (2010). Na **INTRODUÇÃO**, trato das questões que fundamentam a pesquisa, delimito o tema, enumero os argumentos que alicerçam a problemática e a hipótese por mim levantada. Sinalizo, ainda, a relevância de se pesquisar a sexualidade e educação sexual no espaço escolar. Por fim, apresento os objetivos, os quais estão subdivididos em objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo, **ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**, considero os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho e explico os critérios adotados na implementação do trabalho de campo. Os **RESULTADOS** são apresentados em forma de artigos científicos, em que estão incluídas as seções: introdução; percurso metodológico e seus correlatos; resultados; discussão e referências. Estas encontram-se no manuscrito e representam a íntegra deste estudo.

As referências bibliográficas encontradas ao final desta pesquisa referem-se às citações presentes nos itens: **INTRODUÇÃO**, **ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS** e **DISCUSSÃO**. Nos apêndices, encontram-se os instrumentos de coleta de dados.

Por fim, evidencio que utilizei diversas formas de conjugação verbal e que o não uso de padrão é proposital na perspectiva de não estar enquadrado em qualquer categoria cientificamente qualificada, assumindo posição contrária à suposta neutralidade científica, pois o olhar que lanço sobre a educação sexual no espaço escolar é resultado da visão de mundo dos/as atores e atrizes sociais envolvidos/as no processo e do debate necessário com teóricos/as em construção coletiva. Desta forma, em alguns momentos sou eu quem fala, em outros são eles e elas e ainda há as ocasiões que somos nós. Em todo o texto, optei por escrever as duas formas de gênero gramatical em oposição à linguagem sexista que tem a forma masculina como regra geral.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Sexualidade e educação sexual

Os principais estudos da sexualidade surgiram através de pesquisadores/as americanos/as e europeus que lançaram seus olhares, especialmente, para as formas de vivência ocidental. No entanto, entender como ela foi construída, através de uma visão histórico-política, é fundamental para compreender os processos de transformação dos códigos e valores incidentes sobre o sexo. Isso somente é possível quando temos uma concepção de mundo e das relações sociais e históricas dinâmicas e vivas, podendo ser considerada dialética (NUNES, 2002).

Para o autor supracitado, a compreensão da sexualidade ocidental pode ser dividida, didaticamente, em cinco etapas: compreensão mítica, semidivinizada, das sociedades agrárias no Oriente Médio; advento das civilizações urbanas do mundo antigo; civilização cristã; transformação do mundo medieval com o advento da sociedade capitalista; e perda da hegemonia europeia sobre o mundo (a sociedade de consumo). É com base em seus relatos que detalharemos cada fase.

A primeira, refere-se às sociedades agrárias do Oriente Médio (9000 a.C.), nelas existia o culto à fertilidade representado pela “Deusa-Mãe” ou “Terra-Mãe” com veneração das partes sexuais femininas, em que a vagina era representada por um triângulo, tudo era mística e culturalmente representado. O sexo, na sociedade Fenícia<sup>1</sup>, era visto como elemento sagrado e religioso. A exaltação e divinização feminina podem ser explicadas pelo desconhecimento do homem sobre o seu papel na fecundação decorrente da inadequada noção de tempo.

Na segunda etapa (5000 a.C.), o sexo perdeu seu caráter mítico e passou a ser mais “racionalizado”, conhecido e controlado, uma vez que o homem observando a relação entre os animais, percebeu a participação masculina no processo de fecundação. Neste momento, foi introduzida a noção de prazer, surgiu a prostituição

---

<sup>1</sup> Povo da civilização antiga de origem semita que se estabeleceu na região do atual Líbano no ano 3.000 a.C. Foram grandes navegadores e inventores do alfabeto com 22 consoantes que serviu como base para o alfabeto grego. Dominaram o comércio do Mediterrâneo por muito tempo (HISTÓRIA MAIS, 2006).

feminina, a divisão social do trabalho acentuou-se, o homem usurpou certos privilégios da mulher, houve separação dos homens para educação exclusivista e exaltação dos valores masculinos. Entre os gregos, era padrão a homossexualidade masculina, a vivência dela não era conforme os moldes que hoje encontramos, a relação era basicamente tutorial e ao homem era vetada a paixão, marca social de feminilidade e, por conseguinte, de inferioridade. Neste contexto, houve o surgimento da posição social de subalternidade e passividade da mulher.

A era cristã coincide com a desestruturação do mundo antigo, queda do Império Romano e a emergência da Igreja Católica. Os povos bárbaros foram enquadrados na doutrina cristã através da miscigenação valoral da tradição judaica, do platonismo “batizado” e do maniqueísmo a partir do século V (d.C.). O predomínio de valores espirituais e morais, assim como o estímulo ao medo das condenações eternas provocaram novo comportamento sexual, cuja repressão ao sexo foi a característica mais marcante. O corpo era o lugar da maldade demoníaca que deveria ser dominado. O celibato, portanto, afirmou-se como ideal de perfeição e a expressão sexual se vinculou à procriação. Perdeu-se a dimensão do prazer e o sexo associou-se ao pecado e à sujeira. Isto favoreceu o enaltecimento da virgindade e a espiritualização da maternidade e paternidade.

A quarta etapa refere-se à transformação do mundo medieval com a emergência do capitalismo. Nela a energia sexual foi canalizada para o trabalho e a repressão sexual tornou-se marcante. O advento do protestantismo reiterou o caráter procriativo do sexo. No século XVII, ocorreu o nascimento das grandes proibições e o auge dessa repressão aconteceu na época da Rainha Vitória, Era Vitoriana. Para Foucault (2009a), nesse período a sexualidade matrimonial adulta foi valorizada, encerrada e confiscada ao leito familiar com expressiva manutenção do segredo.

A última fase está associada à perda do espírito erótico pela sociedade de consumo, em que houve o afrouxamento das amarras e das proibições a partir do século XIX, especialmente, a partir do trabalho médico em seus “tratados científicos”, reflexos do Iluminismo e do paradigma moderno. Ocorreu a liberação sexual, principalmente, pela ruptura entre procriação e intercurso sexual, de modo especial com o advento dos métodos contraceptivos. Foram introduzidas e ampliadas as formas de prazer, que em alguns momentos, caracterizaram-se como

mecânicos. Os estímulos, a aids e as transformações das relações humanas reconfiguram a sexualidade atual.

Nesse cenário, a educação sexual escolar começa a ser discutida no Brasil e esforços são realizados para a consecução da sua implementação. O contexto favorecia a vivência da sexualidade de forma individual, em silêncio e com culpa. Paralelamente, crescia entre os médicos a ideia da necessidade de educação sexual entre jovens (DEL PRIORE, 2011). As iniciativas de inclusão da abordagem da sexualidade no espaço escolar, no caso brasileiro, aconteceram no fim do século XIX e início do século XX, em um momento de proliferação discursiva sobre o aumento dos casos de sífilis, culminando na construção de um problema de saúde pública. Em 1904, o médico Júlio Afrânio Peixoto, defendia que a educação dos jovens deveria acontecer com o intuito de possibilitar a prevenção de futuras contaminações, dando a noção exata dos perigos que estão sujeitos por inadvertência. Werneck Machado<sup>2</sup>, em 1905, sugeriu a estrita separação dos sexos em fábricas e escolas. A ideia era difundir ampla campanha de educação higienicamente responsável. Esse discurso foi difundido durante o 1º Congresso Sul-Americano de Dermatologia e Sifilografia, no qual o médico-militar Júlio Porto-Carrero acusou de “*defeituosíssima*” a educação sexual da juventude pela alta incidência da doença. Entretanto, o discurso científico e a atitude racional não romperam os laços com a moral sexual vigente, uma vez que a falta de educação nesse âmbito favoreceria o surgimento de mães solteiras e prostitutas (CARRARA, 1996).

Nos anos de 1930, apareceram os primeiros trabalhos sobre o tema, e o investimento moral e higiênico, ainda, era acentuado. O problema consistia em como manter o casamento de forma saudável se as mulheres não eram educadas para a maternidade e os homens continuavam se contaminando com “doenças venéreas”<sup>3</sup> em bordéis, portanto, a solução localizava-se na educação sexual. Em 1935, Sebastião Mascarenhas Barroso<sup>4</sup> lançou o livro: “Educação sexual, guia para os pais

---

<sup>2</sup> Aureliano Werneck Machado, médico e sifilógrafo (especialista em sífilis) brasileiro. Especialidade de origem francesa a partir de 1879 (CARRARA, 1996).

<sup>3</sup> Sinônimo de doenças sexualmente transmissíveis. Adjetivo relativo a relações sexuais (FERREIRA, 2004).

<sup>4</sup> Médico. Foi professor de anatomia e fisiologia artísticas da Escola Nacional de Bellas Artes (1895-1897) e nomeado inspetor sanitário da Diretoria Geral de Saúde Pública na primeira década de 1900 (JUSBRASIL, 2012).

e professores, o que precisam saber, como devem ensinar”. Os seus ensinamentos incluíam: evitar atos errôneos e inconvenientes à saúde e à moral até os 12 anos; dos 12 aos 18 dever-se-iam evitar vícios e aberrações da genitalidade, assim como infecções sexualmente transmissíveis (IST) e observar regras de eugenia na união dos procriadores; e para os velhos a abstinência sexual (DEL PRIORE, 2011).

Essa estreita relação entre medicina e educação culminou na efetiva participação médica para a implementação de conteúdos e práticas de saúde no contexto escolar, pois esse ambiente poderia corrigir defeitos da educação familiar por meio da informação, além desenvolver consciência sanitária pela promoção de rotina saudável, em cenário moral e higienicamente organizado (STEPHANOU, 2006). Entretanto, um modelo de educação sexual baseado na informação pressupõe, erroneamente, que ela não será problema para o/a aprendiz ou para o/a professor/a (BRITZMAN, 2010).

Em 1971, foram instituídos, em escolas, os Programas de Saúde através da Lei nº 5692/71, que objetivava instruir crianças e adolescentes a adquirirem bons hábitos de saúde. Porém, com a mudança da legislação, após a ditadura militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na década de 1990, não incluiu o ensino da saúde (MEYER, 2006). Este retornou ao cenário escolar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, deslocando a discussão para os Temas Transversais (BRASIL, 2000a). Ademais, é importante lembrar que independente da intenção manifestada e da “disciplina” de educação sexual, a presença da sexualidade na escola se faz necessária, porque ela é constitutiva dos/as sujeitos/as, portanto ninguém pode desta ser desligado/a ou despir-se (LOURO, 2007).

Os argumentos utilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a inclusão da temática nos PCN aparecem nos meados dos anos de 1980, quando o mundo está preocupado com a epidemia da aids e, o Brasil, com o crescimento da gravidez entre adolescentes. Neste sentido, a escola não poderia distanciar desse contexto, portanto foi pressionada para fornecer resposta social, uma vez que os pais tinham dificuldade de falar sobre sexo com os/as filhos/as e a mídia, continuamente, veiculava programas com apelo erótico. O tema foi concebido,

portanto, como orientação sexual<sup>5</sup> e se referia ao “processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (BRASIL, 2000a, p.34).

Os PCN sugerem que a abordagem pedagógica da sexualidade seja explícita, ampla, flexível e sistemática, devendo ser contextualizada social e culturalmente. Esta tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e exercício da sexualidade com prazer e responsabilidade, podendo acontecer mediante programação dos conteúdos já transversalizados e/ou sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Para tanto, os conteúdos foram organizados em três blocos – Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids (BRASIL, 2000b).

## **1.2 Gênero e diversidade na escola**

O uso do termo gênero parece ter aparecido pela primeira vez, na década de 1960, entre as feministas americanas estando, em seu sentido mais literal, relacionado à maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. A palavra rejeita o determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, assim como sublinha o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. Em seu uso mais recente e simples pode ser encontrado como sinônimo de mulheres, portanto, indica a erudição e seriedade de pesquisas, pois há conotação mais objetiva e neutra. Isto aconteceu a partir dos anos de 1980 em que houve uma busca de legitimidade acadêmica dos estudos feministas. O gênero, ulteriormente, tornou-se uma maneira de indicar a construção social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres, seria, portanto categoria imposta sobre um corpo sexuado e quando associado às pesquisas sobre sexo e sexualidade oferece meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995).

---

<sup>5</sup> Prefere-se utilizar o termo educação sexual à orientação sexual, pois este relaciona-se ao direcionamento do afeto no exercício da sexualidade em relação a outro/a sujeito/a.

Nesse contexto de construção social das diferenças, qual o papel da instituição escolar na consolidação das performances de gênero? Para Louro (2007), a escola exerce ação distintiva na separação e distinção dos/as sujeitos/as. Isso significa que ao servir-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um/a pode e não pode fazer, inscrevendo marcas da escolarização nos corpos das pessoas, reproduzindo os padrões sociais masculinos e femininos heterossexuais, nos quais a escola está inscrita. No entanto, não se pretende afirmar que a escola tenha o poder, a responsabilidade e a capacidade de determinar e explicar as identidades sociais, mas, sobretudo, é preciso reconhecer que suas proposições, imposições e proibições fazem sentido e têm efeitos de verdade, o que constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2010).

Em nossa sociedade, ainda, há o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias que se tornaram naturalizadas. Dentre estas atitudes, encontramos as discriminações de gênero e por orientação sexual que são produzidas e reproduzidas em espaços sociais brasileiros, inclusive na escola. Esta não deve ser instrumento de reprodução de preconceitos, mas espaço de promoção e valorização das diversidades, marca característica da sociedade brasileira (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009). Para tanto, o trabalho pedagógico que inclui essa temática deve ser transversal e manter perspectiva não essencialista em relação às diferenças, pois esse processo de naturalização das diferenças vinculou-se à restrição de acesso à cidadania a negros/as, indígenas, mulheres e homossexuais. Por fim, deve-se ter clareza da concepção de educação que não deve estar associada à ideia de doutrinação (CARRARA, 2009).

### **1.3 Transversalidade e o ensino de Ciências**

As práticas pedagógicas devem ser entendidas como sociais e políticas, desta forma as opções didáticas, os métodos, as organizações das atividades, do tempo e espaço, ensinam atitudes, valores, conceitos e práticas sociais. Entretanto, a contradição é intrínseca a qualquer instituição social e a escola não seria exceção, uma vez que não se consegue eliminar a presença de práticas e valores contraditórios que nela e nos/as professores/as atuam. Por conseguinte, o projeto de

educação desenvolvido em uma escola deve estar comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, minimizando o impacto gerado por esses paradoxos (BRASIL, 2000a).

A primeira questão que se deve considerar é o que entendemos por educação. Para Gatti (2009), é o processo que envolve pessoas com níveis desiguais de conhecimento, mas que se propõem a compartilhá-los. No espaço escolar, pressupõe a atuação de um conjunto geracional na direção de formação social, moral, cognitiva e efetiva considerando determinado contexto histórico. Nesta perspectiva, está imersa na cultura, em estilos de vida e não se encontra vinculada às ciências. Contudo, Freire (2010, p. 28) afirma que “ninguém educa ninguém”, uma vez que o homem e a mulher devem ser sujeitos/as da própria educação e não objeto, esse processo tem caráter permanente, mas configura-se como contínuo movimento de aprendizagem, pois não há saber absoluto, por conseguinte, apresenta-se em graus variados, inacabado e incompleto.

A partir desse entendimento, podemos pontuar a segunda questão: mesmo compreendendo que a educação não está, estritamente, associada às ciências e que o saber está em constante renovação e movimento, constatamos que os aspectos referentes à sexualidade são apresentados, quase que exclusivamente, pelas disciplinas biomédicas, o que culmina em abordagem baseada em visão biologizante da sexualidade (BORGES et al, 2011). Esse paradigma embasa o argumento da necessidade de transversalizar a temática, pois ao se tratar de questões sociais, os temas apresentam natureza diferente das áreas convencionais e sua complexidade não permite que sejam, suficientemente, abordados por uma área do saber específica. Nesse sentido, atravessa os diferentes campos de conhecimento (BRASIL, 2000a).

Os temas transversais começaram a ser discutidos, inicialmente, na Espanha, essa necessidade surgiu dos questionamentos sobre o real papel da escola em uma sociedade plural e, conseqüentemente, acerca dos conteúdos que deveriam ser abordados para um contexto de globalização (ALMEIDA, 2006). Associada a essa inquietação, a formação profissional continua acontecendo baseada em um modelo vertical, fragmentado e compartimentado, sendo que as exigências recaem para uma formação plural, para tanto a transversalidade seria uma alternativa (BARBOSA et al, 2003).



Do ponto de vista conceitual, a transversalidade pode ser confundida com a concepção de interdisciplinaridade, pois ambas criticam a ideia de conhecimento estável, isento e distanciado, apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar as relações entre seus aspectos. Entretanto, diferem quanto à abordagem epistemológica dos objetos. A interdisciplinaridade questiona a segmentação do conhecimento, portanto refere-se a uma relação entre as disciplinas, cuja transversalidade diz respeito à dimensão da didática, por isso possibilita estabelecer relação entre o aprendizado dos conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real (BARBOSA et al, 2003; BRASIL, 2000a).

Nesse ponto, na relação entre a transversalidade e o ensino de Ciências, destacamos as estratégias de ensino baseadas na transmissão do saber, que privilegia a audição em detrimento da fala do/a estudante e aquelas fundamentadas no experimento e na observação como falhas ao tratar do problema epistemológico do empirismo, da cultura, do entendimento generalizado e de como as experiências particulares influenciadas em decorrências de diferenças individuais. A partir desses argumentos, indicamos a proposta pluralista para a educação científica, uma vez que todo processo ensino-aprendizagem é complexo, mutável e envolve inúmeros saberes (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003). Essa proposta pluralista seria, então, alcançada lançando-se olhar sobre a transversalidade e interdisciplinaridade do saber, especialmente, quando as Ciências Biológicas reclamam para si a autoridade de produção da verdade científica sobre a sexualidade.

Nesse contexto, o conteúdo “científico” deve ser abordado de forma contextualizada, envolvendo a participação dos/as estudantes e incluindo dimensões pessoais, sociais, culturais e políticas. A integração das disciplinas escolares devem permitir que o mesmo objeto seja conhecido sob várias perspectivas. Nesta conjuntura, o ensino de Ciências deve propiciar o desenvolvimento de competências que envolvam as temáticas sociais, permitindo aos/às sujeitos/as compreenderem, elaborarem e contestarem informações fornecidas, portanto, subsidiar a ação no mundo com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos e entendendo a natureza e a sociedade como uma rede de relações na qual ele/ela é parte integrante, com a qual interage, da qual depende e na qual interfere (ALMEIDA, 2006).

É necessário realizar investimento na formação inicial e continuada de professores/as que atuarão nas escolas, no ensino de Ciências, assim como nas

diversas áreas do saber, especialmente, quando se refere aos temas relacionados à educação sexual (MOREIRA et al., 2011). Esse investimento justifica-se, principalmente, pela urgente mudança de paradigma que norteia a atual práxis pedagógica do ambiente escolar.

#### **1.4 Problemática e justificativa**

Do ponto de vista histórico, a prática da educação sexual no espaço escolar foi marcada por tensionamentos, resistências e correlações de forças e, em geral, no bojo de sua concepção manteve estreita relação com o paradigma biomédico e higienista, uma vez que estava voltada, principalmente, para a prevenção da gravidez na adolescência e das infecções sexualmente transmissíveis (IST), incluindo o HIV/Aids, a partir da década de 1980 (MOSCHETA; MACNAMEE; SANTOS, 2011).

A caracterização discursiva do aumento do número de adolescentes grávidas como problema de saúde não constitui fenômeno novo no cenário brasileiro, associa-se, por um lado, à mudança de papel social esperado para as mulheres e à rápida transição demográfica brasileira (HEILBORN et al., 2002). Por outro, à maior liberdade de expressão sexual a partir da desvinculação da reprodução e atividade sexual. Portanto, esses pressupostos serviram de base para o argumento da necessidade de intervenção médica e pedagógica sobre a sexualidade e a possível vulnerabilidade dos/as adolescentes.

As iniciativas oficiais do Estado brasileiro de inclusão da educação sexual no espaço escolar remontam o final do século XIX, entretanto, somente no final da década de 1990, esta foi, finalmente, introduzida por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como tema transversal. Nestes, três eixos são sugeridos: corpo – matriz da sexualidade; relações de gênero; e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids (BRASIL, 2000). A abordagem da sexualidade e da educação sexual, embora esteja, parcialmente, mais atualizada, é incipiente para envolver as questões sociais, culturais, históricas e políticas que permeiam a sexualidade, pois ainda está circundada pelos aspectos, predominantemente, biológicos.

A escola é espaço plural e o processo didático/pedagógico, em sua maioria, é realizado pelos/as professores/as que têm convivido com o crescente assédio discursivo de orientação pedagógica sobre temas relativos à sexualidade de adolescentes. Isso requer que atores e atrizes escolares estejam sensibilizados/as e capacitados/as para implementação de prática docente emancipatória, cidadã e sensível à diversidade de gênero e sexual que está presente no cotidiano da sala de aula. Consideramos, portanto, que há uma pressão social, política, econômica e, conseqüentemente, curricular para considerar as questões que envolvem a atividade sexual e sexualidade no ambiente escolar e que a abordagem de professores/as acerca da educação sexual necessita de ação conjunta entre os/as diversos/as integrantes dos cenários sociais que envolvem os/as adolescentes, em uma perspectiva cultural que considere as realidades e vivências pessoais dos/as jovens.

Trabalhar a educação sexual de forma transversal significa envolver o corpo docente em uma abordagem não apenas multidisciplinar, mas, precisamente, interdisciplinar. Isso pressupõe que os diversos saberes pedagógicos devem dialogar entre si, explicitando as relações entre as demais áreas do conhecimento, promovendo, portanto, a transdisciplinaridade (MOREIRA, 2011). O tema, ainda, é um grande desafio, antigo e emergente, para o conjunto de trabalhadores/as que constituem o espaço escolar.

Nessa perspectiva, considerando que a formação superior brasileira é fragmentada, o trabalho de educação sexual implementado pelos/as professores/as no espaço escolar ainda é pontual e não se efetivou de forma transversal, portanto não integra os diversos saberes que a temática exige. Desta forma, apresentamos alguns questionamentos: qual a percepção dos/as estudantes da forma como os/as professores/as abordam as questões sexuais em sala de aula? Como os/as professores/as estão trabalhando a educação sexual na prática pedagógica? Qual o pressuposto teórico ou as concepções que norteiam a educação sexual na sala de aula? Quais os valores e as atitudes que circulam no processo ensino-aprendizagem em relação ao tema?

A partir dessas prerrogativas pretendemos obter subsídios para analisar os paradigmas que norteiam práticas pedagógicas e identificar a influência dos valores socioculturais sobre a educação sexual desses discentes. A compreensão da realidade sociocultural local, atitudes e valores constitui-se como ferramenta fundamental para o planejamento de iniciativas no campo da prevenção e da

promoção da saúde e da educação, interferindo diretamente nas diretrizes políticas dos setores saúde e educação, e nas iniciativas de proteção e promoção dos direitos humanos (PAIVA; ARANHA; BASTOS, 2008).

Pretendemos com a pesquisa, após essa análise, desenvolver processo pedagógico educacional com os/as professores/as no intuito de instrumentalizá-los/as para uma abordagem de educação sexual na escola que considere os pressupostos históricos, sociais, culturais e políticos da sexualidade, as vivências prévias e as características de gênero, etnia e classe, orientação de planejamento pedagógico e elaboração de material educativo que possa ser utilizado por docentes e discentes.

Realizado esse preâmbulo e considerados os aspectos constitutivos da problemática e relevância de uma pesquisa sobre sexualidade e educação sexual, é importante salientar que na minha vivência docente-assistencial tenho orientado trabalhos de conclusão do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Regional do Cariri (URCA) que abordam os temas sexualidade/sexo e reprodução. Em 2005, dois trabalhos abordaram essa temática: o significado da atividade sexual para mulheres grávidas e variáveis socioculturais de risco para a gravidez na adolescência. Em 2006, pesquisamos o retorno às atividades sexuais no puerpério. E, em 2010, a atividade sexual de escolares adolescentes. Além das pesquisas realizadas, somos, frequentemente, convidados a realizar sessões educativas em ambiente escolar e nesses eventos constatamos que as/os jovens guardam muitas dúvidas sobre o assunto e o momento breve que compartilhamos com eles e elas, em uma troca de experiências, não é suficiente para responder aos anseios. Às vezes esses momentos são norteados pela segregação de gênero, impossibilitando a convivência e o exercício do respeito às diversidades.

A partir do que foi exposto, através desta pesquisa, buscamos conhecer a prática docente relativa à educação sexual de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio de Juazeiro do Norte – CE, assim como compreender as concepções e os valores que embasam as atitudes dos/as professores em relação à sexualidade.

## 1.5 Objetivos

### 1.5.1 Geral

Investigar as ações e relações dos/as professores/as e o trabalho cotidiano na educação sexual de adolescentes do Ensino Fundamental e Médio que configuram a práxis pedagógica da experiência escolar.

### 1.5.2 Específicos

Identificar a abordagem de professores/as acerca da educação sexual no espaço escolar segundo a percepção dos/as adolescentes;

Caracterizar os/as adolescentes escolares do ponto de vista social e sexual;

Conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual dos/as professores/as;

Descrever o trabalho de educação sexual dos/as professores/as na escola.

Apreender os valores e as atitudes dos/as professores/as em relação à sexualidade de adolescentes no espaço escolar.

## 2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a consecução dos objetivos e pelas características do objeto de pesquisa, implementamos estudo do tipo etnográfico adaptado à educação. Esta forma de pesquisa está inserida em um amplo contexto de estudos de natureza qualitativa. Entretanto, precisamos esclarecer que para melhor atender aos objetivos específicos no recorte dos artigos produzidos e para que ocorresse alinhamento destes com a forma de organização dos dados empíricos, no primeiro artigo, optamos por caracterizá-lo como descritivo, com abordagem quanti-qualitativa, em virtude de termos utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo. O segundo artigo traz o tipo de pesquisa como descritiva com abordagem qualitativa e o terceiro encontramos o recorte mais etnográfico do estudo.

As pesquisas etnográficas adaptadas à educação são caracterizadas pelo uso de técnicas associadas à etnografia, pela interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, portanto, a ênfase localiza-se no processo. Neste tipo de pesquisa, há preocupação com o significado, envolve trabalho de campo, usamos a descrição e indução e, por último, buscamos a formulação de hipóteses, abstrações, teorias e não testagem. Permite descrever as ações e representações dos atores e das atrizes sociais, assim como conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2009).

Para Geertz (2008), o trabalho etnográfico é uma descrição densa de uma cultura que estuda o homem e a mulher amarrados/as em teias de significados que ele/ela mesmo/a teceu e a sua análise de forma interpretativa, na qual se escolhe as estruturas de significação e determina-se a sua base social. Entretanto, textos produzidos pela etnografia são considerados interpretações de segunda e terceira ordens, uma vez que por definição, somente um “nativo” faz a interpretação de primeira mão de sua cultura. Possui três características: interpretativa; interpreta o fluxo do discurso social; e fixa o discurso em formas pesquisáveis. Entretanto, a tarefa não consiste em generalizar através dos casos, mas dentro deles. Isso significa que o objetivo é descobrir as estruturas conceituais que orientam os/as sujeitos/as, o “dito” no discurso social e construir um sistema de análise genérico a essas estruturas. Por fim, é importante destacar que a análise cultural é incompleta,

uma vez que chegar a qualquer lugar é intensificar a suspeita de que não a está encarando de maneira correta.

Essa perspectiva teórico-metodológica foi adotada para possibilitar a investigação daquilo que vai além do que está documentado, dito e escrito sobre a educação sexual, mas como essa prática é exercida no interior dos processos pedagógicos e das dinâmicas de relações e ações que subsidiam o cotidiano e os significados culturais das pessoas investigadas.

Do ponto de vista histórico, as pesquisas etnográficas em educação surgiram no final dos anos de 1970 e estavam centradas no estudo da sala de aula e na avaliação curricular. Na década de 1980, alcançaram muita popularidade e visavam descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores e das atrizes escolares. No início dos anos de 1990, a produção foi regular e consistente, o que permitiu avaliar essas publicações e identificar as contribuições e seus principais problemas (ANDRÉ, 2009).

A investigação que ocorre no espaço escolar, especificamente, na sala de aula, é circundada por um contexto amplo de sentidos, que o/a pesquisador/a procura entender por meio de técnicas que envolvem registro de campo, entrevistas, observação participante, análise de documentos, fotografias e gravações. Entretanto, o conhecimento produzido será sempre contextualizado e o olhar do/a pesquisador/a não pode surgir a partir de sua própria lógica, mas da lógica do/a outro/a (ALTMANN, 2005).

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2009) refere que tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. E a abordagem qualitativa se aplica ao estudo das relações, das representações, crenças, percepções e opiniões, fruto das interpretações que as pessoas fazem a respeito de como vivem, pensam e sentem. Investiga um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Logo, está mais adequada aos segmentos grupais delimitados e focalizados sob a perspectiva dos atores e das atrizes. Caracteriza-se, ainda, pela empiria e sistematização do conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo (MINAYO, 2008).

Quanto à dimensão quanti-qualitativa, seu uso é justificado em uma perspectiva de integração, pois a organização dos dados e os resultados de uma

questão que foram colocados em termos quantitativos suscitaram novas questões que somente poderiam ser inseridas em princípios qualitativos (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

## **2.1 O trabalho de campo**

O trabalho de campo foi desenvolvido de setembro de 2009 a fevereiro de 2010, período em que foram realizadas aplicações dos questionários em três turmas do Ensino Médio, entrevistas e observações de aulas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, em reuniões de professores/as nos intervalos das aulas e de atividades complementares na sala de multimeios. Foram assistidas às aulas de Matemática, Física, Português, Artes, Química, Educação Física, Biologia, Filosofia, Sociologia e Geografia.

A primeira etapa da pesquisa foi a observação participante, para isso utilizamos o diário de campo como instrumento de registro dos acontecimentos na sala de aula e nos diversos espaços da escola que constituíram a fonte de dados primários, assim como a percepção do autor sobre o trabalho docente em educação sexual.

Em seguida, procedemos à aplicação de questionário para os/as estudantes. Este continha dados para caracterização sociocultural e sexual, assim como a fonte de informação sobre sexo e, finalmente, a percepção dos/as adolescentes sobre a forma como os/as professores/as abordavam o assunto em sala de aula. O intuito da contextualização foi de verificar a existência de demanda ou lacunas na interlocução da temática no cotidiano escolar.

Para finalizar, realizamos uma entrevista semiestruturada com os/as docentes. Objetivava, inicialmente, acessar o conceito de sexualidade e educação sexual dos/as professores e, em seguida, mudava a perspectiva para o esclarecimento de pontos que ficaram obscuros na observação, confrontando acontecimentos ocorridos em sala de aula com a estratégia discursiva dos/as professores/as. Para isso, revisitamos os objetivos da pesquisa e as anotações do diário de campo para formular questionamentos situados nos problemas observados em campo.



### **3 EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE: PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES**

Manuscrito aceito para publicação na Revista Acta Scientiae, ISSN 1517-4492.

#### **Educação Sexual em uma Escola Pública de Juazeiro do Norte-CE: Percepção dos Adolescentes**

Glauberto da Silva Quirino<sup>6</sup>

João Batista Teixeira da Rocha<sup>7</sup>

#### **RESUMO**

Estudo de natureza quanti-qualitativa, realizado com 67 estudantes de 15 a 19 anos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Ceará, cujo objetivo foi identificar a abordagem de professores/as acerca da educação sexual no espaço escolar segundo a percepção dos adolescentes. Os dados foram coletados em janeiro e fevereiro de 2010, mediante aplicação de questionários com perguntas objetivas e subjetivas aplicados em sala de aula. As informações foram submetidas ao método do Discurso do Sujeito Coletivo, da qual emergiram três temas: ausência de abordagem sobre as questões sexuais; rara abordagem sobre o assunto; frequente abordagem e esclarecimento sobre o assunto. Constatou-se que a abordagem ainda se localizava, predominantemente, nas ciências biológicas, pautadas na prerrogativa da prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e

---

<sup>6</sup> Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Professor Assistente da Universidade Regional do Cariri. Membro do GRUPESC, linha de pesquisa: Sexualidade e reprodução e sua interface com a Enfermagem no cuidado individual e coletivo (URCA). Endereço para correspondência: Rua São Benedito, 2149, Limoeiro, CEP 63020-080, Juazeiro do Norte, CE. E-mail: glaubertoce@hotmail.com

<sup>7</sup> Orientador. Pós-Doutor pelo Departamento de Bioquímica Médica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM-RS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1A. E-mail: jbtrocha@yahoo.com.br

gravidez na adolescência. Percebeu-se, ainda, dificuldade de prática docente transversal e interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Educação sexual. Ensino fundamental e médio. Ciência.

## **Sex Education in a Public School of Juazeiro do Norte-CE: Adolescent's Perception**

### **ABSTRACT**

Quanti-qualitative study carried out with 67 secondary education students, between 15 and 19 years-old of a public school of the State of Ceará, with the objective to identify teachers' approach on sex education in the school environment according to adolescents' perception. Data was collected in January and February 2010, through questionnaires containing objective and subjective questions applied in the class room. Information was submitted to Collective Subjects Discourse method, where three themes were identified: no approach on sex matters; rare approach on the matter; frequent approach and explanation on the matter. It was verified that the approach is still located mainly in biological sciences, ruled in the prerogative of preventing sexually transmitted infections and teen pregnancy. It was also noticed the difficulty of a cross-sectional and interdisciplinary educational practice.

**Keywords:** Sex Education; Education, Primary and Secondary; Science.

### **Introdução**

A erotização do corpo, caracterizada pela provocação do outro, em que a suscitação não necessita dar-se de forma intensa e corpórea, remetendo-se à sexualidade e ao aumento do erotismo, tem sido aspecto discutido na atualidade, principalmente, depois que os artefatos midiáticos começaram a utilizar argumentos de erotização precoce (SANTOS, 2010). As mídias desempenham papel de produtoras e difusoras de ideias, valores e crenças, estas aumentaram o conteúdo sexual e reforçaram o paradigma dominante, perpetuando as diferenças e desigualdades de gênero, preservando o *status quo*, marcadamente, sexista (MIGUEL; TONELI, 2007).

Há quatro dimensões da influência da massa midiática sobre a sexualidade e erotização do corpo: exposição ao meio em si; recorrente e sistemática ao conteúdo mais geral da mensagem; a conteúdos específicos de valores, normas e modelos comportamentais; e a conteúdos voltados para a regulação da fecundidade. Embora a televisão, como principal representante dos artefatos midiáticos, tenha separado a reprodução da sexualidade, reforça e amplia o papel da mulher como objeto sexual e a mantém em posição subordinada (FARIA, 1989).

Nesse sentido, a estimulação precoce da sexualidade através de canais midiáticos, segundo Santos (2010), pode ter consequências a médio e longo prazo, como: sexarca precoce, risco aumentado de gravidez não planejada e exposição às infecções sexualmente transmissíveis (IST), distúrbios alimentares, baixo desempenho escolar, depressão e banalização do sexo. Essas repercussões biopsicossociais podem, potencialmente, provocar desarranjos sociais, familiares, orgânicos e culturais.

Portanto, postula-se a necessidade de intervenção médica e pedagógica sobre a sexualidade e a possível vulnerabilidade desse grupo, especialmente para a gravidez na adolescência. Conforme Almeida e Hardy (2007), essa vulnerabilidade provém da visão tradicional dos papéis sociais de gênero aprendidos desde a infância na busca pela identidade e pelo exercício da sexualidade. Entretanto, é no contexto de mudança do papel social feminino que a gravidez na adolescência alcança destaque, uma vez que não há elementos demográficos suficientes que sustentem o argumento de incremento do número de casos e a reprodução juvenil se configura em um contexto de mudança cultural que envolve novas expectativas sociais, bem como a retração da fecundidade em mulheres de idade mais elevada (CARRARA et al., 2009).

Esse processo, ainda, é marcado pelo paradigma reducionista que entende a sexualidade humana como algo restrito à genitalidade e, conseqüentemente, dependente da função sexual e reprodutiva, cujo corpo é caracterizado pelo aspecto físico sem considerar a construção sociocultural, o que estimula a ruptura epistemológica desse modelo. Para Vieira (2002), a função sexual e a sexualidade estão associadas a fatores biopsicossociais, nos quais o sexo se torna cada vez menos verdade biológica e mais uma realidade sociocultural, refletindo aquilo que a sociedade fez dela ou do que foi obrigada a fazer, impondo aos indivíduos que

vivenciem a sexualidade, segundo normas, valores e regras construídos ao longo do processo histórico e cultural.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (2009, p. 42), afirma que é uma característica das sociedades modernas incentivarem o discurso sobre o sexo, entretanto, valorizando-o como “o segredo”. Tendo a sexualidade sofrido duas rupturas: uma no século XVII, através das grandes proibições, mantendo-a no matrimônio, contenção para o corpo e pudores; a outra, no século XX, em que mecanismos de coerção teriam começado a afrouxar. Entretanto, como o sexo escapava da instituição eclesiástica, através da pedagogia, da medicina e da economia, transformou-se em negócio de Estado, em que, todo corpo social e indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância, culminando no ordenamento da tecnologia do sexo em torno da instituição médica (FOUCAULT, 2009).

Nesse contexto, sociocultural e de ordenamento, está inserida a escola, em que professores têm convivido com o crescente assédio discursivo de orientação pedagógica sobre temas relativos à sexualidade de adolescentes, como, início da vida sexual, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis, incluindo HIV/Aids e diversidade de orientação sexual. Essas demandas chegam à escola e esta, ao desempenhar seu papel social, deve desenvolver ações conjuntas com educadores, alunos e família na consecução de formação crítica, reflexiva e educativa e, assim, atingir a premissa básica de formar cidadãos reflexivos.

Isso faz com que parcela da sociedade reconheça que a sexualidade tem um lugar estabelecido na escola, em que a mesma é consolidada em torno da ideia de prevenção da Aids e da gravidez (CÉSAR, 2009). A partir dessa prerrogativa, o tema orientação sexual<sup>8</sup> foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental como tema transversal, pois, para que haja educação para a cidadania, as questões sociais devem ser apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos estudantes, buscando tratamento didático que contemple sua complexidade e dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais, incluindo as dimensões biológica, psicológica, social e os fatores culturais que intervêm nessa construção (BRASIL, 1998).

---

<sup>8</sup> O termo orientação sexual é utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para designar as possíveis intervenções educativas que a escola produz sobre a sexualidade e não ao direcionamento do afeto no exercício da sexualidade em relação a outro sujeito. Prefere-se nesse sentido utilizar o termo educação sexual à orientação sexual.

Em vista disso, as diversas áreas do conhecimento, que são ministradas no espaço escolar, precisam voltar seus olhares para a questão da sexualidade e educação sexual. Fato desafiador, uma vez que, em geral, a introdução desses temas acontece na adolescência, período de transição entre a infância e a vida adulta, sendo que, do ponto de vista cronológico, compreende a idade dos 10 aos 19 anos, e, do ponto de vista emocional e cultural, é marcada por sentimentos de emancipação, descobertas e desafios (BRASIL, 1989).

Embora haja necessidade de introdução da discussão de questões referentes à sexualidade, na prática, educadores e pais ainda parecem apresentar dificuldades em abordar o tema com adolescentes jovens. Assim, a escola não consegue integrar os diferentes saberes no debate, o que pode ser constatado pelo fato de se acreditar que, no interior do espaço escolar, as ciências da natureza, como a Biologia, seja capaz de reunir condições para atender às demandas dos adolescentes em relação à sexualidade (ALENCAR et al., 2008).

A sexualidade, em sentido mais amplo, é meio de emancipação que pressupõe a autonomia de ação do adolescente e em nada se assemelha à permissividade. A possibilidade de gerir atitudes e escolhas favorece a instituição de uma ética de vida pessoal, que estimula o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de si próprio e do outro, como sujeitos, sendo construída nas relações sociais, das quais tem como atores, fundamentais, os grupos primários de origem dos adolescentes. Nessa perspectiva, Brandão e Heilborn (2006) inferem que a sexualidade é conceito oriundo das ciências sociais, em que é expresso um conjunto de regras socioculturais que modelam a experiência sexual das pessoas no ocidente moderno. Sugerem, ainda, sua articulação com o gênero, entendido como sistema classificatório social, no qual organiza contrastivamente os atributos masculinos e femininos em uma dada sociedade. Para Foucault (2009), ela é dispositivo histórico, através do qual age uma rede de superfície, em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências estão imbricadas, segundo estratégias de saber e poder.

No entanto, às vezes, o conceito de sexualidade limita-se à atividade sexual. Nesse sentido, Taquette e Vilhena (2008) referem que a atividade sexual é o envolvimento dos órgãos genitais e acontece em geral durante a fase da adolescência. Os autores mencionam ainda que, com o advento da puberdade, há

intensificação do sentimento sexual e ocorrem transformações que conduzirão a vida sexual infantil à constituição adulta. Entretanto, mesmo que a atividade sexual tenha marcadores biológicos, estes são carregados de simbolismos e representações culturais, sendo construídos e significados pelo contexto sociocultural.

Como realidade essencialmente humana, a sexualidade não pode permanecer como assunto restrito das ciências biológicas, valorizando os aspectos físicos e hábitos saudáveis, em discurso essencialista. Não se pode tratá-la ao nível do senso comum, expondo concepções superficiais e pessoais como verdadeiras, acabadas, adotando seus valores como universais, enfim, abordando a sexualidade de maneira simplista, primária e, sobretudo, empírica (JARDIM; BRÊTAS, 2006).

No entanto, é necessário conhecer as demandas das pessoas e suas experiências para aliar teoria e prática pedagógica emancipadora, cujos diversos atores sociais possam dialogar, em processo de negociação, para que alcancem educação crítica e reflexiva, em que o processo ensino-aprendizagem para a cidadania seja efetivo e os diversos saberes se coadunem para a consecução desse objetivo.

Mediante o exposto, considerando a pressão social e curricular para abordagem de questões que envolvem a atividade sexual e sexualidade no espaço escolar e que o enfoque de professores acerca da educação sexual no espaço escolar necessita de ação conjunta entre os diversos integrantes dos cenários sociais que envolvem os adolescentes, em uma perspectiva cultural que considere as realidades e vivências pessoais dos jovens, cogitamos sobre a abordagem de professores acerca da educação sexual no espaço escolar, segundo a percepção dos adolescentes, alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Ceará, Brasil.

A partir dessa cogitação, este estudo objetivou identificar a abordagem de professores acerca da educação sexual no espaço escolar, segundo a percepção dos/as adolescentes. Ademais da identificação dessa abordagem, o estudo intentou caracterizar os sujeitos do ponto de vista social e sexual, visto que a compreensão da realidade sociocultural local, atitudes e valores constituem ferramenta fundamental para o planejamento de iniciativas no campo da prevenção e promoção da saúde e educação, interferindo diretamente nas diretrizes políticas dos setores

saúde e educação, e nas iniciativas de proteção e promoção dos direitos humanos (PAIVA; ARANHA; BASTOS, 2008).

A perspectiva sociocultural permite entender o processo de construção da subjetividade dos sujeitos, os fatores determinantes do universo social, as representações e práticas cotidianas, elementos fundamentais para o respeito à individualidade e cuidado/educação, centrado no sujeito, além de instrumentalizar os educadores e direcionar suas práxis e políticas.

### **Percurso metodológico**

Estudo descritivo, com abordagem quanti-qualitativa, o qual possibilitou melhor compreensão acerca do tema pesquisado, contribuindo para maior apreensão do problema (LEOPARDI, 2001).

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental e Médio pertencente à rede estadual do município de Juazeiro do Norte – CE, na qual encontravam-se matriculados/as 1.485 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio regular, distribuídos em três períodos: manhã, tarde e noite. No período da manhã, funcionavam 11 salas, duas classes de Ensino Fundamental e nove classes de Ensino Médio; no período da tarde, nove salas, uma classe de Ensino Fundamental e oito classes do Ensino Médio. No período da noite, 11 salas, do Ensino Médio.

O quadro docente da escola era composto por 17 professores efetivos e 21 professores temporários, além de 15 servidores que desempenhavam funções técnicas e administrativas.

Para composição da população, selecionamos aleatoriamente uma turma de cada série do turno matutino, constituindo 88 estudantes do ensino médio. A amostragem foi sistemática, sem reposição e composta por 67 estudantes, o que correspondeu a 76,1% da população. A seleção dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: ser adolescente (idade entre 10 e 19 anos) e estar regularmente matriculado no Ensino Médio do turno matutino; para exclusão: não ser adolescente, não informar a idade no questionário, ter faltado à aula no dia da coleta de dados e preencher informações contraditórias que impossibilitavam a análise.

A obtenção de dados ocorreu mediante aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Antes do início da coleta, solicitamos a anuência da equipe diretiva da escola e dos professores sobre a entrada em sala de aula e disponibilizamos cópia do projeto de pesquisa. O objetivo da pesquisa foi esclarecido para os alunos, em seguida, solicitamos destes o preenchimento dos questionários. Os questionários foram distribuídos, lidos e orientados quanto à resolução. Ressaltamos a garantia do anonimato para todos.

Os dados das questões fechadas foram organizados com o auxílio do programa *Epi-Info* versão 3.5.1, dos quais compuseram um banco de dados e, posteriormente, foram analisados de forma interpretativa respaldados pela literatura. Para organização da questão subjetiva, optamos por empregar o método do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, com o objetivo de resgatar o conjunto de pensamentos e sentimentos expressos pelos jovens sobre a seguinte pergunta: o que você poderia dizer sobre a forma como seus professores abordam as questões sexuais em sala de aula?

De acordo com o método DSC, a informação contida no discurso deve ser analisada em leitura inicial e classificada por expressão-chave (E-Ch), que representa as principais respostas para a questão de interesse. A partir desta identificação, estas E-Ch são agrupadas, compondo um conjunto de pensamentos ou ideias que a coletividade de jovens expressou sobre a pergunta formulada. Uma nova leitura e análise das E-Ch permite a identificação de ideias centrais (IC), que são reunidas por sua semelhança, formando os discursos coletivos. Os textos originais são assim decompostos por expressões (E-Ch) de maior interesse de análise e, em seguida, categorizados por afinidades de sentido (IC) e reunificados em discurso construído em primeira pessoa do singular, que expressa o pensamento coletivo sobre o tema (LEFÈVRE; LEFÈVRE; TEIXEIRA, 2000; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

## **Apresentação e discussão dos resultados**

### *Caracterização social e sexual dos/as adolescentes*

A importância de realizar a caracterização sociocultural dos estudantes consiste na possibilidade que determinados fatores têm, como religião, escolaridade



e relações familiares, de uma maneira geral, os grupos aos quais as pessoas pertencem, de afetar fortemente suas atitudes, crenças e valores sobre a sexualidade (PAIVA; ARANHA; BASTOS, 2008). Além disso, para Brandão e Heilborn (2006), a discussão que se processa em torno da sexualidade e reprodução de adolescentes não deve ocorrer de forma isolada do contexto sociocultural no qual esses jovens estão inseridos/as, em que tal contexto modela as relações sociais destes.

No grupo estudado, a idade variou de 15 a 19 anos, com média de 17 anos, em sua maioria, do sexo feminino (80,6%). Em relação à faixa etária, os jovens encontravam-se nos parâmetros preconizados para o Ensino Médio, que corresponde, no caso do Brasil, ao intervalo compreendido entre 15 e 18 anos, com uma pequena parcela desviando desses critérios (CARNEIRO, 1998). No tocante ao estado civil e religião professada, os/as adolescentes se declararam solteiros/as (95,5%) e católicos/as (68,7%). A renda familiar mensal foi superior a um salário mínimo vigente de R\$ 510,00 (44,8%). Viviam em média com cinco pessoas em casa própria (73,1%).

Os resultados mostraram predomínio de adolescentes do sexo feminino, com percentual superior ao encontrado em outros estudos, que variaram de 52,3 a 61,2% (GUIMARÃES; VIEIRA; PALMEIRA, 2003; BORGES; SCHOR, 2005; MARTINS et al., 2006). Esse fato pode estar relacionado à maior evasão escolar e menor procura do sistema educacional por parte dos adolescentes do sexo masculino, ou ainda, como a pesquisa foi realizada no turno matutino, os referidos estudantes podem estar concentrados em turnos que favoreçam o ingresso no mercado de trabalho, como o noturno.

Na amostra estudada, variáveis como estado civil e religião apresentaram-se com proporções semelhantes aos resultados encontrados por outros/as autores/as, com percentuais de 91% para solteiros e 57,3 a 61% para católicos (GUIMARÃES; VIEIRA; PALMEIRA, 2003; MARTINS et al., 2006). Em inquérito de base populacional sobre opiniões e atitudes em relação à sexualidade, constatou-se que na medida em que a escolaridade e a renda familiar aumentavam, o sexo alcançava importância como fonte de prazer e decrescia como função reprodutiva e prova de amor. Quando se avaliou a religião, comprovou-se que os cristãos valorizavam o sexo reprodutivo além do prazer e os adeptos de religiões afro-brasileiras valorizavam mais o prazer (PAIVA; ARANHA; BASTOS, 2008).

As categorizações culturais estabelecidas pelos diversos estratos sociais apresentados nesta pesquisa podem influenciar diretamente o perfil sexual dos estudantes, assim como suas relações com o processo ensino-aprendizagem no espaço escolar. Em geral, os estudantes provêm de estratos sociais mais baixos, no qual o contexto social e econômico é desfavorável e o acesso e a permanência escolar tornam-se difícil. Nem sempre a estrutura familiar e suas relações favorecem a manutenção de espaço democrático, que se experiencie a liberdade para o diálogo aberto entre os membros do mesmo núcleo familiar.

Quanto à caracterização sexual dos sujeitos da pesquisa, 44,8% relataram vida sexual ativa, dos/as quais, a maioria era do sexo feminino (70%). Entre as mulheres, 38,9% eram sexualmente ativas e entre os homens, 69,2% declararam atividade sexual, sendo que iniciaram suas práticas sexuais em média com 15 anos de idade e faziam sexo sem periodicidade certa (66,7%), na modalidade vaginal (63,3%) e nunca tiveram experiências homoafetivas e/ou homoeróticas (98,5%).

Neste estudo, quase a metade dos/as adolescentes relatou ter vida sexual ativa, a maioria do sexo feminino, no entanto, a proporção de mulheres sexualmente ativas mostrou-se menor. Este fato é corroborado pela pesquisa de Borges e Schor (2005), em que 54,1% das jovens haviam iniciado sua vida sexual. Esse achado pode estar relacionado ao fato de as normas sociais que estabelecem a entrada na vida sexual adulta serem diferenciadas para meninos e meninas, ocorrendo descompasso entre elas, gerando preocupação para as meninas a perda da virgindade, por esta se localizar como ritual de passagem e perda de uma condição sexual para a aquisição de outra, promovendo repercussão social (ALTMANN, 2007a).

O início precoce da vida sexual foi confirmado nesta pesquisa, fato comprovado por outros estudos, os quais afirmaram que, no Brasil, a partir do fim da década de 1990 houve tendência de antecipação da sexarca, em ambos os sexos, variando entre 15,13 e 17,5 anos (BORGES; SCHOR, 2005; MARTINS et al., 2006; CARVACHO; SILVA; MELLO, 2008). Borges e Schor (2005) destacam que embora a sociedade brasileira, tradicionalmente, tenha estimulado os jovens do sexo masculino à iniciação de práticas sexuais mais cedo do que as adolescentes do sexo feminino, atualmente, a idade de início é quase homogênea, com tendência à estabilização desses valores nos próximos anos.

Entretanto, para Brandão e Heilborn (2006), a iniciação sexual não se limita à primeira relação, trata-se de longo percurso de aprendizado da sexualidade, assim como a internalização das censuras parentais e sociais, permeado por carícias íntimas, descoberta do próprio corpo e do corpo do parceiro, conversas, dúvidas e medos, revelação de sensações e sentimentos novos. Para o grupo pesquisado, a atividade sexual era cadenciada pela relação genital e o entendimento de sexo ainda ocorria no âmbito da penetração vaginal.

No exercício da sexualidade, as marcas das desigualdades de gênero são reconhecidas, na medida em que os homens podem praticá-la livremente, em estreita relação com a ausência de controle do desejo sexual, em que a heterossexualidade normativa aparece como algo natural e socialmente desejada, contrapondo-se à homossexualidade que tem sido representada negativamente ou sobre ela prevalecida o silêncio (ALMEIDA; HARDY, 2007; FURLANI, 2008).

Os adolescentes relataram sempre usar camisinha em suas relações sexuais (56,7%), no entanto, a maioria não usa ou usou qualquer tipo de método anticoncepcional (73,1%), os demais citaram a pílula do dia seguinte como método contraceptivo mais frequente (26,6%). A maioria das adolescentes nunca engravidou (92,5%). As relações desiguais de gênero associadas à maior imprevisibilidade das relações sexuais, ao acesso aos serviços de saúde e acervo terapêutico e à vulnerabilidade à dominação masculina, permitem que os comportamentos contraceptivos dos adolescentes sejam marcados por dificuldades (BRANDÃO; HEILBORN, 2006; ALMEIDA; HARDY, 2007).

Embora os adolescentes relatem sempre usar o preservativo, inferimos que este não é compreendido como método contraceptivo, o que, possivelmente, demonstra como os jovens incorporaram os ensinamentos escolares sobre a necessidade do uso da camisinha, sendo essa atividade subordinada à obrigatória prática de proteção. Entretanto, é possível afirmar que esses relatos estejam no plano discursivo, embora no plano operacional a preocupação com a doença seja superada pelo medo da gravidez (ALTMANN, 2007a).

O relato sobre o uso da pílula do dia seguinte como método contraceptivo constituiu preocupação, visto que este pode estar relacionado ao incremento e à facilidade de acesso dos jovens ao medicamento ou à associação errônea desta com a pílula anticoncepcional, pois a mesma deve ser utilizada em casos de emergência, como na vigência de uma violência sexual, em que a agredida não teve

a possibilidade de proteção contra a gravidez, sendo que seu uso contínuo e indiscriminado pode ocasionar a diminuição de sua eficácia. No entanto, para Brandão e Heilborn (2006), o domínio da contracepção está inserido em um processo de aprendizagem e de tomada de decisões, no qual o conhecimento dos métodos não é decisivo.

O uso do preservativo masculino está associado às relações afetivas instáveis, que tende a ser abolido quando essa relação ganha estabilidade, estabelecendo contrato de monogamia. O problema consiste na interrupção desse contrato, que por sua vez, pode elevar a vulnerabilidade às infecções sexualmente transmissíveis e gravidez.

#### *Fontes de informações sobre sexo*

Embora o conhecimento não pressuponha mudança de vivência no exercício do sexo e sexualidade, os adolescentes necessitam de acesso a informações atualizadas, nas quais se incluem direitos reprodutivos e sexuais, assim como a serviços de saúde e de educação com profissionais capacitados para atendê-los, para que ocorra diminuição da vulnerabilidade de gênero para a paternidade/maternidade (ALMEIDA; HARDY, 2007). A partir dessa prerrogativa, solicitamos aos adolescentes que indicassem as fontes de informações que tinham acesso sobre sexo e sexualidade, utilizadas como suporte de conhecimento e atualização, dirimindo, portanto, suas dúvidas.

As formas mais frequentes de fontes de informações sobre sexo foram: amigos (13,4%), seguido pela associação de amigos e livros/revistas (10,4%), e, parcela semelhante não informou a fonte (10,4%). Os pais e livros/revista foram responsáveis por 4,5% das respostas de cada um, escola e internet, ambos com 3%, e professores e televisão, ambos com 1,5%. Uma opção foi incluída por um estudante: a Bíblia/Igreja Católica (1,5%). As demais respostas foram associação de opções.

Esses achados estão correlacionados aos de outra pesquisa, que identificou com quem os adolescentes compartilhavam informações e diálogos sobre assuntos relativos à sexualidade, constatando que os mesmos conversavam mais frequentemente com os amigos (BORGES; NICHIATA; SCHOR, 2006). Portanto, as barreiras para manutenção de diálogo entre pais e filhos podem estar localizadas na

dificuldade que os pais têm de manter canal aberto de discussão, decorrente da conjuntura das relações parentais, influenciadas pelo contexto sociocultural e modelo no qual eles cresceram.

Essa assertiva é compartilhada por Almeida e Centa (2009), pois na vivência dos pais em relação à educação sexual de filhos, alguns conseguiram conversar com tranquilidade, mas outros indicavam dificuldades na comunicação, sendo estas relacionadas à educação recebida, contudo, reconheciam o papel da escola como educadora e aliada na educação sexual de seus filhos. Na opinião de Brandão e Heilborn (2006), quando a prática sexual dos/as filhos/as não é discutida na família, aspectos desta prática, como o gerenciamento da contracepção, tornam-se mais difíceis para os adolescentes, no entanto, as autoras alertam para o fato de que a ciência dos pais sobre essa atividade sexual não significa que esse controle seja feito.

Como a interlocução das relações parentais no diálogo sobre sexo e sexualidade são frágeis ou às vezes inexistentes, o eixo da aprendizagem é deslocado para outros grupos da rede social de apoio dos jovens ou, ainda, pela própria experimentação. Ademais, destacamos a baixa referência, por parte dos estudantes, à figura do professor como elemento de suporte de conhecimento e atualização relativa às dúvidas sobre sua sexualidade. Podemos apontar como hipóteses para justificar essa referência a ausência de relação de confiança entre professor/estudante e/ou de discussão na escola sobre a temática. Sugerimos que a última hipótese seja mais plausível no contexto pesquisado, uma vez que ao solicitar que os estudantes indicassem a forma como os professores abordavam as questões sexuais em sala de aula, o discurso mais frequente foi que estes não tratavam do tema. Uma discussão mais aprofundada da temática será realizada na seção posterior.

A maior parte dos adolescentes participou de palestras que abordavam o tema sexo e adolescência (76,1%), destes, 98%, concordaram que esses momentos contribuíram para esclarecer suas dúvidas. Em geral, tendemos a pressupor que o acesso à informação seja fator que induz os adolescentes às transformações imediatas nas práticas sexuais, instaurando conduta de autoproteção que eliminaria possíveis riscos reprodutivos e sexuais, no entanto, tal disciplinamento dificilmente é compatível com a geração dos sentimentos de autoconfiança e segurança no exercício da sexualidade (BRANDÃO; HEILBORN, 2006).

O acesso às fontes de informações pode melhorar a reflexão e o processo de negociação do uso do conhecimento dos adolescentes para proteção e vivência consciente da prática sexual, no entanto, essas discussões ainda estão centradas e restritas à prevenção da gravidez e das infecções sexualmente transmissíveis (JARDIM; BRÊTAS, 2006). Esse saber localizado sob a égide biológica é indicado pelos estudantes quando referem que poucos são os professores que abordam essa temática em sala de aula, estando restrita aos docentes de biologia, com conteúdos voltados à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e ao uso do preservativo masculino.

*Percepção dos/as estudantes quanto à abordagem de professores/as sobre as questões sexuais*

A abordagem de professores sobre as questões sexuais foi identificada pelo método DSC, do qual se verificaram três ideias centrais síntese que emergiram três DSC. As ideias centrais foram: ausência de abordagem sobre as questões sexuais; rara abordagem sobre o assunto; e frequente abordagem e esclarecimento sobre o assunto. A maior parte dos estudantes concordavam que os aspectos pedagógicos da educação sexual no contexto escolar eram pouco explorados em sala de aula, acontecendo de modo pontual e incipiente.

*DSC/IC 1 - Ausência de abordagem sobre as questões sexuais*

A IC 1 foi a mais frequente entre as respostas dos adolescentes, estes afirmaram que os/as professores/as não abordavam a temática sexual em sala de aula. A maioria dos que afirmaram foram estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Essa ideia chave é representada no DSC 1, neste os estudantes além de afirmarem que professores/as não abordavam a educação sexual em sala de aula, indicaram que mesmo quando eram interpelados por essas questões, havia fuga do assunto. Nesta perspectiva, o tema era suscitado no ambiente pedagógico, no entanto, não havia preocupação em ouvir as demandas dos adolescentes.

*Eu não vi nenhum professor abordando as questões sexuais. Não abordam questões sexuais, eles nem tocam no assunto. Fogem do assunto, nunca comentam sobre esse assunto. Eles não abordam o tema. Eles nem falam, mal comentam sobre esse assunto. Não tratam diretamente sobre o assunto (...). É sempre nada de sexo. Não há um momento voltado para esse*

*assunto. Poderiam existir aulas sobre o assunto para esclarecer dúvidas, e passar informações aos alunos.*

Ribeiro, Souza e Souza (2004), ao pesquisarem as pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, constataram que nesse processo não foram consideradas as aprendizagens que as crianças traziam de suas experiências cotidianas, nas quais estavam inscritos determinados atributos sociais em seus corpos, configurando suas sexualidades.

Outro elemento apontado no discurso foi o tratamento indireto atribuído à discussão sobre sexo, o que sugere que a abordagem de duplo sentido ou subliminar pode estar presente, permitindo que o assunto resulte em interpretação individual e, portanto, não aplicado de forma uniforme. O caminho de superação sugerido, segundo a percepção estudantil, está voltado para aulas específicas, momento ideal para esclarecimento de dúvidas e ocorrência do repasse de informação. Essa compreensão demonstra que os estudantes não internalizaram a ideia da transversalidade do tema, isso pode estar relacionado à carência de vivência pedagógica/educacional que esteja pautada nesse pressuposto, associado ao conceito de aprendizagem como repasse de conteúdo e informação.

Essa vivência estudantil parece estar intimamente relacionada à forma como as aulas são conduzidas, refletindo a realidade do processo ensino/aprendizagem no qual estão inseridos, uma vez que professores, em geral, estão preocupados em transmitir informações e encontram dificuldades em ampliar o conhecimento a partir dos saberes dos adolescentes, privilegiando os enfoques biologicista e higienista (SILVA; MEGID NETO, 2006).

#### *DSC/IC 2 - Rara abordagem sobre o assunto*

A IC 2 relata que poucos professores discutiam sobre o assunto, ou seja, raramente enfocavam. Esse discurso foi encontrado, frequentemente, entre os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. No discurso citado, constatamos que mesmo quando o assunto era abordado no ambiente da sala de aula, eram poucos professores que o faziam, mesmo assim, não falavam muito e sua atuação ficava restrita apenas quando solicitado ou ainda quando compunha o 'conteúdo' localizado no mapa curricular, que o tornava assunto obrigatório. A referência ao docente de Biologia que se não era o único a abordar a temática, pelo menos era o único a ser lembrado.

*Raramente abordam. O assunto não é muito falado em sala de aula, quase não falam sobre este assunto. Falam pouco sobre isso, quase nunca eles falam, mal falam sobre isso. São poucos os professores que falam sobre o sexo, às vezes algumas professoras falam, mas não muito. Alguns não falam muito sobre o assunto (...) outros que falam, nos explicam e tiram nossas dúvidas quando perguntamos algo a eles. Apenas um professor aborda o assunto. A única professora que nos fala disso é a de biologia. Quando o assunto é sexo a gente só fala quando é assunto de livro. Poderia ser mais frequente.*

As aulas de Ciências ou de Biologia são responsáveis pela inserção do tema sexualidade, visto que este integra os livros didáticos das disciplinas denominadas de científicas, constituindo essas aulas espaços únicos para que a escola trate sobre sexualidade (KRASILCHIK, 2000; ALTMANN, 2007b). Vale lembrar que, embora no espaço escolar as discussões sobre a sexualidade estejam localizadas, estreitamente, nas Ciências Naturais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não sugerem que o debate do corpo, enquanto matriz da sexualidade, seja realizado simplesmente sob o ponto de vista das Ciências anatômico-fisiológicas, mas incluído além dessa dimensão, nas psicológica e social (BRASIL, 1998).

Mesmo o tema inserido no âmbito curricular, não há garantias de que o mesmo seja ministrado, pois, segundo Stromquist (2007), há fatores que estão relacionados à dificuldade de cobertura dos temas curriculares na América Latina, os quais são: grande número de professores com pouca habilidade no campo de gênero, heterogeneidade das turmas, curta duração das aulas e do ano letivo, e inexistência de livros didáticos com foco nas questões de gênero. Para Jardim e Brêtas (2006), os professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas municipais de Jandira-SP estavam inseguros quanto ao conhecimento e à prática sobre a educação sexual, mantendo-se restritos aos livros pedagógicos de Ciências e Biologia, os quais se limitam a abordar temas voltados para os aspectos de anatomia e fisiologia da reprodução, prevenção da gravidez e das infecções sexualmente transmissíveis.

### *DSC/IC 3 - Frequente abordagem e esclarecimento sobre o assunto*

A última IC que originou o DSC 3 referiu que professores abordavam com mais frequência e esclareciam dúvidas sobre as questões sexuais em sala de aula. O DSC 3 foi encontrado, em geral, entre os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio. No discurso, havia relatos adjetivados de como os estudantes percebiam a



forma como professores enfocavam o tema sexo/sexualidade em sala de aula, embora tenha sido o menos frequente entre os três DSC.

*Eu acho muito bom. Os professores falam sobre sexo de uma maneira simples, de forma coerente, com bastante frequência em aulas específicas e conversando formalmente, de forma muito natural, de um modo que a gente possa entender, com cuidado, ou seja, sendo discretos, mas dando informações, nos dão muitas informações, esclarecem muitas dúvidas e nos conscientizam dos riscos de sexo sem segurança, falam, dão conselhos, explicam como é, tiram dúvidas, nos dão informações. Para usar camisinha, antes de fazer sexo com o seu parceiro para não ter doenças. Abordam com tranquilidade, com aulas interessantes, esclarecendo dúvidas e dando conselhos.*

As discussões estavam restritas às aulas formais, descritas como específicas, sendo que professores apresentavam abordagem simples, coerente, formal, natural e linguagem acessível, em que, nesses momentos, eram transmitidas informações, esclarecimento de dúvidas e aconselhamento sobre o sexo seguro, uso do preservativo masculino e, conseqüente, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis.

A tendência de localizar essas discussões entre os aspectos biopatológicos tem relação direta com a ênfase do discurso científico centrado nas ciências naturais, de modo particular, na Biologia, e a partir dela se estabelecem relações de poder. Nesta perspectiva, a construção social das formas de conhecimento, entre elas, de forma especial, o método científico, e das fronteiras internas e externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder e não movimentos em direção à verdade (HARAWAY, 1995).

O conteúdo produzido pelas ciências biológicas permite que sejam ampliadas as diferenças entre os sexos como fato natural que, por seu turno, separa os indivíduos em categoria binária e dicotômica, quando de fato são parte dos arranjos sociais vigentes em diferentes épocas (CITELI, 2001). Associado ao conhecimento produzido, a ciência vai ampliando cada vez mais o seu papel fundamental na construção de argumentos para o debate ideológico rumo à preservação da sexualidade como algo natural e, portanto, passível de transformação, refinamento e controle. Essa definição, a partir da oposição natureza/cultura, oriunda do Iluminismo, tem sido fundamental para embasar os modelos de relações de gênero (ROHDEN, 2003).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem pautado nos elementos ou em estratégia discursiva do ponto de vista das ciências biológicas é por um lado, no mínimo, insuficiente para abranger a complexidade da discussão que se gera em torno das diferentes práticas sexuais, sexualidade e gênero, e por outro lado, acentua a visão essencialista de tais diferenças.

Os adolescentes indicaram que a atuação docente era realizada com cuidado associada à ideia de discricção, denotando que essa abordagem, ainda, era promovida com dificuldade. O uso da palavra cuidado é aplicado no sentido de ser território de perigo e que é necessária atenção e segurança para se tratar dessa temática. Isso aponta para a necessidade de formação específica, que contemple a diversidade sexual presente no universo escolar, pois o currículo possui matriz, predominantemente, masculina e heterossexual. Neste ponto, sexualidade, educação sexual e sua diversidade se referem a práticas de liberdade e deve ser transcendida para outras possibilidades de saber e de amar (CÉSAR, 2009).

## **Conclusões**

A abordagem quanti-qualitativa permitiu realizar generalizações e iniciar essas considerações finais, sintetizando-as no intuito de localizar o ponto de partida e o de chegada.

A escola pública estudada, no turno matutino, foi caracterizada por adolescentes do gênero feminino, solteiras, católicas, com renda mensal total superior a um salário mínimo vigente, que residiam em casa própria com média de cinco pessoas. Embora se tenha o retrato social das pesquisadas<sup>9</sup>, outros elementos precisariam ser apurados para conhecer o estrato social ao qual elas pertenciam, no entanto, não foram realizados por não constituir objetivo desta pesquisa.

Menos da metade das estudantes tinham vida sexual ativa, no entanto, houve variação quanto ao gênero. A média de idade de início da vida sexual situou-se em torno dos 15 anos, em que não havia determinada periodicidade e as relações eram heterossexuais. Poucas adolescentes engravidaram e mais da metade das garotas

---

<sup>9</sup> Durante todo o texto optamos por usar o gênero masculino na flexão do substantivo. Nesse ponto da pesquisa vamos manter o gênero no feminino, pois, a maioria das adolescentes são garotas, e se desejar, com isso, evitar o uso sexista da regra gramatical.

referiram usar a camisinha em suas relações sexuais, no entanto, o preservativo masculino não era entendido como método contraceptivo, sendo que o método mais frequentemente usado era a pílula do dia seguinte. Quando se cruzam os dados de gênero com a frequência do uso da camisinha e gênero com método contraceptivo, em ambas as situações, as mulheres foram maioria ao afirmar que sempre usavam o preservativo masculino e como método contraceptivo utilizavam a pílula do dia seguinte.

As estudantes buscavam como fonte de informação sobre sexo e sexualidade a conversa com amigos e já participaram de palestras que abordavam a temática, nas quais esses momentos foram esclarecedores para as dúvidas que possuíam.

Por meio do DSC, observamos que na percepção das adolescentes do Ensino Médio, professores não abordavam as questões sexuais em sala de aula. E, quando esteve presente, era procedida de modo pontual, principalmente, por professores de Biologia que obedecia à orientação normativa do livro didático, com 'conteúdos' voltados para os aspectos biológicos. As adolescentes, por sua vez, indicaram que o tema era suscitado na sala de aula, no entanto, havia fuga docente do assunto ou às vezes a mensagem era transmitida de forma subliminar. Mesmo com as dificuldades percebidas, algumas adolescentes acreditaram que professores abordavam com mais frequência o tema e isso era suficiente para elas, contudo, complementaram que deveriam ter aulas específicas sobre o assunto.

Desse modo, pode-se deduzir que o processo de ensino/aprendizagem sobre educação sexual no espaço escolar ainda permanece associado às Ciências Naturais, em modelo biologicista sem ser, efetivamente, praticado de forma transversal e interdisciplinar, assim como percebemos despreparo docente relativo à proposta pedagógica crítica e reflexiva.

O caminho que apontamos para a superação das fragilidades percebidas seria o aumento do debate escolar em torno do tema, de forma transversal, o qual extrapole a dimensão biológica e considere os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos de uma sexualidade brasileira generificada. Entretanto, isso somente se efetivará quando houver formação docente, acadêmica e continuada, que desenvolva habilidades necessárias para a consecução desse objetivo.

## Referências<sup>10</sup>

ALENCAR, Rúbia de Aguiar. et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 22, n. 1, p. 71-76, 2009.

ALMEIDA, Anecy de Fátima Faustino; HARDY, Ellen. Vulnerabilidade de gênero para paternidade em homens adolescentes. *Revista Saúde Pública*, v. 41, n. 4, p. 565-572, 2007.

ALTMANN, Helena. Educação sexual e primeira relação sexual: entre perspectivas e prescrições. *Estudos feministas*, v. 15, n. 2, p. 333-356, 2007a.

ALTMANN, Helena. A sexualidade como foco de investimento político-social. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 46, p. 287-310, dez. 2007b.

BORGES, Ana Luiza Vilela; NICHATA, Lúcia Yasuko Izumi; SCHOR, Néia. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 14, n. 3, p. 422-427, maio/jun. 2006.

BORGES, Ana Luiza Vilela; SCHOR, Néia. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil, 2002. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 21, n. 2, p. 499-507, 2005.

BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, jul. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 980 de 21 de dezembro de 1989: define objetivos, diretrizes e estratégias para o programa de saúde do adolescente, indivíduos de 10 a 19 anos*. Brasília, 1989.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARRARA, Sérgio. et al. (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relação étnico-raciais*. Volume II. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

---

<sup>10</sup> Essas referências mantiveram o padrão da revista na qual o artigo está submetido.

CARVACHO, Ingrid Espejo; SILVA, João Luiz Pinto; MELLO, Maeve Brito. Conhecimento de adolescentes grávidas sobre anatomia e fisiologia da reprodução. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 54, n. 1, p. 29-35, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"*. *Educar*, n. 35, p. 37-51, 2009.

CITELI, Maria Teresa. *Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento*. *Estudos Feministas*, v. 1, ano 9, p. 131-145, 2001.

FARIA, Vilmar Evangelista. *Políticas de governo e regulação da fecundidade: consequências não antecipadas e efeitos perversos*. *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, ANPOCS, 1989.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. (Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque).

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Pró-Posições*, v. 19, n. 2, supl. 56, maio/ago. 2008.

GUIMARÃES, Alzira Maria d'Ávila Nery; VIEIRA, Maria Jésia; PALMEIRA, José Arnaldo. Informações dos adolescentes sobre métodos anticoncepcionais. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 11, n. 3, p. 293-298, 2003.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 56, n. 2, p. 157-162, mar./abr. 2006.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LÈFEVRE, Fernando; LÈFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Líber Livro, 2005.

LÈFEVRE, Fernando; LÈFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. *Discurso do Sujeito Coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2000.

LEOPARDI, Maria Tereza. *Metodologia da Pesquisa de Saúde*. Santa Maria, RS: Pallotti, 2001.

MARTINS, Laura B. Motta. et al. Conhecimento sobre métodos anticoncepcionais por estudantes adolescentes. *Revista Saúde Pública*, v. 40, n. 1, p. 57-64, 2006.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 2, p. 285-293, 2007.

PAIVA, Vera; ARANHA, Francisco; BASTOS, Francisco. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. *Revista Saúde Pública*, v. 42, supl. 1, p. 54-64, 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Estudos Feministas*, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abr. 2004.

ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, supl. 2, p. S201-S212, 2003.

SANTOS, Ivone Maria dos. A cultura do consumo e a erotização na infância. *Extraprensa*, v. 1, n. 4, p. 1-20, 2010.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 1, p. 13-25, jan./abr. 2007.

TAQUETTE, Stella Regina; VILHENA, Marília Mello. Uma contribuição ao entendimento inicial sexual feminino na adolescência. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, jan./mar. 2008.

VIEIRA, Erika de Sá. Sexualidade feminina e masculina. In: BARROS, Sônia Maria Oliveira; MARIN, Heimar de Fátima; ABRÃO, Ana Cristina Freitas de Vilhena. *Enfermagem obstétrica e ginecológica: guia para a prática assistencial*. São Paulo: Roca, 2002. p. 79-101.

## **4 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DOCENTE**

### **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERCEPÇÃO DOCENTE** *SEXUALITY AND SEX EDUCATION IN TEACHERS' PERCEPTION*

Glauberto da Silva Quirino  
João Batista Teixeira da Rocha

Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012. Editora  
UFPR, ISSN 0104-4060.

## Sexualidade e educação sexual na percepção docente<sup>1</sup>

### *Sexuality and sex education in teachers' perception*

Glauberto da Silva Quirino<sup>2</sup>  
João Batista Teixeira da Rocha<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este artigo objetivou conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual dos/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE, Brasil. Desenvolveu-se um estudo descritivo, de natureza qualitativa, de setembro de 2009 a fevereiro de 2010, com sete professores/as, por meio da observação e entrevista semiestruturada, com os seguintes questionamentos: o que é para você sexualidade? O que você entende por educação sexual? Os dados foram organizados em cinco categorias e analisados de forma interpretativa. O conceito de sexualidade foi dividido em duas categorias, sexo e opção sexual. Além de seus aspectos corporais, houve elementos espirituais e de expressão do amor entre os seres, embora estes fossem secundários aos atributos genitais e do intercurso sexual, circundados pelo caráter natural. A educação sexual foi pautada sobre três eixos: relação sexual, fisiologia corporal e comportamento social, constituindo tema relevante, a ser trabalhado a partir do quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, cujas aulas de ciências figuram como o espaço mais adequado para se tratar do assunto. O trabalho docente necessita de constante renovação, sendo preciso superar o modelo biomédico/científico na sexualidade, considerando suas

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Professor Assistente da Universidade Regional do Cariri. Membro do GRUPESC, linha de pesquisa: Sexualidade e reprodução e sua interface com a Enfermagem no cuidado individual e coletivo (URCA). Brasil. E-mail: glaubertoce@hotmail.com

<sup>3</sup> Orientador. Pós-Doutor pelo Departamento de Bioquímica Médica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM-RS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1A. Brasil. E-mail: jbtrocha@yahoo.com.br



*QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

dimensões histórica, social e cultural, cuja transversalidade das ações deve ser uma meta a ser alcançada nos diversos campos do saber.

*Palavras-chave: sexualidade; educação sexual; gênero; escola.*

#### ABSTRACT

This article aimed to know the perception of sexuality and sex education of teachers of the Elementary and Secondary Education of a public school in Juazeiro do Norte-CE, Brazil. We developed a descriptive study with qualitative approach carried out from September 2009 to February 2010 with seven teachers, through observation and semi-structured interview, with the following questions: What is sexuality for you? What do you understand by sex education? Data were organized into five categories and analyzed in an interpretive way. The concept of sexuality was divided into two categories: gender and sexual orientation. Besides the physical aspects, there were spiritual and expression elements of love among humans, although these were secondary to genital attributes and sexual intercourse, surrounded by nature character. Sex education was based on three themes: sexual intercourse, body physiology and social behavior, constituting an important issue to be worked from the fourth or fifth year of elementary school, where science classes are listed as the most appropriate space to address the issue. The teaching profession needs constant renewal, being necessary to overcome the biomedical/scientific model in sexuality, considering its historical, social and cultural dimensions, where cross-sectional actions should be a goal to be achieved in several fields of knowledge.

*Keywords: sexuality; sex education; gender identity; school.*

#### Introdução

O ano de 2010 reacendeu o debate sobre a educação sexual no espaço escolar através da distribuição, por parte do Governo Federal, de um artefato didático que se propunha a subsidiar professores/as no processo de orientação pedagógica acerca do tema sexualidade/sexo. Esse evento foi acompanhado de inúmeras críticas por parte de setores conservadores do Poder Legislativo e da sociedade civil, que culminou no recolhimento do material e na procrastinação da discussão sobre o assunto.

Dentro dessa perspectiva, Foucault (2009a, p. 42) afirma que é uma característica das sociedades modernas incentivarem o discurso sobre o sexo, entre-

tanto, valorizando-o como “o segredo”. Para tanto, dentro do espaço formal de educação brasileira, a orientação sexual<sup>4</sup> está inserida como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, parece coerente destacar que as iniciativas didático-pedagógicas de inclusão da temática na pauta de discussão na escola ainda apresentam resistências para a eficaz implementação.

O espaço escolar caracteriza-se como plural tanto do ponto de vista de seus membros, estudantes, professores/as, dirigentes e funcionários/as, bem como do ideológico, pois neste pode ser encontrada uma diversidade de ideias e ações que podem legitimar ou subverter a ordem dominante. Entretanto, historicamente, a escola, por intermédio de seus/as componentes, tem reproduzido os interesses do Estado e da sociedade como um todo.

Um exemplo do controle do Estado sobre uma esfera da sexualidade pode ser observado pela experiência da Revolução Cubana, cujos jovens homossexuais eram expulsos da escola mediante humilhações e apedrejamento se os mesmos fossem flagrados em atos comprometedores. A partir de então, o jovem recebia uma carta que o impedia de matricular-se em qualquer outra escola do Estado. Ser homossexual em “Cuba representava uma das maiores desgraças que podem acontecer a um ser humano” (ARENAS, 2009, p. 72).

No Brasil, constatou-se a necessidade de discutir os aspectos da sexualidade no espaço escolar através dos temas transversais que se configuram como uma tentativa de voltar a prática educacional para a construção de uma realidade social, política e ambiental cidadã, sendo seus conteúdos e objetivos incorporados nas áreas de conhecimento existentes e no trabalho educativo escolar. Esse pressuposto baseia-se na ideia de que a escola não muda a sociedade, mas pode transcender o espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que as práticas pedagógicas são sociais e políticas (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, as diversas áreas do conhecimento que são ministradas no espaço escolar precisam atentar-se para a questão da sexualidade e da educação sexual. No entanto, isso pressupõe que o corpo docente necessita estar preparado para implementar o processo educativo na construção dessa cidadania. Isto indica que os/as interlocutores/as da ação pedagógica, de modo especial, os/as professores/as precisam de embasamento teórico e didático coerentes com as demandas sociais dos/as estudantes.

Segundo Moizés e Bueno (2010), destacar o/a professor/a como agente central na consecução dos objetivos da transversalidade dos PCN faz refletir

<sup>4</sup> O termo orientação sexual é utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para designar as possíveis intervenções educativas que a escola produz sobre a sexualidade e não ao direcionamento do afeto no exercício da sexualidade em relação a outro sujeito. Prefere-se nesse sentido utilizar o termo educação sexual do que orientação sexual.

*QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

sobre sua real condição de trabalho e a qualidade de sua formação profissional, uma vez que sua capacitação para o desempenho eficaz e emancipador sobre a sexualidade na escola se constitui em um grande desafio.

Embora a sexualidade seja um assunto que tenha ganhado visibilidade a partir dos estudos de Freud, no início do século XX, e Michel Foucault, na década de 1980, sua abordagem ainda está voltada para características normativas marcadas, principalmente, por aspectos biológicos (COSTA; COELHO, 2011). A superação dos pressupostos biomédicos para um modelo que considere a sexualidade como o resultado de múltiplos fatores socioculturais, incluindo em seu escopo de análise a perspectiva das relações de gênero de forma transversal, ainda é incipiente.

A partir dessa perspectiva, a sexualidade não pode permanecer como assunto restrito das ciências biológicas, valorizando os aspectos físicos e os hábitos saudáveis, em um discurso essencialista. Não se pode tratá-la ao nível do senso comum, expondo concepções superficiais e pessoais como verdadeiras, acabadas, adotando seus valores como universais, enfim, abordando a sexualidade de maneira simplista, primária e, sobretudo, empírica (JARDIM; BRÊTAS, 2006). Outrossim, os/as professores/as e as famílias possuem admiráveis papéis na formação dos/as jovens cidadãos/ãs, em que a escola é um importante espaço para o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde e para a vida entre crianças e adolescentes, pois, por meio da discussão da temática sexualidade e de seus desdobramentos, pode-se motivar reflexões individuais e coletivas que possam contribuir para a minimização de ações discriminatórias e preconceituosas.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual dos/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública de Juazeiro do Norte-CE. É a partir desse conhecimento que valores, conceitos e representações sobre a temática sexualidade e seu processo educativo podem ser acessados, apreendidos e utilizados como subsídio para propostas pedagógicas que favoreçam a autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social. Portanto, ao se tratar de temáticas sociais, além de atitudes e procedimentos, é fundamental o trabalho de natureza conceitual, para que se possa aprender a formular questões a respeito da realidade e de suas relações (BRASIL, 2000).

Para tanto, desenvolveu-se um estudo descritivo, de natureza qualitativa. De acordo com Gil (2009), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de uma determinada população ou de um determinado fenômeno. Para Minayo (2008), a abordagem qualitativa se aplica ao estudo das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, fruto das interpretações que as pessoas fazem a respeito de como vivem, pensam

e sentem. Investiga um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nesse sentido, está mais adequada aos segmentos grupais delimitados e focalizados sob a perspectiva dos atores e atrizes. Caracteriza-se, ainda, pela empiria e pela sistematização do conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

O trabalho de campo foi desenvolvido de setembro de 2009 a fevereiro de 2010, em que foram realizadas observações de aulas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, de reuniões de professores/as nos intervalos das aulas e de atividades complementares na sala de multimeios. Foram assistidas as aulas de Matemática, Física, Português, Artes, Química, Educação Física, Biologia, Filosofia, Sociologia e Geografia.

Além das observações, foram procedidas a sete entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as que tiveram suas aulas observadas. Na ocasião, foi solicitado que respondessem aos seguintes questionamentos: o que é para você sexualidade? O que você entende por educação sexual? Foi utilizado um gravador de áudio e as entrevistas foram realizadas na escola, em sala reservada e de forma individual.

Após a realização das entrevistas, realizou-se escuta exaustiva do material. Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas, as quais foram organizadas em um quadro de convergência e divergência, sendo utilizado o método colorimétrico, cujos depoimentos semelhantes recebiam marcação com cores iguais. Posteriormente à construção do quadro mencionado, identificou-se o núcleo central, depois as ideias foram agrupadas e os temas identificados. Transcorrida essa etapa, elaboraram-se as categorias e, a partir destas, foi realizada a análise de cada tema que compõe a descrição dos resultados obtidos (MINAYO, 2008). Com esses dados, foi possível formular o corpo de análise, desenvolvendo cinco categorias temáticas do estudo. Por fim, foi realizada a compreensão e a interpretação dos dados à luz da literatura. Os nomes dos/as sujeitos/as são fictícios e foram inspirados em materiais escolares: lápis, caneta, papel, pincel, borracha, caderno e livro.

### **Cenário e atores/atrizes do estudo**

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental e Médio pertencente à rede estadual de ensino do município de Juazeiro do Norte-CE, que oferecia ensino para 1.485 estudantes nas séries: 9º ano do Ensino Fundamental

e Ensino Médio Regular, distribuídos em três períodos: manhã, tarde e noite. No período da manhã, funcionavam 11 salas, duas classes de Ensino Fundamental e nove classes de Ensino Médio (1º ao 3º ano); no período da tarde, nove salas, uma classe de Ensino Fundamental e oito classes do Ensino Médio. No período da noite, 11 salas, todas do Ensino Médio. O quadro docente da escola era composto de 17 professores/as efetivos/as e 21 professores/as temporários/as, além de 15 servidores/as que desempenhavam funções técnicas e administrativas.

O município de Juazeiro do Norte está localizado ao Sul do Estado do Ceará, à distância de 538 km da capital, Fortaleza, e conta com, aproximadamente, 249.829 habitantes (IBGE, 2009). A escola foi criada em 1976 e teve o Ensino Médio instalado em 1999. É mantida pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará. O prédio era próprio, dotado de infraestrutura satisfatória e contava com as seguintes dependências: setor administrativo (diretoria, secretaria, almoxarifado e sanitários masculino e feminino), setor de serviços (cantina, cozinha, pátio coberto e sanitários masculino e feminino) e setor pedagógico (11 salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de multimeios, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma quadra de esportes coberta e um laboratório de ciências físicas e exatas). Quanto aos recursos pedagógicos, a escola dispunha de dois retroprojetores, seis televisores, um videocassete, três DVD *players*, dois aparelhos de som, uma máquina de fotocópia e uma máquina fotográfica digital.

A clientela da unidade escolar era na sua maioria proveniente das camadas sociais mais populares, predominando alunos/as oriundos/as de famílias com baixo grau de instrução de pelo menos seis bairros do município. No seu entorno, existia um número importante de estabelecimentos comerciais de pequeno, médio e grande portes, oficinas mecânicas, lanchonetes e pequenas indústrias. Contava, ainda, com o maior centro de abastecimento da Região Metropolitana do Cariri.

As salas de aula mediam, aproximadamente, 48 metros quadrados e eram organizadas em cinco filas; havia na entrada um quadro-negro e um branco, as paredes eram revestidas de cerâmica até a metade e a outra metade pintada com um tom de amarelo, algumas cerâmicas se encontravam quebradas, piso industrial, cobertura do teto de policloreto de vinila (PVC), ventiladores de teto, oito lâmpadas fluorescentes, havia uma mesa de tampo de mármore e uma cadeira, destinadas para o/a professor/a, as cadeiras escolares eram de madeira e muitas estavam quebradas, duas janelas grandes subdivididas em seis portinholas que se abriam, algumas quebradas, pintadas de cinza, a porta da sala era de ferro, a sala era ampla, clara e arejada, as paredes, janelas, quadros e cadeiras riscadas com tinta de corretivo. Os/As alunos/as vestiam, em sua maioria, a blusa padrão da escola, calças jeans e tênis, a maior parte da turma era constituída de mulheres.



QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. *Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

Os/As sujeitos/as que participaram da pesquisa foram quatro professoras e três professores, com média de idade de 37,7 anos, variando de 30 a 45 anos. Todos/as se declararam católicos/as. Quanto ao estado civil, três estavam solteiros/as, três casados/as e um/a divorciado/a. Em relação à formação acadêmica, todos/as se graduaram em Instituições de Ensino Superior pública e apenas um/a docente não tem pós-graduação *lato sensu*.

Quanto aos aspectos do trabalho docente, seis professores/as tinham carga horária semanal de 40 horas/aula e apenas um/a de 20 horas/aula, quatro possuem contrato temporário e três faziam parte do quadro efetivo da escola. O tempo de atividade na escola variou de um a oito anos, sendo que quatro professores/as trabalhavam em outra unidade escolar do município e os demais apenas na unidade pesquisada; entretanto, nenhum/a possuía atividade laboral em escola de caráter privado, sendo todos/as funcionários/as públicos/as. Em geral, ministravam mais de uma disciplina alinhada à área de formação acadêmica.

### **Sexualidade e seus desdobramentos**

O conceito de sexualidade entre os/as professores/as esteve dividido em duas categorias: sexo e opção sexual<sup>5</sup>. A primeira categoria refere-se à diferenciação sexual em seus aspectos físicos (macho/fêmea) e psíquicos (masculino/feminino), à relação sexual e afetiva entre os seres, sendo inerente à natureza humana, tendo um caráter essencialista. Nela, há supremacia dos atributos biológicos em relação aos socioculturais, embora reconhecessem que não se poderia pensá-la exclusivamente através destes.

[...] sexualidade seria as ações específicas de cada indivíduo, homem sobre a mulher, para diferenciar o homem da mulher e as coisas específicas e mais íntimas em relação aos seus órgãos, às suas vontades, aos seus anseios [...] (Pincel).

<sup>5</sup> Manteve-se o termo opção sexual na perspectiva de não amordaçar os/as sujeitos/as da pesquisa; entretanto, considera-se o seu uso inadequado, pois ele pressupõe a escolha de alternativas de acordo com a vontade deliberada e livre, assim, em se tratando de sexualidades, nem sempre as pessoas têm essa capacidade de escolha, dando-se preferência ao termo orientação sexual, que se relaciona ao direcionamento dos afetos das pessoas.

*QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

[...] está dentro do nosso cotidiano [...] é algo natural, porém, tratada ainda, infelizmente, como algo que esteja fora de nós [...] é inerente a todo ser vivo [...] da natureza humana [...] está para o ser humano como qualquer outra necessidade [...] vida sexual [...] (Caderno).

[...] é o beijo, contatos mais íntimos [...] O contato sexual [...] um contato sexual, relação sexual, aí seria a sexualidade em si (Borracha).

Indicaram que o tema sexualidade era muito importante e necessário para os/as estudantes, pois nele se concentravam as maiores dúvidas, e que deveria ser um assunto abordado em sala de aula. Na sexualidade, além de seus aspectos corporais, havia na percepção dos/as professores elementos espirituais e de expressão do amor entre os seres, embora estes aspectos fossem secundários aos atributos genitais e do intercuro sexual, circundados pelo caráter natural.

Contrariamente, Brandão e Heilborn (2006) inferem que a sexualidade é um conceito oriundo das ciências sociais, em que é expresso um conjunto de regras socioculturais que modelam a experiência sexual das pessoas no ocidente moderno. Sugerem, ainda, sua articulação com o gênero, que é entendido como um sistema classificatório social, no qual organiza contrastivamente os atributos masculinos e femininos em uma dada sociedade. Para Foucault (2009a), é um dispositivo histórico através do qual age uma rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências estão imbricados segundo estratégias de saber e poder. Implica ou envolve mais do que corpos, resulta em fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou colocadas em ação para expressar desejos e prazeres (LOURO, 2007a).

Embora essa articulação entre sexualidade e gênero não tenha sido relatada de modo explícito, constata-se que ela se fez presente de forma velada, pois, conforme indica Louro (2007a), a dinâmica de poder entre os dois constructos é sutil, insinuante, exercida com discrição, quase imperceptível. Dentro desse contexto, a associação das categorias citadas, nesta pesquisa, apresenta-se sob duas perspectivas: a primeira, tendo como modelo padrão de comparação a figura do sexo masculino, pois é o homem que tem atributos sobre a mulher, indicando que é a partir dele que se constata as diferenças percebidas no sexo oposto, marcando, dessa forma, a posição de subalternidade feminina e, a segunda, quando se utiliza o argumento das performances de gênero de cada indivíduo que marcam os estereótipos masculinos e femininos e suas diferenças biológicas, as quais são produzidas, segundo seus discursos, de forma natural,

como um atributo inerente ao desenvolvimento humano, sem considerar a construção social desses marcadores.

É possível que esse conceito tenha suas bases no conteúdo produzido pelas ciências biológicas, que permitem a ampliação das diferenças entre os sexos como um fato natural que, por sua vez, separa os indivíduos em uma categoria binária e dicotômica, quando de fato é parte dos arranjos sociais vigentes em diferentes épocas (CITELI, 2001). Associado ao conhecimento produzido, a ciência vai ampliando cada vez mais o seu papel fundamental na construção de argumentos para o debate ideológico rumo à preservação da sexualidade como algo natural e, portanto, passível de transformação, refinamento e controle. Essa definição, a partir da oposição natureza/cultura, oriunda do Iluminismo, tem sido fundamental para embasar os modelos de relações de gênero (ROHDEN, 2003). Nessa perspectiva, a construção social de todas as formas de conhecimento, entre elas, de forma especial, o método científico, e todas as fronteiras internas e externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder e não movimentos em direção à verdade (HARAWAY, 1995).

Outra perspectiva apontada por Fry (1982) é que a sexualidade tem vários sentidos e interpretações; dessa forma, considerando que antes de ser uma condição da natureza humana, é uma construção social com caráter histórico e observando as consequências geradas pelas tensões entre o que o sexo é e aquilo em que ele se transforma, é possível pensar na sua naturalidade como uma de suas representações sociais. Entretanto, é apontada como o veículo mais eficiente para a transmissão de mensagens sobre os princípios que norteiam a sociedade, agindo como transmissor de ideias, noções sociais e políticas.

Compreender a sexualidade como atributo natural, concepção compartilhada por aqueles/as que concebem a educação sexual escolar, segundo Meyer, Klein e Andrade (2007), pode excluir do processo pedagógico o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriabilidade e da contingência humana, assim como os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que estão envolvidos na produção discursiva em educação. Os discursos, por seu turno, estão imbricados na organização das relações sociais de gênero e sexualidade e a produção de subjetividades. Ademais, aceitar a prerrogativa natural da sexualidade significa ser favorável à naturalização do feminino e, conseqüentemente, do masculino, desconsiderando a perspectiva de gênero, operando com uma noção do determinismo biológico (LOURO, 2007a).

Em pesquisa realizada no interior do Estado de São Paulo, professores/as do Ensino Fundamental compreenderam a sexualidade como uma forma de descoberta, desejo, autoconhecimento, atração por pessoa do sexo oposto, sendo a expressão da naturalidade (MOIZÉS; BUENO, 2010). Percebeu-se nos achados do referido estudo que a concepção relativa à sexualidade entre



*QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

os/as sujeitos/as estudados/as expressava uma posição de base essencialista e heteronormativa. Para Rohden (2009), não se pode negar a importância de aspectos morfofisiológicos na constituição material da sexualidade, entretanto, as predisposições biológicas não podem produzir por si só os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual, pois elas formam um conjunto de potencialidades que apenas ganham sentido através da socialização e do aprendizado de regras culturais.

Não há nada de natural na construção do homem e da mulher, pois é um processo que acontece no âmbito cultural ao longo de toda a vida, contínua, indefinidamente, através de várias aprendizagens e práticas, empreendido de modo explícito ou dissimulado por um conjunto de instâncias sociais e culturais como: família, escola, igreja, instituições legais e médicas. É no interior de uma cultura específica que características materiais adquirem significados, produzindo diferença naturalizada através de processos discursivos e ensinada pela mídia, igreja, ciência e leis (LOURO, 2008).

A segunda categoria é relativa à orientação sexual, pensada através da homossexualidade e da heterossexualidade. Nela observou-se o uso do termo opção sexual com a conotação de escolha da identidade de gênero/sexual, sendo que esta pode ser influenciada por outras pessoas quando não se tem ainda uma posição definida e a adolescência apresenta os elementos fundamentais do processo transitório, no qual essa influência pode agir de maneira mais efetiva. Nesse aspecto, as tensões produzidas em torno do debate em uma sociedade, hegemonicamente, branca, masculina, heterossexual e cristã, quanto ao respeito à diversidade sexual, foram introduzidas logo no início do discurso ao se afirmar o caráter polêmico do tema.

[...] é um tema bem polêmico devido à questão atual, da questão da homossexualidade, da questão da heterossexualidade, porque os alunos eles ainda estão começando a adolescência, às vezes não têm ainda uma opção sexual definida [...] (Lápis).

Esse caráter polêmico pode estar vinculado à discussão atual sobre a criminalização da homofobia. Uma forma de discriminação menos discutida e a mais consentida na presença de outras pessoas que não são as vítimas consiste em designar o/a outro/a como inferior, contrário ou anormal, de modo que sua diferença o/a coloca em situação de abjeto; pode ser também entendida como uma aversão social e coletiva a tudo aquilo que aparente ser homossexual, traduzida em forma preconceituosa de tratamento dispensada aos homossexuais. Reflete,

portanto, a sociedade de forma mais ampla e seus grupos sociais, que, em geral, foram construídos sobre a ideia do preconceito à diferença, entendendo a heterossexualidade como normal e natural (BORGES *et al.*, 2011). Contudo, é válido ressaltar que homossexualidade e heterossexualidade são construções discursivas da modernidade e, nesse sentido, não há uma condição, comportamento ou orientação sexual que possa ser definido como natural (SOUZA; DINIS, 2010).

Evidenciou-se, no argumento apresentado por Lápiz, a possibilidade de influência de um/a homossexual sobre a orientação sexual de um/a jovem. Esse suposto perigo seria diretamente proporcional à idade, ou seja, quanto mais jovem, mais indefesa, mais influenciável. Entretanto, essa ideia pauta-se no mito de que as identidades sexuais, a partir da adolescência, já estariam solidamente estruturadas, enquanto na infância existiria um espaço fértil para incutir sugestões quanto à orientação sexual (SOUZA; DINIS, 2010).

Na opinião de Britzman (2009), dentro do espaço escolar, as abordagens educacionais sobre a homossexualidade são apáticas, tendem a considerá-la uma anomalia, o amor homossexual não é discutido, está centrada na descoberta de estereótipos e, dessa forma, a ordem hierárquica é mantida por meio de um discurso de tolerância que reforça a intolerância. O desejo é fragmentado, o debate centra-se em torno das causas da orientação sexual em um duelo opositor entre natureza e cultura, sem considerar que a diversidade humana das preferências sexuais, estilos de amar e modos de ser são um fato da vida.

Além da consideração de que a diversidade sexual faz parte da experiência humana, é importante salientar que a constituição do/a sujeito/a homossexual/heterossexual é também histórica. Foi a partir de 1870 que os psiquiatras começaram a utilizar a homossexualidade como objeto de análise médica. Desse modo, o termo heterossexualidade teria sido criado por volta de 1892 e designava, na ocasião, o amor patológico e desmedido por pessoa do sexo oposto; somente posteriormente adquiriu o sentido de norma e de referência para a orientação sexual (DINIS; CAVALCANTI, 2008; FOUCAULT, 2009b).

Um aspecto congruente em ambas as categorias de análise é a oposição binária entre os gêneros e a afetividade: homem/mulher e homossexual/heterossexual. Louro (2007b) indica que são constantes a polaridade e a dicotomia nas análises e compreensões das sociedades, uma vez que homens e mulheres, usualmente, são concebidos como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica de dominação-subordinação, entretanto, essa forma de pensar não reconhece ou representa muitas pessoas que vivem suas feminilidades e masculinidades de diferentes formas das hegemônicas. Contudo, o grande desafio talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero são constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns/mas sujeitos/as vivem é a fronteira, a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero/sexuais (LOURO, 2008).

## **Pressupostos teóricos da educação sexual**

Acerca do tema educação sexual, os/as professores/as indicaram que o processo ensino-aprendizagem deveria estar pautado sobre três eixos principais, os quais norteariam o entendimento conceitual docente do assunto. O primeiro eixo seria a relação sexual, em que por meio dela os/as adolescentes seriam preparados/as para o ato sexual com responsabilidade, evitando a gravidez na adolescência e as infecções sexualmente transmissíveis.

Seria uma preparação dos adolescentes [...] para conviver de uma maneira saudável [...] com o contato sexual, mas através da responsabilidade [...] pode levar a uma gravidez, pode levar a uma doença sexualmente transmissível, então quando tem uma educação sexual, ele tem a informação, então se tem a informação, o adolescente ou a pessoa que vai manter o contato sexual, ela vai ter maior responsabilidade [...] (Borracha).

[...] exige por parte de todos nós educadores um pouco mais de bom senso, de coerência [...] o ato sexual, a convivência sexual na sociedade por muito tempo foi tratada com muito tabu [...] a sociedade até alcançou essa liberdade, mas não alcançou em muitas partes as responsabilidades que deveria ter (Caderno).

A educação sexual, no Brasil, foi incluída no currículo escolar a partir da década de 1960. Em 1971, as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira começaram a promover programas de saúde escolares, nos quais a sexualidade era discutida, essencialmente, para prevenir a gravidez na adolescência e as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Após 1992, o foco de atenção voltou-se para a prevenção do HIV/aids. No fim dos anos 1990, uma abordagem mais positiva foi implantada através dos PCN, embora estes ainda recebam críticas devido ao insuficiente conhecimento acerca das questões culturais e históricas que permeiam a sexualidade, pois ainda permanece definida como um aspecto biológico e essencializado da vida humana, o que a impede de ser discutida de forma não discriminatória e sensível cultural e historicamente (MOSCHETA; MACNAMEE; SANTOS, 2011).

Os PCN indicam que o processo pedagógico de educação sexual deve ser formal e sistematizado no espaço escolar e que a intervenção deve ser realizada pelos/as educadores/as de forma planejada, abordando diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para ajudar o/a estudante a encontrar

um ponto de autorreferência por meio da reflexão, porém, as temáticas devem ser abordadas no limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada pessoa (BRASIL, 2000).

Observou-se, ainda, nos depoimentos, que na percepção docente a educação sexual, vinculada aos aspectos informativos e associada ao bom senso, é a chave principal para estimular nos/as adolescentes comportamentos sexuais classificados como saudáveis e responsáveis. É sinalizada, ainda, a mudança de paradigma quanto ao tratamento que a sociedade atribui à sexualidade, o qual, nos dias atuais, perde seu *status* de tabu, uma vez que as vivências e práticas sexuais têm conquistado maior liberdade de expressão. Essa liberdade pode estar relacionada à maior abertura de diálogo sobre sexo, exposição midiática de temas relacionados à sexualidade, desvinculação do prazer e maternidade, aumento das expressões sexuais e erotização precoce.

Ademais, em outros momentos, verificou-se que os/as professores/as acreditavam que a educação sexual era uma matéria relevante que deveria ser trabalhada desde o quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, pois para os/as jovens, embora detivessem um saber prático sobre o assunto, faltava-lhes o conhecimento teórico, aliado à mídia que prejudicava o processo educativo, mostrando o sexo explícito, o que dificultava a prevenção das relações sexuais.

Surgiu nesse momento o aspecto proscritivo do ato sexual sob duas perspectivas. A primeira é que há um espaço legitimado para se falar de sexo, que nesse caso é a escola. A segunda é que o processo educativo deve objetivar a abstinência sexual e, conseqüentemente, adiar a sexarca. Discorrendo sobre esse tema, Foucault (2009b) afirma que na sociedade pode-se falar de sexualidade apenas para proibi-la, que o seu esclarecimento foi realizado no âmbito dos discursos, das instituições e das práticas e que as proibições são enfatizadas, fortes e numerosas, mas que fazem parte de um sistema complexo em que coabitam ao lado das incitações, das manifestações e das valorizações.

O segundo eixo, a fisiologia corporal, refere-se às transformações corporais que diferenciam o sexo em seu aspecto biológico (ovulação, menstruação, fecundação) e suas influências hormonais. Relatam que todo/a professor/a deve estar preparado/a para abordar essas questões em sala de aula, para que o/a estudante possa conhecer o corpo e os processos corporais que acompanham o desenvolvimento humano, especialmente na adolescência.

[...] deve ser começada na escola desde o quinto ano onde a criança vai aprender a questão de homem e de mulher, desde a questão da menstruação, a questão da ovulação, a questão do homem se transformando, o menino se transformando em homem [...] todo o processo de fecundação [...] nas aulas de ciências [...] (Lápis).

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. *Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

[...] todo professor tem que estar preparado para abordar esse tema em sala de aula [...] surge mais por questão hormonal e tudo, na adolescência ela aparece constante (Livro).

Nesse aspecto do processo educativo, constatou-se que o corpo em sua matriz biológica era o tema central. Assim, dentro dessa perspectiva, pôde-se inferir que os comportamentos adolescentes eram modulados por um *feedback* hormonal. Nesse sentido, os/as docentes afirmaram que as aulas de ciências eram o espaço mais oportuno para se implementar a educação sexual, uma vez que a Biologia foi considerada a área do conhecimento que ganhou legitimidade e autoridade para discutir tais assuntos, a partir da relação direta com a ênfase do discurso científico. Entretanto, a estratégia do saber cientificamente qualificado, centrado nas ciências naturais, foi determinante para se estabelecer relações de poder, nas quais se tentam produzir verdades absolutas.

Destaca-se, nesse sentido, que o pressuposto teórico que baseia essa abordagem é uma visão biologizante da sexualidade. Dessa forma, é muito frequente o predomínio das questões relativas à sexualidade serem apresentadas no espaço escolar, quase que exclusivamente, pelas disciplinas biomédicas (BORGES *et al.*, 2011). Esse limite da dimensão biológica da educação sexual parece estar relacionado à ineficaz formação acadêmica e continuada dos/as professores/as, que não aborda questões históricas, culturais, sociais e relacionais da sexualidade, uma vez que estes/as reconhecem a necessidade de capacitação para melhor desempenharem sua ação pedagógica, pois não se consideram preparados/as ou seguros/as para desenvolver uma orientação mais efetiva.

Para Foucault (2009a), do ponto de vista histórico, há dois procedimentos para produzir a verdade do sexo: *ars erotica* e *scientia sexualis*. Na primeira, ela é produzida pela experiência, encarada como prática e extraída do prazer, que deve ser conhecido como tal, segundo sua intensidade, qualidade específica, duração e manifestações no corpo e na alma; constitui-se um saber secreto para não perder sua eficácia e deve ser transmitido de modo esotérico através de uma iniciação de um/a discípulo/a pelo/a mestre/a. A segunda, característica da sociedade desenvolveu mecanismos ordenados, quanto ao essencial, em função da confissão, a qual difundiu seus efeitos na medicina, na justiça, na pedagogia, nas relações interpessoais, familiares e amorosas. Este parece ser o subsídio fundamental para o desenvolvimento de uma ciência sexual.

Pensar o êxito da educação sexual no ambiente escolar é centrar o/a professor/a como personagem principal desse processo, pois atitudes e conhecimentos são transmitidos diretamente para os/as estudantes e podem ser



alterados pela formação complementar e pelo envolvimento em experiências de ensino-aprendizagem para a sexualidade (RAMIRO; MATOS, 2008). Nesse sentido, a instituição escolar, assim como outras estruturas sociais, pela ação de seus/seus atores e atrizes, desempenha papel especial na produção de identidades sexuais e de gênero, assim como na validação de determinadas formas de viver as masculinidades, as feminilidades e as sexualidades (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

No terceiro eixo, são apontados aspectos do comportamento social que envolvem as ações praticadas por homens e mulheres no contexto social do desempenho de seus papéis e o comportamento sexual nas relações, o que foi denominado de opção sexual, destacando que cada pessoa tem seu papel e responsabilidade na orientação dos/as adolescentes, sendo um trabalho compartilhado. Salienta-se, também, o preconceito quanto à diversidade sexual, que é um aspecto atual da sociedade.

[...] conhecer também as ações sociais, a questão do comportamento da relação [...] e o sexo opção [...] entender por que acontece, como deve ser tratado [...] a questão de comportamento sexual, de opção sexual [...] orientar, trazer essas orientações para eles, para tirar algumas dúvidas [...] para tentar entender, para tentar explicar alguma coisa, para que o aluno tenha um norte [...] do que ele quer, do que é melhor para ele, e do que se identifica mais com ele [...] (Pincel).

Pôde-se inferir que nesse eixo deveriam ser incluídas, na educação sexual, as relações de gênero que permeiam as relações interpessoais dos/as sujeitos/as. É importante notar que entre os/as docentes pesquisados/as apenas Pincel destacou a necessidade de se dialogar essas questões. Problematizar as construções sociais do masculino e do feminino, em uma proposta pedagógica, é uma forma de construir uma equidade de gênero, pois as diferenças biológicas servem de argumento para justificar uma série de desigualdades sociais entre homens e mulheres, que, por sua vez, formam a base para justificar comportamentos de mulheres e homens (ALTMANN; MARTINS, 2009).

Assim, trabalhar com os pressupostos das relações de gênero é aceitar que não há uma compreensão única do seu conceito e significa, também, posicionar-se contrariamente à naturalização do masculino e do feminino (LOURO, 2007a). Entretanto, incorporar essa perspectiva não é uma tarefa fácil, pois a simples substituição dos parâmetros essencialistas por uma prática centrada na desconstrução das concepções existentes não eliminaria todas as relações de poder e

*QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

discriminações reproduzidas no espaço escolar; todavia, é fundamental que os aspectos heteronormativos sejam questionados e, talvez, seja esse o ponto de partida para o entendimento da formação das identidades sexuais e de gênero (SOUZA; DINIS, 2010).

A despeito dos aspectos de gênero estarem secundários aos biológicos, constatou-se que os/as professores/as estavam alinhados aos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto aos conteúdos de educação sexual que deveriam ser trabalhados em sala de aula. Segundo os PCN, os conteúdos devem ser organizados em três blocos: Corpo – matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/aids. O primeiro refere-se à infraestrutura biológica e o aparato herdado e constitucional dos seres humanos, sendo o corpo entendido como o resultado da aprendizagem através de suas vivências na interação com o meio. Nas relações de gênero, deve ser incluída a discussão das relações autoritárias, a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e suas transformações. Por último, devem ser fornecidas informações sobre as doenças com foco na promoção de condutas preventivas e ênfase na distinção entre as formas de contágio (BRASIL, 2000).

Concorda-se que abordar a sexualidade em suas múltiplas dimensões é um desafio para o/a professor/a que necessita implementar práticas pedagógicas alinhadas às práticas conceituais, pois esse trabalho exige a integração de disciplinas, conhecimentos específicos e qualificações humanas, como habilidades, competências, atitudes e valores (LIMA; VASCONCELOS, 2006). Assim, como a formação docente, em geral, encontra-se fragilizada quanto às questões sociais, culturais e históricas da sexualidade e sua articulação com as relações de gênero, para que se alcance a apropriação teórica necessária é preciso que os/as docentes tenham acesso a um espaço coletivo de produção de conhecimento plural, reconheçam os valores que norteiam suas condutas, estejam sensibilizados quanto à existência da diversidade sexual e reflitam sobre os princípios democráticos que devem ser alcançados (ALMEIDA *et al.*, 2010).

### **Considerações finais**

O trabalho de natureza conceitual desenvolvido neste estudo permitiu que a percepção dos/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública sobre a sexualidade e educação sexual fosse acessada e, dessa forma, as potencialidades e as fragilidades da sua práxis pedagógica pudessem ser identificadas, as quais poderão subsidiar investimentos didáticos para a con-

*QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

secução de uma experiência docente mais efetiva quanto aos assuntos relativos à sexualidade e seus desdobramentos teóricos, sociais, culturais, históricos e relacionais.

A sexualidade é pensada através dos seus aspectos biológicos e do direcionamento dos afetos no seu exercício. Apresenta-se com um caráter essencialista e as relações com as concepções de gênero são expostas de forma subliminar. De forma secundária, há na sua constituição elementos psíquicos, afetivos e espirituais; no entanto, os aspectos históricos e socioculturais são desconsiderados. Esse conceito pode estar relacionado às vivências pessoais e à formação acadêmica e continuada dos/as professores/as, que, por sua vez, pauta-se, substancialmente, no modelo científico legitimado pela sociedade atual, pois ainda são as ciências biológicas socialmente referendadas para se falar de sexualidade e sexo, o que, nessa perspectiva, amplia a naturalização desse constructo social.

Os/as professores/as entendem que a educação sexual é um processo de orientação, no qual ocorreria a preparação dos/as adolescentes para a relação sexual, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e gravidez, descrição da fisiologia e desenvolvimento corporal e conhecimento das relações sociais que modulam os papéis de gênero e da orientação sexual. Deve ser iniciada no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, cujas aulas de ciências são o espaço privilegiado para se realizar tal orientação. A informação é a forma mais eficaz para se assumir comportamentos responsáveis e saudáveis, sendo que deve ser embasada pela coerência e bom senso dos/as educadores/as.

A mídia foi apontada como prejudicial para o processo de educação sexual no espaço escolar por mostrar o sexo explícito, promovendo erotização corporal e, assim, impedir a prevenção das relações sexuais. Nesse momento, constata-se o aspecto proibitivo da sexualidade/sexo e para alguns/mas professores/as o objetivo da intervenção pedagógica estaria localizado na regulação da atividade sexual dos/as jovens em uma apologia à abstinência sexual. Paradoxalmente, como as respostas corporais são moduladas pela descarga hormonal, própria da adolescência, esse controle seria de difícil alcance e os comportamentos decorrentes dessa influência não teriam correlação com o meio sociocultural, recaindo sobre um determinismo biológico.

Destaca-se que apenas um/a professor/a fez referência aos papéis sociais de gênero na abordagem da educação sexual dos/as adolescentes, o que, na nossa avaliação, não é diferente do que é preconizado pelos PCN, uma vez que há nos blocos de conteúdos predomínio de assuntos relacionados aos aspectos biomédicos. Entretanto, merece atenção o fato de as relações de gênero não serem articuladas aos aspectos corporais, preventivos e patológicos. Essa articulação é fundamental para o entendimento de como se operam os proces-



dos socioculturais que determinam a construção de categorias como: mulher, homem, corpo, identidade sexual, performances sexuais e orientação sexual, por exemplo. Assim como é primordial para perceber que os comportamentos preventivos em relação ao uso de preservativos e gravidez são norteados por essas relações, pois os princípios de condutas incidentes sobre a sexualidade de homens e mulheres são distintos.

Observa-se uma limitação conceitual ao usar o termo opção sexual como sinônimo de orientação sexual, tanto ao se falar em sexualidade quanto em educação sexual, e isso denota a pouca atualização sobre o assunto. Prefere-se, nesse sentido, usar o constructo orientação sexual, por ser mais adequado. Os comportamentos sexuais e as performances de gênero começam a se delinear na infância, através das experiências infantis e da identificação com os gêneros, ocasião na qual a criança não possui uma capacidade avaliativa de realizar uma escolha e, portanto, fazer sua opção sexual. Essas experiências caracterizam-se por sua fluidez e transitoriedade, por conseguinte, não são fixas e predeterminadas. Soma-se a esse aspecto a consideração de que o uso do termo opção indicaria a escolha de uma forma de desejo e, nessa perspectiva, nem o/a heterossexual e nem o/a homossexual fizeram essa escolha.

Como potencialidades, aponta-se: o reconhecimento, por parte dos/as professores/as, de suas limitações conceituais e a disponibilidade para a capacitação, o que demonstra a sensibilidade para problematizar a discussão sobre sexualidade no espaço escolar, concordando que o tema tem relevância social para ser implementado; a honestidade dos/as docentes ao perceberem suas fragilidades pedagógicas, admitindo que necessitam se atualizar, incorporando outros elementos de análise para atender à demanda atual dos/as educandos/as; o entendimento de que a implementação de um processo didático-pedagógico sobre a educação sexual requer a participação compartilhada de outras instâncias sociais, como a família, dividindo com elas as responsabilidades; e a transversalidade, ao afirmarem que todo/a professor/a precisa estar preparado/a para realizar um investimento educativo sobre o assunto, atendendo às solicitações e às necessidades dos/as adolescentes.

Reconhece-se que os investimentos na formação continuada dos/as educadores/as têm sido um aspecto ainda fragilizado e que pode influenciar sobremaneira o preparo técnico e emocional dos/as professores/as na efetivação e no aprofundamento da educação sexual no âmbito escolar. Assim, os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que o trabalho docente necessita de constante renovação, é preciso superar o modelo biomédico/científico na sexualidade, considerando suas dimensões histórica, social e cultural, e que a transversalidade das ações é uma meta que deve ser alcançada nos diversos campos do saber.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Aparecida de; NOGUEIRA, Jordana de Almeida; LACERDA, Sheylla Nadjane Batista; TORRES, Gilson Vasconcelos. Orientação sexual no contexto escolar: discurso oficial versus cotidiano pedagógico. *Revista de Enfermagem da UFPE*, v. 4, n. especial, p. 1906-1912, nov./dez. 2010.
- ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Educação sexual: ética, liberdade e autonomia. *Educar em Revista*, n. 35, p. 63-80, 2009.
- ARENAS, Reinaldo. *Antes que anoiteça*. Tradução de: Irène Cubric. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.
- BORGES, Zulmira Newlands; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; OHLWEILER, Mariane Inês; BULSING, Muriel. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). *Educar em Revista*, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.
- BRANDÃO, Elaine Reis; HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, n. 7, p. 1421-1430, jul. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRITZMAN, Deborah P. Professor@s e eros. *Educar em Revista*, n. 35, p. 53-62, 2009.
- CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Estudos Feministas*, v. 1, ano 9, p. 131-145, 2001.
- COSTA, Lucia Helena Rodrigues; COELHO, Edméia Coelho de Almeida. Nursing and sexuality: Integrative review of papers published by the Latin-American Journal of Nursing and Brazilian Journal of Nursing. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 19, n. 3, p. 631-639, mai./jun. 2011.
- DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 99-109, maio/ago. 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 19. ed. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.
- FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. *Sexualidade e educação sexual na percepção docente*

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Estimativa Populacional dos Municípios do Ceará em 2009. Disponível em: <<http://dialogospoliticos.wordpress.com/2009/08/15/ibge-estimativa-populacional-dos-municipios-do-ceara-em-2009/>>. Acesso em: 5/6/2010.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 56, n. 2, p. 157-162, mar./abr. 2006.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; VASCONCELOS, Simão Dias. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, v. 14, n. 52, p. 397-412, jul./set. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 201-218, dez. 2007a.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, mai./ago. 2008.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. *Educação em Revista*, n. 46, p. 219-239, dez. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MOSCHETA, Murilo dos Santos; MACNAMEE, Sheila; SANTOS, Jucely Cardoso dos. Dialogue and transformation: embracing sexual diversity in the educational context. *Educar em Revista*, n. 39, p. 103-122, jan./abr. 2011.

RAMIRO, Lúcia; MATOS, Margarida Gaspar de. Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, v. 42, n. 4, p. 684-692, 2008.

ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 19, supl. 2, p. S201-S212, 2003.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 157-174, jan./abr. 2009.

SOUZA, Leandro Corsico; DINIS, Nilson Fernandes. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-Posições*, v. 21, n. 3, p. 119-134, set./dez. 2010.

Texto recebido em 18 de janeiro de 2012.

Texto aprovado em 01 de março de 2012.

## 5 PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE

Manuscrito submetido para publicação na Revista Ciência & Educação, ISSN 1516-7313.

### PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE-CE *TEACHING PRACTICE IN SEX EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL OF JUAZEIRO DO NORTE-CE*

Glauberto da Silva Quirino<sup>11</sup>  
João Batista Teixeira da Rocha<sup>12</sup>

**Resumo:** Estudo etnográfico, com base na observação participante e entrevista semiestruturada que objetivou descrever o trabalho de educação sexual dos/as professores/as e apreender os valores e as atitudes destes/as em relação à sexualidade de adolescentes no espaço escolar. O trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental e Médio estadual da cidade de Juazeiro do Norte-CE, de setembro de 2009 a fevereiro de 2010. Apesar do assunto suscitado por parte dos/as estudantes, os/as professores/as se omitiram em realizar intervenção. Observamos a presença de valores morais e pessoais na condução das práticas educativas, atitudes de silenciamento em relação ao preconceito a homossexuais e da perda da virgindade, assim como manutenção das desigualdades de gênero. Os dados apontaram fragilidades das ações pedagógicas e necessidade de mudança de paradigma do processo ensino/aprendizagem. Palavras-chave: Educação sexual. Sexualidade. Atitudes. Escola.

**Abstract:** Ethnographic study based on participant observation and semi-structured interview that aimed to describe the teachers' work in sex education and learn their values and attitudes toward adolescents' sexuality in school environment. The fieldwork was carried out in a state school for elementary education and high school

---

<sup>11</sup> Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM-RS), Professor Assistente, Departamento de Enfermagem, Universidade Regional do Cariri (URCA). Juazeiro do Norte, Ceará, e-mail: glaubertoce@hotmail.com, endereço: Rua Belo Horizonte, 456, CEP: 63030-160, Romeirão, Juazeiro do Norte-CE.

<sup>12</sup> Pós-Doutor pelo Departamento de Bioquímica Médica (UFRJ), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1A. Santa Maria, Rio Grande do Sul, e-mail: jbtrocha@yahoo.com.br

in Juazeiro do Norte-CE, Brazil, from September 2009 to February 2010. Despite the approach of the issue raised by some students, teachers omitted to perform any intervention. We observed the presence of moral and personal values in the conduct of educational practices, silence attitudes concerning homosexuality and virginity, and maintenance of gender inequalities. Data showed the weaknesses of pedagogical actions and the need for paradigm changes in the teaching/learning process.

Keywords: Sex Education. Sexuality. Attitude. School.

## **Introdução**

Na década de 1980, cursei o ensino Fundamental I, na época ensino de primeiro grau, em uma escola de base religiosa de denominação evangélica. Lembro-me que em alguns momentos, de forma periódica, na sala de aula, a professora chamava cada aluno e aluna, individualmente, para dirigir-se até à frente da sala, local em que se encontrava sentada em sua mesa, e inspecionava nossas mãos, cabelos e vestimentas. Nas mãos, observava se as unhas estavam cortadas e limpas, nos cabelos verificava a limpeza e a presença de parasitas e nas roupas, o estado de higiene. Essa inspeção causava-me ansiedade e preocupação diante da possibilidade de encontrar algo em meu corpo ou em minhas roupas que reprovasse minha higiene, pois aquilo me exporia diante dos meus colegas e das minhas colegas, causando-me constrangimento.

Essa atitude da minha professora, na época, estava pautada na Lei nº 5692/71, a qual foi regulamentada pelo parecer nº 2264/74 que instituiu os Programas de Saúde nas escolas, sobretudo nas séries iniciais do atual Ensino Fundamental I e tinha como objetivo instruir crianças e adolescentes a adquirirem bons hábitos de saúde. Neste sentido, a saúde era inserida na escola por meio do movimento higienista com forte componente moral e disciplinar. Nos anos de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não explicita o ensino da saúde, revogando, desta forma, a Lei anterior (MEYER, 2006). Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados, ainda, no final da década de 1990, realocavam como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual, que deveriam ser incorporados nas áreas existentes e no trabalho educativo escolar (BRASIL, 2000). Em 2008, a proposta de educação sexual no espaço escolar foi fortalecida por meio

do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Programa de Saúde na Escola (PSE), este propõe ação articulada da saúde e educação entre os três níveis de governo para a oferta de ações nas escolas que possibilitem a prevenção da saúde sexual e reprodutiva associada ao debate sobre gênero e orientação sexual, introduzindo o conceito de direitos sexuais e reprodutivos (MANO; GOUVEIA; SCHALL, 2009).

A escola, nesse sentido, configura-se como importante espaço para o desenvolvimento de programas de educação para a saúde entre crianças e adolescentes. Diferenciando-se das demais instituições por ser aquela que oferta possibilidades de ensino/aprendizagem por meio da construção de conhecimentos oriundos do confronto dos diferentes saberes. Ou seja, a escola precisa estar preparada para apresentar reflexões que possam gerar pensamentos e opiniões críticas entre os/as estudantes, motivando a reflexão sobre o acesso de todos/as à cidadania, respeitando e valorizando a diversidade. Assim, poder-se-á motivar reflexões individuais e coletivas que possam contribuir para a minimização de ações discriminatórias e preconceituosas (BRASIL, 2009).

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente nas mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres. Encontra-se no centro de grandes controvérsias contemporâneas que dizem respeito ao futuro das relações sociais de gênero, do casamento, da família, do direito das pessoas decidirem sobre o corpo e as maneiras de viverem e de exprimirem publicamente as afetividades (CARRARA et al., 2009a). É marcada pelo processo de socialização e acesso (ou falta de acesso) à educação, ao diálogo e aos cuidados que a sociedade oferece aos/às jovens. Em termos gerais, isso significa admitir que os indivíduos são socializados para entrada na vida sexual por meio da cultura, que orienta roteiros e comportamentos considerados aceitáveis para cada grupo social (CARRARA et al., 2009b).

No contexto da escola pesquisada, em investigação prévia, o conceito de sexualidade foi pensado por meio dos aspectos biológicos e do direcionamento dos afetos no seu exercício. Apresentou-se com caráter essencialista e as relações com as concepções de gênero foram expostas de forma subliminar. Secundariamente, havia em sua constituição elementos psíquicos, afetivos e espirituais; entretanto, os aspectos históricos e socioculturais foram desconsiderados (QUIRINO; ROCHA,

2012). A partir dessa constatação, considerando que o referencial teórico-conceitual é determinante para atitudes e valores docentes, circundados e determinados pelo contexto sociocultural, que repercute diretamente no processo ensino-aprendizagem, objetivamos descrever o trabalho de educação sexual dos/as professores/as e apreender os valores e as atitudes destes/as em relação à sexualidade de adolescentes no espaço escolar.

## **Caminhos da pesquisa**

Este artigo analisa dados de pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, de Juazeiro do Norte-CE. O trabalho de campo foi desenvolvido entre setembro de 2009 e fevereiro de 2010. A escola tinha 1.485 estudantes matriculados, divididas/os nos turnos manhã, tarde e noite, provenientes de aproximadamente seis bairros do município, oriundos/as, em sua maioria, das classes sociais mais populares e de famílias com baixo grau de instrução.

Durante o período do trabalho de campo, foram realizadas observações de aulas nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, em reuniões de professores/as nos intervalos das aulas e de atividades complementares na sala de multimeios. Foram assistidas a aulas de Matemática, Física, Português, Artes, Química, Educação Física, Biologia, Filosofia, Sociologia e Geografia.

Além das observações, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as que tiveram suas aulas observadas. Para tanto, foi utilizado gravador de áudio, sendo as mesmas realizadas na escola, em sala reservada e de forma individual. As entrevistas realizadas tiveram como objetivo ouvir as explicações para o fenômeno estudado, fornecidas pelas/os “nativas/os” (NAKAMURA, 2009). Para manter o sigilo e a confidencialidade da identidade dos/as entrevistados/as, foram atribuídos nomes fictícios aos/às sujeitos/as.

Participaram da pesquisa quatro professoras e três professores, a média de idade foi de 37,7 anos, com variação de 30 a 45 anos. Quanto à religião, todos/as se declararam católicos/as. Em relação ao estado civil, três estavam solteiros/as, três

casados/as e um/a divorciado/a. No concernente à formação acadêmica, todos/as se graduaram em Instituições de Ensino Superior pública, sendo que um/a docente não tinha pós-graduação *lato sensu*.

Quando interrogados sobre os aspectos do trabalho docente, seis professores/as tinham carga horária semanal de 40 horas/aula e um/a de 20 horas/aula, quatro possuíam contrato temporário e três faziam parte do quadro efetivo da escola. O tempo de atividade na escola variou de um a oito anos, sendo que quatro professores/as trabalhavam em outra unidade escolar do município e os demais na unidade pesquisada, entretanto, nenhum/a possuía atividade laboral em escola de caráter privado, sendo todos/as funcionários/as públicos/as. Em geral, ministravam mais de uma disciplina alinhada à área de formação acadêmica.

### **O trabalho pedagógico de educação sexual**

Em pesquisa anterior com o mesmo grupo de professores/as que objetivava conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual desses/as docentes, constatamos que eles/elas entendiam a educação sexual como processo de orientação, no qual ocorreria a preparação dos/as jovens para a relação sexual, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, descrição da fisiologia e desenvolvimento corporal e conhecimento das relações sociais que modulam os papéis de gênero e da orientação sexual. Esta devia ser iniciada no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, sendo as aulas de Ciências o espaço privilegiado para se realizar tal orientação (QUIRINO; ROCHA, 2012).

Durante as entrevistas realizadas com o corpo docente, foi prevalente a assertiva de que o trabalho de educação sexual com os/as jovens adolescentes ocorria em contextos específicos, a partir das demandas do grupo que eram externadas por meio de perguntas, de dúvidas e do comportamento deles/as. Destacaram que nem sempre o tema era suscitado de forma explícita, podendo apresentar-se por meio de piada ou brincadeira, na qual estava implícita a sexualidade. Entretanto, isso exigia observação e esperteza por parte dos/as professores/as para perceber essa necessidade, o que fazia com que poucos/as trabalhassem essas questões. Apontaram como causas da parca atuação docente



sobre a educação sexual: a pouca sensibilidade para essa percepção, o despreparo teórico-conceitual sobre a temática, a dinâmica do trabalho pedagógico que privilegia conteúdos formais e o desinteresse dos/as professores/as em discutir com os/as adolescentes aspectos voltados para a sexualidade.

O trabalho de educação sexual deveria ser desenvolvido de forma grupal, pois na percepção docente, os aspectos relativos à sexualidade não deveriam ser tratados de forma individual, entretanto seria importante que fosse de maneira sutil. Havia quem defendesse a manutenção do tema de forma transversal e existia quem acreditava que deveria haver disciplina específica, pois, em geral, os/as adolescentes necessitavam de informações mais frequentes, estas diminuiriam a necessidade de se falar de sexo e “*naturalizariam*” o assunto. Ademais, foram frequentes as sugestões de trabalho a partir de projetos anuais sobre sexualidade que envolvessem a comunidade escolar, os quais teriam a vantagem de lembrar o/a professor/a da prerrogativa de desenvolver educação voltada à vida sexual dos/as discentes, que a cada ano se renova em seus/suas agentes e conteúdos. Geralmente, atribuímos as marcas da escola sobre o processo educativo aos conteúdos programáticos, entretanto mais profundas e permanentes na nossa constituição enquanto sujeitas/os são aquelas provenientes das situações do dia a dia, das experiências comuns ou extraordinárias que vivemos em seu interior, a partir da interação com colegas, professores/as e funcionárias/os (LOURO, 2010).

Essa aparente sutileza educativa parece não estar articulada à discussão das questões sociais, éticas, históricas, culturais e políticas, princípios fundamentais em trabalho de educação sexual que deve estar pautado na liberdade, autonomia e no respeito à intimidade das/os sujeitas/os (CAMARGO; RIBEIRO, 2010). Isso significa dizer que não é possível permanecer subsidiada por valores, estritamente, pessoais. Ainda, conforme as autoras citadas, esse trabalho deve ser realizado no intuito de permitir a participação e os questionamentos constantes das/os envolvidas/os no processo, por meio de discussões que permitam cada sujeito/a se posicionar, de levantamento e discussão das dúvidas, das divergências e dos pontos convergentes. Essa atitude promove posição mais crítica, favorecendo a reflexão dos fatos que podem influenciar a vida sexual em seu contexto sociocultural, facilitando as relações interpessoais. Por isso, a importância do componente transversal, pois facilita a construção da cidadania em termos éticos e políticos, uma

vez que implica no compromisso dos princípios do respeito, da solidariedade, responsabilidade, liberdade, autonomia e dos direitos e deveres da vida cidadã.

Ressaltamos que, ainda, encontramos a associação da educação sexual com as aulas de Ciências. Quando fizemos o primeiro contato com os/as integrantes da escola, conversamos inicialmente, com um/a professor/a do núcleo gestor, ao expor o objeto da pesquisa, ele/a se mostrou solícito/a, concordando com a viabilidade da pesquisa e sugeriu que observássemos as aulas de Biologia. Essa ideia foi reiterada ao constatar que na sala de multimeios, os livros relacionados ao tema sexualidade estavam incluídos juntos aos de Biologia. O que motiva as disciplinas das chamadas Ciências da Natureza o encontro da legitimidade na produção de discurso reconhecido como verdade? Essa resposta pode ser encontrada a partir do Iluminismo, cujo paradigma científico lançaria luz sobre a mente humana que se encontrava nas trevas. Vale a pena, nesse sentido, resgatar o conceito de saber dominado por Foucault (2009a), que refere à série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. Não é de forma alguma saber comum, bom senso, ao contrário, saber particular, regional, local, saber diferencial, incapaz de unanimidade e que somente deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam.

Em relação às estratégias pedagógicas que os/as professores/as utilizavam para abordar a educação sexual, destacaram-se as aulas expositivas com uso de textos dos livros didáticos, vídeos, palestras, filmes, notícias jornalísticas, debates em sala de aula e pesquisa escolar. O diálogo e a conversa visavam à sensibilização e conscientização dos/as estudantes. Foram destacados como temas relevantes para o trabalho de educação sexual: a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, a virgindade, o ato sexual, a homossexualidade e os métodos contraceptivos, estes incluíam, a tabela, a camisinha e a pílula.

A racionalidade foi um aspecto valorizado pelos/as professores ao se tratar de temas que envolviam a sexualidade adolescente, isso implicava no uso do saber e da consciência que estaria em oposição à popularidade e banalização do sexo. Os

valores tradicionais<sup>13</sup> apareceram nesse momento e o discurso centrava-se na prevenção, permeada pela ideia de higiene física, social e moral, pois visava à formatação ou adequação dos comportamentos dos/as estudantes a um determinado padrão, usualmente, fixo, de recato, passividade e vertical. Nesta perspectiva, os homossexuais foram apontados como a categoria desviante do padrão, chegando-se a afirmar “*que não é o fato da opção da sexualidade que você tem que ter um comportamento diferenciado, seu comportamento tem que ser adequado*” (Prof. Eduardo). No entanto, o processo didático-pedagógico da educação sexual, ainda, estava voltado para atitudes e valores de ordem pessoal e moral: “*eu introduzo o que eu sei, o que eu aprendi, o que eu acho certo*” (Profa. Regina). Em certas ocasiões, avaliavam a orientação sexual pelos estereótipos: “*Eu observo muito o comportamento deles (...) se tem homossexualismo, se só tem heterossexualismo (sic)*” (Prof. Eduardo).

Em contrapartida, os discursos não se alinharam às atitudes observadas durante o trabalho de campo em sala de aula. O que se constatou foi, mesmo sendo o assunto suscitado por parte dos/as estudantes, os/as professores/as se omitiram em realizar intervenção conceitual ou pedagógica. Quando, em algum momento, o conteúdo trabalhado no material didático, em forma de apostila, fornecido pelo Governo do Estado do Ceará, permitia a introdução ou discussão mais aprofundada acerca do assunto, esta era realizada de forma superficial e permeada de valores morais e pessoais. Essa atitude de pouco problematizar e silenciar-se quanto aos assuntos sexuais pode ser considerada paradoxal na sociedade brasileira, marcada por manifestações da sexualidade, expostas por meio de piadas, gracejos, em fotos de capas de revistas, danças exibidas em programas televisivos, nas imagens comerciais ou na rede cibernética. Outra consequência promovida é o aprendizado do silêncio, principalmente, sobre assuntos considerados tabus, como a masturbação, a virgindade, a relação sexual e a homossexualidade (RAGO, 2010).

Durante uma aula de Português, foi trabalhado um texto intitulado *De volta ao grunhido*, de Luís Fernando Veríssimo, o qual enfatizava o uso da internet em substituição ao contato físico nos relacionamentos afetivos, como o namoro. Tinha

---

<sup>13</sup> Por valor tradicional considera-se a descrição “nativa” que corresponde ao envolvimento sexual baseado em um sentimento relacional de amor entre os/as parceiros/as, nele exige-se pudor e perda da vulgaridade sendo que o intercurso sexual acontece dentro de um contexto de relacionamento estável.

tom nostálgico, lembrando a época em que o namoro para acontecer demandava tempo e contato pessoal. Comparava o namoro virtual ao período do homem da caverna, em que o macho emitia um grunhido e levava a fêmea, sendo que hoje o grunhido era virtual. Comentava que as pessoas acreditavam em uma revolução sexual, entretanto, na opinião do autor, o que ocorreu foi o fechamento de um ciclo, uma involução. Concluía que em um futuro breve, a linguagem oral seria perdida e substituída pelo uso da internet. O/A professor/a, que ministrava a aula, comentou que o texto era divertido e se limitou à descrição textual. Uma aluna e um aluno discutiam devido à ideia de que as mulheres estariam mais liberais, a aluna discordou e disse que elas “*têm atitude*” e os homens não. O/A professor/a perguntou quem já tinha namorado pela internet, dois alunos confirmaram ter namorado, no entanto, não sabíamos quantos tinham acesso à internet. Relatou o caso de uma amiga que sofreu uma decepção amorosa devido a um namoro virtual. A/O professor/a não conseguiu aprofundar o debate e trabalhar criticamente os conceitos e valores embutidos no texto, inclusive não fez reflexões sobre a construção literária e as discussões surgidas durante a aula.

Outro fato que mereceu atenção foi a distribuição espacial da sala de aula que obedecia ao gênero, com raras exceções: as meninas estavam, exclusivamente, na primeira metade da sala e os meninos se encontravam, predominantemente, na segunda metade da sala em direção ao fundo. Isso aconteceu em decorrência do mapeamento<sup>14</sup> da turma que objetivava diminuir a desordem e a indisciplina em sala de aula, executado pela Coordenação Pedagógica da escola. Quando o/a professor/a começava a reordená-los/as a partir desse mapa, alguns/as se realocavam espontaneamente. Diante disso, uma aluna questionou essa posição autoritária da equipe diretiva. Essa divisão sexual do espaço didático parece relacionar-se ao estereótipo de gênero que associa a performance feminina ao interesse, bom comportamento, recato e dedicação. Nesta perspectiva, a segregação visava a não contaminação das meninas pela indisciplina masculina, o que transformava a sala de aula em arena sexista, referendando ou ampliando as desigualdades das relações generificadas.

---

<sup>14</sup> Havia nesse sentido um mapa que indicava onde cada aluno/a deveria sentar-se, daí o nome mapeamento.

A sala de aula era ambiente no qual havia muito barulho no início de cada aula, este tendia a diminuir no seu transcorrer, entretanto, perdiam-se 40 minutos para que a “ordem” e o silêncio se estabelecessem. A estratégia dos/as estudantes parecia ser proposital para que a concentração e a atenção fossem perdidas, pela dificuldade que apresentavam para concentrar-se no conteúdo ministrado ou, ainda, pela presença de observador externo. A estratégia pedagógica e o material didático utilizados eram, exclusivamente, aula expositiva, leitura textual da apostila, resolução oral das perguntas do caderno de atividades, uso do quadro-negro e giz ou quadro-branco e pincel. A maioria dos/as professores/as verificava a presença dos/as estudantes, chamando-os/as pelo número do diário de classe. Essa limitada diversificação de recursos e estratégias didáticas talvez estivessem relacionadas às condições de trabalho adversas, como, estrutura de sala de aula, percepção salarial, jornada de trabalho e colaboração dos/as estudantes, que uma vez associadas aos aspectos da formação acadêmica e continuada, perpassadas pela subjetividade individual, promovessem no corpo docente a desmotivação necessária para não implementar estratégias didáticas mais atraentes.

As práticas pedagógicas se pautavam, estritamente, no ensino, o que dividia os papéis entre quem ensinava e quem aprendia. Neste processo, a eficácia do sistema era medida pelo ritmo apresentado no avanço progressivo da sequência de conteúdos, sendo cumulativo e linear. Os objetivos comportamentais são usados para medir o sucesso de cada etapa e produz categorias que resultam em punições e recompensas (CAMARGO; RIBEIRO, 2010). Isso pode ser exemplificado ao serem observadas as ameaças de rebaixamento de notas, se os/as adolescentes não tivessem comportamento caracterizado como aceitável, ou ainda, quando as atividades no caderno de exercício eram requeridas para o/a professor/a “*dar um visto*” e se os/as estudantes não tivessem com essa atividade finalizada, podiam ser penalizados/as com a diminuição da nota na avaliação escrita. Entretanto, parte considerável das perguntas exigia discussão das possibilidades possíveis de resposta, fato que, em geral, não se concretizava e a atividade era, literalmente, vista pelo/a docente.

## O “viado”

Em vários momentos, os meninos utilizavam o termo “viado” para se referir a outro menino, em geral, isso acontecia em contexto de xingamento. Em uma aula de Matemática, um aluno fez uma pergunta sobre uma dúvida relacionada ao conteúdo trabalhado em sala. Diante dessa situação, outro estudante falou em voz alta: “*Deixa de ser burro, seu viado!*”. Havia outro adolescente sentado no meio das meninas, este fez algum comentário sobre o que foi dito e outro aluno sentado entre os meninos respondeu: “*Tá revoltado? Terminou com o namorado!*”. Situação semelhante foi encontrada por Souza (2006) ao constatar que quando um menino não correspondia às expectativas associadas aos homens, este era estigmatizado, marginalizado e classificado como “gay”, “bicha” e “veado”. O/A professor/a se manteve calado/a, continuando as atividades letivas e não teceu comentário sobre o fato ocorrido na sala de aula.

O silenciamento e a negação são apontados por Louro (2010) como estratégias escolares para o incentivo e a contenção da sexualidade “normal”, pois a heterossexualidade deve ser estimulada, entretanto a sexualidade deverá ser adiada para a vida adulta. Portanto, aqueles e aquelas que expressam de forma mais evidente, em seus corpos, sua sexualidade e que percebem interesses ou desejos distintos da heteronormatividade restam poucas alternativas como o silêncio, a dissimulação ou a segregação, essa rejeita a homossexualidade e se expressa por declarada homofobia que limita a expressão da intimidade entre homens e os conduzem a empregar gestos e comportamentos autorizados para o “macho”.

O “viado”<sup>15</sup> foi caracterizado como aquele com estereótipo diferente da performance social de gênero esperada para o homem, portanto, indivíduos afeminados e pouco masculinos. Este fala e ri demais, usa trejeitos e maquiagem femininos, tem comportamento extravagante e irreverente. Aproxima-se do gênero feminino, porém as mulheres jamais teriam comportamento semelhante. Os/As docentes acreditam que eles não têm necessidade de comportar-se assim, pois deveriam manter-se recatados, entretanto os usos dos trejeitos e de expressões corporais são estratégias de enfrentamento do preconceito, pois são pessoas

---

<sup>15</sup> Sinonímia utilizada pelos/as atores e atrizes sociais da pesquisa: boiola, gay, homossexual e bichona.

reprimidas, que guardam traumas em relação à orientação sexual e que quando conseguem a libertação dessas amarras da subjetividade, se soltam, liberam ações e, conseqüentemente, extravasam. Agindo, assim, conseguem se impor e ganham visibilidade social. Notamos nessa descrição que a homossexualidade esteve necessariamente associada a desvio da normalidade, de ordem psíquica ou emocional, desta forma, não há necessidade de questionar a origem da heterossexualidade, pois esta faz parte da “natureza” humana, portanto “normal” e imutável.

O alvo das agressões era sempre João, adolescente que se sentava na segunda fila da frente, único menino que se localizava no meio das meninas, pouco falava em sala de aula e, geralmente, interagia mais com as meninas do que com os meninos; aos olhos dos colegas apresentava performance de gênero mais feminina e por isso era o centro das brincadeiras, gozações e xingamentos. Em outra ocasião, João saiu da sala chorando após uma colega falar-lhe algo no ouvido. Os alunos começaram a fazer comentários em tom irônico e depreciativo: “*Ele terminou com o namorado!*”; “*O namorado morreu.*”; “*Ele é gay!*”. Essas afirmações objetivavam reiterar que o fato de João demonstrar sensibilidade, sentimento associado à subjetividade feminina, não necessitava de preocupação, pois isso fazia parte da “essência” dele, logo seria dispensável intervenção.

Os comentários dessa natureza sobre a homossexualidade masculina não eram exclusividade dos adolescentes<sup>16</sup>. Na sala dos/as professores/as, Renata estava realizando o levantamento do tamanho das blusas desejadas pelos/as docentes, consideraram a possibilidade de Marcelo usar “*baby look*”<sup>17</sup>, este afirmou que não teria corpo para isso, Flávia comentou que daria certo o professor Conrado usar, uma vez que ele era forte. A professora Regina afirmou que ele ficaria parecido com o Vicente, aluno do terceiro ano. Os/As professores/as riram e o professor Marcelo perguntou quem era o estudante citado. Outro docente respondeu: “*É uma bichona!*”. A professora Vitória comentou que encontrou Vicente colocando lentes de contato e observou que ele era muito “*afetado*”, no momento, gesticulava com muita intensidade as mãos. Ocorreram risos e comentários gerais, ao mesmo tempo que ficou impossível compreender o que estavam dizendo.

---

<sup>16</sup> Não foi observado a utilização do termo “*viado*” pelas meninas adolescentes.

<sup>17</sup> Criação brasileira para traje, especialmente camiseta, justo/apertado, dando impressão de ser roupa infantil (SANTOS, 2006).

Desde muito cedo, meninos e meninas aprendem piadas, gozações, apelidos e gestos para se dirigirem àqueles/as que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura que estão inseridos/as. Portanto, a homofobia é consentida e ensinada na escola e se expressa pelo afastamento, desprezo ou pela imposição do ridículo, portanto, em raras exceções, o homossexual admitido é aquele que disfarça sua condição, pois como a sexualidade, do ponto de vista liberal, é questão privada, deve ser mantida em segredo e vivenciada na intimidade. A partir desta perspectiva, pode-se compreender que o que realmente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais. Logo, a escola é um dos espaços mais difíceis de alguém assumir identidade homossexual, pois ao negar e ignorar a homossexualidade, legitima determinadas identidade e prática sexuais, enquanto reprime e marginaliza outras (LOURO, 2010).

Mesmo ocorrendo comentários jocosos sobre a orientação sexual dos meninos, os/as professores/as concordaram que o uso do termo “viado” era pejorativo e caracterizava-se como agressão, causada pelo preconceito. Entretanto, houve quem considerasse que o uso da palavra tinha perdido a conotação de xingamento, uma vez que era tão corriqueiro e habitual entre os adolescentes que tinha adquirido o *status* de brincadeira, o que não causaria mais espanto, admiração e escândalo por parte de quem o escutava. Na primeira situação, exigia intervenção docente no sentido de conscientizar os/as estudantes para a obrigação de respeitar a “*opção sexual*” do outro, mesmo observando que este outro era diferente e que a “*preferência sexual*” era aspecto da vida privada. Quanto ao segundo entendimento, este permitiria a neutralidade dos/as professores/as, assim, não necessitaria de intervenção. Vale a pena ressaltar que foi indicado cuidado no momento de intervir, pois em primeiro instante, é possível reafirmar ainda mais aquela ideia ao sair em defesa do que foi atingido, uma vez que se poderia pensar que ele era tão frágil que o/a professor/a precisou defender.

Como o tema homossexualidade era recorrente e nele centravam-se os principais problemas percebidos durante a observação em sala de aula, solicitamos que os/as professores/as indicassem a melhor forma de se trabalhar com esse grupo no espaço escolar, se existia preconceito e onde este se localizava. A maioria concordou que os homossexuais deveriam ser tratados sem distinção, procurando vê-los com “*naturalidade*”, como ser humano normal e que não deveria haver diferenças no ato de lecionar. Era fundamental discorrer sobre o assunto, pois isso



diminuiria o tabu associado. Entretanto, esse trabalho era considerado difícil pela presença do preconceito, por ser minoria e pelo processo de exclusão no qual estavam submetidos.

Ao retratarem o preconceito, afirmaram que este ainda era grande e localizava-se, principalmente, entre os/as estudantes. Mas, foram indicadas como fontes de preconceito a sociedade, as pessoas mais velhas e a família. Era difícil admitirem a existência de formas preconceituosas de pensar e agir contra homossexuais entre os/as professores/as, que em geral, assumiam atitude mais polida ao falar do “*grupinho*”, chegando-se a afirmar que seria absurdo um/a docente ter esse tipo de conduta; caracterizaram essas atitudes como brincadeiras e diversão, e a professora Simone reconheceu que não sabia dizer se era um tipo de diversão “*saudável*”; O professor Conrado foi mais enfático e assegurou que existia preconceito entre os/as professores/as. Embora, a professora Thaís acreditasse que a “*mente dos professores está mais aberta*”, relatou um caso que considerou grave e classificou-o como homofobia: um professor pediu à direção da escola para ser transferido de uma sala porque tinha “*viado*” demais para ele dar aula e não tolerava aluno “*viado*”.

Conversas, exemplos e piadas são construídos a partir da prerrogativa de que todos/as na escola e sala de aula são heterossexuais. Rapidamente a noção valoral de que todos/as necessitam ser heterossexuais é estabelecida e acompanhada da ideia de que ser diferente é anormal ou errado (MOSCHETA; MCNAMEE; SANTOS, 2011). Para Borges et al. (2011), as discriminações homofóbicas podem ocorrer de forma simétrica, quando acontecem entre alunos/as e jovens da mesma idade ou ano escolar, e/ou assimétrica, ao vir de brincadeiras, risos, silêncios ou mesmo da indiferença dos/as professores/as e funcionários/as da instituição que deveriam educá-los/as e protegê-los/as. Esse comportamento reflete a sociedade de forma mais ampla construída a partir do preconceito às diferenças e promove nas vítimas sentimento de não pertencimento ao grupo hegemônico heterossexual, o que culmina na sensação de desconforto, intimidação e exclusão diante dos/as demais.

Diante dessas circunstâncias, os/as professores/as reconheceram que necessitavam de melhores informações para conseguirem lidar com essas situações, acrescentaram que a orientação deveria ser extensiva para os/as estudantes, na perspectiva de que os homossexuais “*consigam se entender*” e, assim, serem felizes com sua “*condição*”. Isso poderia acontecer por meio de

oficinas e capacitações voltadas para sensibilização dessas questões. Entretanto, o que observamos foi um silêncio generalizado dos/as docentes, atitude decorrente do uso habitual do termo que promoveu processo de dessensibilização, da falta de referencial teórico-conceitual que permita abordar a temática ou, ainda, da legitimação da agressão, referendando o preconceito.

A posição ou a atitude dos/as professores em relação à homossexualidade se alternava entre a abordagem absolutista e a liberal. A abordagem absolutista é uma posição moral que prevê um controle autoritário e rígido, nela a moralidade está inscrita em instituições sociais, como o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia, tendo suas raízes na tradição religiosa judaico-cristã; a abordagem liberal ainda não está convicta de que o sexo é bom ou ruim, entretanto, está convencida das desvantagens, tanto do autoritarismo moral quanto do excesso, ela direciona as iniciativas do Estado e a formulação das leis (WEEKS, 2010).

### **“Não há mais moças”**

Na aula da professora Thaís, havia muito barulho, mesmo assim, ela o ignorou e continuou lendo o texto da apostila. Uma senhora entrou em sala para avisar sobre o preço do fardamento escolar. Os/As estudantes entenderam que na blusa haveria a logomarca da empresa de confecção, o que gerou tumulto. Havia muitos gritos na sala, a professora ameaçou diminuir a nota da avaliação. Haveria apresentação de Biologia, do grupo teatral do Colégio Liceu no pátio da escola, mas a turma foi impedida de participar por medida disciplinar. Thaís reclamou que aquele não era comportamento de rapazes e moças. Um aluno ao ouvir essa afirmação, disse que “*não há mais moça*”<sup>18</sup>. Uma aluna sentiu-se ofendida com a assertiva e falou que ela não era igual às meninas que ele pegava. A professora se manteve em silêncio e a discussão entre os/as estudantes sobre comportamento adequado prosseguiu.

Na opinião dos/as entrevistados/as, isso reflete o avanço da modernidade, que facilitou a chegada precoce da informação e da “*liberação da sexualidade*”, fazendo com que as meninas perdessem a virgindade mais cedo, em que muitas

---

<sup>18</sup> Quando uma garota perde a virgindade, diz-se que ela não é mais moça.

vezes o início de um relacionamento era marcado pelo intercurso sexual. Neste aspecto, a mídia televisiva tinha papel fundamental nessa difusão de ideias e valores. Os/As docentes manifestaram a necessidade de conversar com os/as adolescentes, na tentativa de desmistificar a sexarca e intensificar a informação para que isso não culminasse em uma gravidez e esta viesse a interromper a trajetória escolar, o que diminuiria as chances de mobilidade social e entrada no mercado de trabalho.

O fenômeno da gravidez na adolescência não é novo no cenário brasileiro e abriga faixa etária que já foi considerada como ideal para se engravidar. Ela deve ser entendida a partir da transição demográfica brasileira. Desta forma, é fundamental considerar alguns aspectos: entre 1970 e 1991, houve pouca variação nas taxas de fecundidade entre as mulheres de 15 a 19 anos e, entre 1965 e 1995, a fecundidade da população em geral declinou de quase seis crianças/mulher para um pouco mais de duas, portanto, ocorreu decréscimo das taxas entre mulheres maiores de 20 anos e estabilidade delas nas adolescentes, o que gerou elevação da visibilidade e mudanças no papel social das mulheres com acesso à escolarização, inserção profissional no mercado de trabalho e desvinculação da sexualidade e reprodução por meio do aumento do uso de métodos contraceptivos. Assim, engravidar na adolescência seria desperdício de oportunidades e subordinação, como se as oportunidades sociais fossem iguais para todas as classes. A ideia é reforçada pelo senso comum e pela mídia que consideram o abandono escolar e a, conseqüente, inserção precária no mercado de trabalho, como situação que instaura ou agrava a marginalidade social e econômica. No entanto, o que foi constatado por meio de pesquisa multicêntrica, no Brasil, é que existe caráter indissociável na articulação entre classe social e gênero na compreensão do fenômeno, pois nas classes médias e populares, a paternidade impacta pouco nos percursos escolares e profissionais dos adolescentes, sendo que nos estratos médios há preservação de projetos e percursos educacionais e nos estratos populares, as inflexões mais significativas são decorrentes de fatores sociais e econômicos que antecedem à paternidade; o impacto gerado pela maternidade nas classes médias acontece na limitação do lazer e no convívio social, assim como na interrupção temporária da trajetória escolar, sendo que depois da primeira gravidez, as jovens passam a se prevenir e tendem a exigir o uso do preservativo masculino, nesse aspecto parece ser evento episódico, justificado pelas expectativas da carreira profissional;

entretanto, nas classes populares, a maternidade tem impacto mais significativo, pois as restrições são bem mais proeminentes, assim, as carreiras escolares têm caráter mais errático, há dificuldade de conciliar estudos com o trabalho e dessas atividades com as responsabilidades maternas e domésticas, o que complica ou impossibilita a vida escolar, agravada pela reincidência gestacional, pois a experiência da maternidade não impõe, necessariamente, mudanças nas trajetórias anticoncepcionais (HEILBORN et al., 2002).

Paradoxalmente, a virgindade, atualmente, não é considerada valor social importante, pois não está mais atrelada ao casamento, no entanto, a banalização, na qual o sexo está submetido e a “*cultura tradicional*”<sup>19</sup>, faz com que as meninas, ao manterem uma vida sexual ativa, tornem-se mais “*banais*” e, portanto, perdem o valor. Passam a ser desvalorizadas, uma vez que os meninos as querem “*só para curtir*”, pois ainda esperam que estejam guardadas para eles uma “*mocinha virgem*”. As/Os docentes acreditam que o início da atividade sexual somente deveria acontecer em um contexto de responsabilidade e informação para não ocorrer a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis.

Embora a manutenção da virgindade feminina não tenha sido apontada como aspecto importante na atualidade, ainda é considerada fundamental para valorar e classificar a mulher. Discorrendo sobre isso, Furlani (2003) afirma que algumas práticas sexuais têm sido apontadas como mito e tabu<sup>20</sup>, pois da mesma forma que recebem uma carga de informações estereotipadas, associam preconceito e discriminação social. Dentre essas práticas é apontada a virgindade feminina. Esta, enquanto tabu, configura-se como o alicerce das sociedades ocidentais no sentido de virtude e uma das formas mais terríveis de subordinação e machismo em nossa cultura, mantendo estreita relação com os dogmas cristãos. Este mito está na formação da repressão sexual na sociedade patriarcal, na dominação machista e desigualdade de gênero, pois em um contexto em que virgindade e castidade são sinônimos de sublime virtude, sexualidade seria sinônimo de impureza e pecado. Como mito, a ideia fundamental está centrada na crença de que ser virgem significa ser virtuosa e ter qualidade moral. A virtude seria condição associada a sua perda

---

<sup>19</sup> O sentido de cultura tradicional aqui se refere ao machismo e patriarcalismo.

<sup>20</sup> Mito: do grego, *mithus*, significa fábula; o mito sexual é uma concepção errônea criada a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha. *Tabu*: do polinésio, significa sagrado ou invulnerável; os tabus sexuais são atos, palavras ou símbolos sexuais proibidos em uma determinada sociedade por motivo religioso ou social (Furlani, 2003).

no casamento, ou nos dias atuais, em uma relação afetiva estável, com parceiro único, o que conferiria à mulher respeito.

O casamento, ainda, foi citado pela professora Regina como o sonho de muitas meninas. Tabet (1985) considera que a instituição do casamento é uma estratégia ligada à exploração sexual do trabalho que tem como objetivo subordinar a mulher em ciclos ininterruptos de gravidez-aleitamento por meio de mecanismos que promovem o controle da função reprodutiva feminina, transformando uma potencialidade biológica em uma reprodução forçada. Para a autora, a espécie humana é relativamente infértil, pois há apenas 25% de chances de uma mulher engravidar em uma única relação sexual, o intercuro sexual acontece independentemente da ovulação, o impulso sexual é intermitente e não está ligado à procriação, sendo que não ocorre sinalização do momento da fertilidade, como no ciclo estral dos animais. Dito isso, como fazer então, com que as mulheres reproduzam? A resposta é simples: aumentando a exposição e a frequência ao coito por meio das relações matrimoniais.

O casamento é marcado pelo adestramento e pela aprendizagem da mulher ao coito, por meio de estratégias de violência e força, os homens legitimam a submissão feminina à vontade sexual do marido, criando condições de obtenção máxima da fertilidade, e a gravidez, por sua vez, aparece como melhor meio de mantê-las no casamento. Isso significa que o casamento culmina na imobilização das mulheres para fazê-las gerar e fecundá-las para imobilizá-las. Portanto, a reprodução, nessa perspectiva, não se constitui fato biológico, mas acima de tudo sistema de controle e de manipulação do corpo feminino, pois as diferentes intervenções sobre a sexualidade visam a produzir organismo feminino especializado na reprodução.

### ***“Falar demais em sexo”***

O sexo está na ordem dos discursos. Os/As professores/as durante o intervalo comentaram que uma aluna do segundo ano pensava e falava em sexo demasiadamente, e que ela deveria fazer “*psicanálise*”, pois o problema dela não se resolvia na escola; ao sair, um professor comentou que um aluno disse com uma

estagiária do curso de educação física: “essa professora é boa mesmo, eu vou comer<sup>21</sup>!”. O professor riu e comentou que achava que ela tinha escutado. Nesta situação, constatamos as diferenças no âmbito sexual das hierarquias de gênero. Quando uma menina tem esse tipo de atitude, é considerada patológica e, portanto, passível de tratamento e cura, mas quando é um menino, esse comportamento é esperado e até estimulado, pois faz parte da “natureza” masculina. Nesta perspectiva, o discurso e o ato sexual são marcados pela desigualdade de gênero e faz parte da base estruturante da subjetividade dos/as sujeitos/as na sociedade brasileira, especialmente, no nordeste brasileiro, em que há o costume de dizer: “prendam suas cabras porque o meu bode está solto”.

Esse aspecto proscritivo do sexo para as mulheres tem suas bases históricas a partir da separação da relação sexo/prazer, com o intercurso sexual, tendo fins apenas procriativo, realçada pela era Vitoriana, nas políticas higienistas implementadas, no Brasil, nas últimas décadas do século XIX e na sociedade burguesa. O espaço familiar e escolar é transformado em ambiente de formação dos/as filhos/as por meio do controle dos seus corpos e de educação do sexo, que indicava o que deveria ser dito, quem falava e onde se falava (CAMARGO; ROBEIRO, 2010). Para Foucault (2009b), a repressão sexual é marcante na sociedade ocidental, entretanto, os mesmos mecanismos que proíbem o falar em sexo são utilizados para a incitação ao discurso no sentido de institucionalizá-lo e controlá-lo. Essa foi, portanto, a forma que se encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade, sendo a confissão a estratégia usada para o isso, pois através do adestramento corporal, da ampliação de aptidões, da extorsão de forças, do crescimento paralelo da utilidade e docilidade, da integração em sistemas de controle eficazes e econômicos que o poder disciplinar atua sobre os corpos e as sexualidades.

Na ocasião das entrevistas, perguntamos a opinião dos/as professores/as sobre um/a estudante falar constantemente em sexo. A maioria acreditava que quando isso ocorria era porque aquela pessoa tinha alguma dúvida, faltavam informações adequadas, estava com necessidade de falar sobre o assunto, portanto, precisava de ajuda e orientação. Entretanto, o professor Victor considerava abstinência sexual e orientaria, no caso de ser um menino, a procurar uma mulher

---

<sup>21</sup> Geralmente, o homem usa esse termo no sentido de ter relações sexuais com outra pessoa.

para acabar com o “sofrimento”; e se fosse uma menina, perguntaria se ela tinha vida sexual ativa, se era casada ou tinha namorado, orientando todas as “regras” e os “cuidados cabíveis”<sup>22</sup>. A atividade sexual, também, foi apontada como fator de impedimento de ampliação da perspectiva de futuro profissional e econômico das meninas, uma vez que ao se dar prioridade a ele, surge a “gravidez precoce” que provoca o abandono escolar e repercute na trajetória social feminina. Mais uma vez o componente da desigualdade de gênero apareceu na condução da educação sexual, pois a abstinência sexual é vista como sofrimento para o homem e para a mulher, o intercuro sexual somente pode ser pensado se acontecer em um contexto de relacionamento estável, assim como os efeitos sociais de uma gravidez na adolescência são exclusivos da população feminina.

A professora Simone apresentou interpretação diferente e mais ampla, considerando aspectos socioculturais da situação:

*“(...) toda música que eles estão ouvindo está falando de sexo (...) isso vai calcificando na ideia deles, então, toda sala que você entra sempre tem dois ou três alunos que não falam outra coisa (...) faltam outros assuntos, não é nem tanto por causa dos hormônios que estão à flor da pele (...) mas na própria sociedade a gente vê que falta algo que chame a atenção e de repente ainda há aquele mito hoje de que o menino bacana é aquele que pega não sei quantas por dia (...) A maioria dos ídolos da juventude de hoje tem como principal atrativo a sexualidade, sensualidade (...) você hoje não vê nenhum jovem se inspirando em fulano de tal porque ele é um estudioso, porque ele é um revolucionário, porque ele empreendeu tal luta. Quem são os heróis de hoje? Quais são as referências de hoje? Se tivesse outra alternativa, outros subsídios, se tivesse acesso a outro mundo, mas o mundo não oferece outra coisa (...) o apelo sexual hoje está em tudo, na roupa que está na vitrine, a revista que está na banca” (Profa. Simone).*

No depoimento, o cenário sociocultural no qual os/as adolescentes estavam inseridos/as era determinante para a elaboração de matrizes subjetivas que mantinham os/as jovens em constante erotização, esta imersão antecede aos aspectos biológicos, apresentando caráter construcionista, perdendo a dimensão essencial. A perspectiva machista, também, é considerada ao serem indicadas as desigualdades de gênero que orientam as normas sociais da atividade sexual. As insuficientes referências pessoais, associadas à exposição frequente de artefatos midiáticos e de consumo, estimulam o apelo erótico e formam substrato fértil para a manutenção de uma ordem discursiva no âmbito sexual.

---

<sup>22</sup> Essas regras e cuidados estão relacionados à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez.

## Considerações finais

A luta pela implementação de educação sexual escolar, no Brasil, iniciou-se desde as primeiras décadas do século XX e culminou com a formulação de dispositivos legais que a introduziram na escola por meio dos temas transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, configuramos como temática polêmica na atualidade, pois, ainda, mantém associação com o discurso higienista e biomédico, fundamentado na necessidade de controle e disciplinamento dos corpos, justificado por hipotético problema de saúde pública dos incrementos da incidência de gravidez na adolescência e recrudescimentos das doenças sexualmente transmissíveis, especialmente, o HIV/aids, mantendo estreita correlação com os aspectos morais.

A prática docente em educação sexual, na escola estudada, apresentou-se assimétrica entre o plano discursivo e as atitudes frente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas/os atrizes e atores sociais da pesquisa, no entanto, alinhada aos valores pessoais e morais em torno da sexualidade e de temas considerados mitos e tabus, como a homossexualidade e a virgindade feminina. Os possíveis motivos dessa assimetria podem estar localizados em valores pessoais e morais conservadores da ordem social hegemônica, associados a um estado de apatia ou insensibilidade à necessidade e sofrimento de outrem. Por conseguinte, a transversalidade é idealizada no âmbito dos discursos, possivelmente, por ser elemento prescrito por fundamentos legais e estruturais das instâncias que governam a educação no país, não enfocando a sexualidade, inclusive, das aulas de Ciências ou de Biologia.

Os temas sugeridos pelos/as docentes para o desempenho de educação sexual na atualidade ficaram concentrados em torno de mitos e tabus sexuais de base fisiopatológica e/ou epidemiológica, o que sinalizou que as/os professoras/es internalizaram as ideias biomédicas do disciplinamento dos corpos, mesmo assim, este aspecto não se mostrou suficiente para a mudança de atitude destas/es. Ademais, o trabalho e a prática docente configuraram-se como verticalizadas e descontextualizadas dos aspectos históricos e socioculturais, estando centradas no ensino com pouca diversificação de recursos e estratégias didáticas e pedagógicas, o que geravam pouco impacto na clientela estudantil, manifestado pela dificuldade



de concentração e atenção que os/as adolescentes apresentaram. Logo, apontamos como possíveis causas as interconexões existentes entre as características do público-alvo, da subjetividade docente, das condições ambientais e materiais do trabalho, assim como o modelo epistemológico que norteia a concepção de educação.

A atitude dos/as professores/as perante a homossexualidade variou entre posição absolutista e liberal, estas se manifestaram por meio de brincadeiras, silenciamento e negação, referenciando a heterossexualidade normativa natural, sendo a causa apontada de ordem emocional/psicológica. Constatamos que o estudante caracterizado e conceituado de “viado” sofria mais ações discriminatórias, sendo o alvo preferencial de agressões por meio de piadas e gozações, tanto pelos seus pares quanto pelos/as docentes. O valor da virgindade feminina não estava referido explicitamente nos discursos, sendo a educação sexual sexista, que legitima e referencia as desigualdades de gênero.

Destacamos que os constrangimentos de gênero e o reforço dos estereótipos ainda influenciam valores e atitudes docentes no cenário estudado. Isso reflete a sociedade brasileira, mas, especialmente, as marcas machista e patriarcal de uma cidade do interior do Estado do Ceará, no nordeste brasileiro. Esses achados mostram que o desafio de prática docente emancipadora, cidadã, inclusiva e que considere as diversidades é atual, não está consolidada, sendo meta a ser conquistada. Entendemos, também, que isso somente será possível se for acompanhada de mudança de paradigma pessoal e estrutural com políticas públicas que estimulem ou favoreçam o rompimento com esse modelo hegemônico.

## Referências<sup>23</sup>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 8.

---

<sup>23</sup> Essas referências mantiveram o padrão da revista na qual o artigo está submetido.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CARRARA, S. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a. v. I.

\_\_\_\_\_. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009b. v. II.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. 27. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009a. p. 167-178.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho de educação sexual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes antropológicos**, v. 17, n. 8, p. 13-45, 2002.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MANO, S. M. F.; GOUVEIA, F. C.; SCHALL, V. T. "Amor e sexo: mitos, verdades e fantasias": jovens avaliam potencial de material multimídia educativo em saúde. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p. 647-658, 2009.

MEYER, D. E. E. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 5-17.

MOSCHETA, M. S.; MCNAMEE, S.; SANTOS, J. C. Dialogue and transformation: embracing sexual diversity in the educational context. **Educar em Revista**, n. 39, p. 103-122, jan./abr., 2011.

NAKAMURA, E. O lugar do método etnográfico em pesquisas sobre saúde, doença e cuidado. In: \_\_\_\_\_.; MARTIN, D.; SANTOS, J. F. Q. (Org.). **Antropologia para enfermagem**. Barueri: Manole, 2009. p. 15-35.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, n. 43, p. 205-224, jan./mar., 2012.

RAGO, M. Prefácio. In: CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna; Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 9-12.

SANTOS, A. S. **Dicionário de anglicismos e de palavras inglesas correntes em português**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2006.

SOUZA, É. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 169-199, jan./jun., 2006.

TABET, P. Fertilité naturelle, reproduction forcée. In: MATHIEU, N. C. **L'arraisonnement des femmes**: essays en anthropologie des sexes. Paris: Ed. Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985. p. 61-146.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

## 6 DISCUSSÃO

Para melhor compreensão dos eixos teóricos e conceituais que nortearam essa investigação, optamos por subdividir este capítulo de discussão. Esta opção pauta-se na prerrogativa de esclarecer que a construção de um objeto de pesquisa está articulado com a subjetividade do pesquisador e o cenário sociocultural no qual se insere. Ambas as situações devem ser consideradas no momento de análise do observador externo. Somando-se a essa perspectiva, posteriormente, articulamos uma reflexão sobre os resultados dos capítulos anteriores.

### 6.1 A trajetória de construção do objeto e a posição do pesquisador

O mundo reprodutivo e, conseqüentemente, o da sexualidade, foi motivo de minha curiosidade. Lembro-me que cresci ouvindo minha mãe dizer que com menos de cinco anos de idade, eu a questionei de onde vinham os bebês – pergunta até frequente para uma criança dessa idade. Entretanto, pouco convencional foi a resposta que ela me deu: “O médico tira o bebê da barriga da mãe”. Após o nascimento de um dos meus irmãos, eu a vi nua e indaguei onde estava o corte por onde meu irmão passara, e ela mais uma vez, satisfazendo a minha curiosidade, explicou, didaticamente, o processo de nascimento por via vaginal.

Nessa breve narrativa, dois eventos nos chamam a atenção: a curiosidade é satisfeita de acordo com a necessidade e verbalização da demanda imposta pela criança, o que proporcionou a criação de ambiente de confiança, diálogo e respeito, pois era a minha mãe a fonte de informações da área sexual e reprodutiva. Ela usava o argumento de que se ela não conversasse com seus filhos e sua filha sobre esses assuntos, a televisão e outras pessoas o fariam da pior forma possível, desta forma, interditar esse tema em casa era abri-lo para terceiros/as; o segundo evento era o fato de vivenciarmos a nudez no ambiente doméstico, pois ela afirmava que nem ela e nem nós seríamos fonte de desejo libidinal um para os outros.

O espaço doméstico, no meu caso, foi o primeiro processo didático/pedagógico em educação sexual que experimentei. Acredito que a partir dessa vivência, o alicerce fundamental na construção de entendimento ampliado, sensível e respeitoso da sexualidade que desenvolvi, foi fundado. No entanto, conheci difícil realidade quando ingressei no ambiente escolar.

Desde criança que apresento performance de gênero diferente dos padrões estabelecidos para o homem. Sempre escutava comentários do tipo: *engrossa a voz!; tenha jeito de homem!; ele é tão delicado!* Na escola não foi diferente, algumas vezes fui motivo de brincadeiras desagradáveis que me magoavam sobremaneira. Esses momentos aconteciam dentro e fora da sala de aula e poucos/as foram os/as professores/as que se sensibilizaram com a minha angústia e sofrimento. Para compensar o que sofria, eu tentava provar para todos/as que era o melhor aluno da sala, estudando, participando das atividades escolares e obtendo as melhores notas.

Minha trajetória de vida influenciou o meu desempenho e atividades acadêmicas. Nesse sentido, quero destacar que do ponto de vista fenomenológico, a realidade é socialmente construída e resulta das interações sociais que acontecem na vida diária (ANDRÉ, 2009). Sou enfermeiro de formação, estou em uma profissão, predominantemente, feminina, marcada pela divisão social e sexual do trabalho e de relações desiguais de gênero.

As representações sobre mulheres e homens, presentes no imaginário social a partir das diferenças biológicas existentes entre os sexos, culmina no estabelecimento do poder que se exerce nas relações de gênero e que são transmitidos a cada geração em uma herança cultural (COELHO, 2005). Nesse sentido, as práticas de cuidado, frequentemente, estiveram associadas ao sexo feminino, que socialmente, ocupa condição considerada inata de inferioridade atribuída à sua aproximação com a natureza, tendo relação direta com a capacidade de reprodução biológica e responsabilidade nos cuidados domésticos e familiares.

Podemos encontrar na história da humanidade a veiculação da figura feminina às diversas práticas do cuidado e da cura, assim como também das mazelas e dos sufrágios que acometem a vida humana. Assim, Eva foi a culpada pelas mulheres darem à luz com sofrimentos e dores, pela dominação masculina e pelo desejo sexual desenfreado; Pandora motivada por sua curiosidade, abriu uma caixa que deixou todas as desgraças atingirem os homens; milhares de mulheres foram queimadas na Santa Inquisição acusadas de bruxaria, fato que, também,

corroborar para emergência da imposição do discurso médico sobre o saber tradicional.

Uma vez desvalorizado o trabalho que as mulheres realizam no âmbito doméstico e sendo o cuidado profissional e educacional, em muitos momentos, confundido com o que ocorre nesse espaço, há estreita relação entre o lugar social de mulheres e de enfermeiras. Para circular no espaço de homens sem ser confundida com prostituta, era necessário formar profissionais, cuja prática representasse o cumprimento de uma missão divina e para tanto a história revelou para a mulher/enfermeira/professora uma mobilidade limitada, devendo preservar o que é definido socialmente como qualidades: docilidade, submissão, abnegação e recato. Assim, no mundo público, o lugar das mulheres seria a extensão do mundo privado (COELHO, 2005).

A perspectiva sociocultural e histórica, que ora relato na interlocução dos papéis de enfermeiro e educador, permite entender o processo de construção da subjetividade dos/as sujeitos/as, os fatores determinantes do universo social, as representações e práticas cotidianas, elementos fundamentais para o respeito à individualidade e cuidado/educação centrado no/a sujeito/a. Esse é um ponto crucial para a constatação de que a construção do objeto de pesquisa, o qual me propus a explorar nesta tese, é marcado política, histórica, social e culturalmente, sendo, portanto, destituído de neutralidade e objetividade, requisitos básicos para as ciências de base positivista.

Durante a etapa de observação, sentava geralmente na última cadeira da sala para tentar não atrapalhar a visão frontal dos/as estudantes, em virtude da estatura superior a maioria dos/as ocupantes das cadeiras escolares. No entanto, mesmo utilizando essa estratégia, as minhas anotações nem sempre passaram despercebidas e em alguns momentos fui questionado sobre o que tanto anotava. Dentro da escola o meu lugar oscilava entre pesquisador e professor. Em algumas ocasiões, percebi que os/as professores e alunos/as me viam como mais um integrante para o controle do comportamento estudantil. Certa vez, um professor solicitou a colaboração dos/as alunos e pediu que tivessem respeito comigo, pois era professor e estava naquele momento para observar os/as estudantes. No final, solicitou minha colaboração para vigiar a turma e controlar o comportamento deles/as.

Essa dualidade de observador e “nativo” é intrínseca à pesquisa etnográfica que se volta para o centro e não para a periferia dos fenômenos urbanos e estuda os/as sujeitos que mantêm simetria com o pesquisador. Latour e Woolgar (1997, p. 27), nos apresentam em forma de questionamento esse problema: “como manter a distância e a independência de julgamento quando se é também um pesquisador, um ocidental, um intelectual?”. Os autores sugerem que a saída consiste em disciplinar o olhar para estar próximo, mas ao mesmo tempo mantendo a distância. Entretanto, o problema da familiaridade e do distanciamento não é tarefa fácil de ser contornada e resolvida por meio da reflexividade.

No final de uma aula, duas adolescentes vieram falar comigo para saber maiores informações sobre mim e meu trabalho, no final, com muito entusiasmo, sugeriram que eu fizesse palestras, conversasse com os/as estudantes para saber suas necessidades a respeito do tema educação sexual, fotografasse, visitasse o banheiro, fizesse grupo de discussões, criasse um *blog* para contar minhas experiências – confesso que não sabia como fazê-lo e uma delas se ofereceu a me ajudar. Considerei sua sugestão e criei o *blog*: Afrodite em Debate ([www.afroditeemdebate.blogspot.com](http://www.afroditeemdebate.blogspot.com)), caracterizado como uma proposta de discutir aspectos relacionados aos estudos sobre sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, raça/etnia e suas inter-relações com a saúde em uma perspectiva sociocultural. Colocaram-se à disposição para contar todas as fofocas da escola. Comentaram que os/as professores/as estavam agindo de forma amena devido à minha presença e que havia funcionários que tinha fama de “agarrar” as alunas, inclusive era possível encontrar relações de namoro entre eles/elas.

Após a realização do trabalho de campo, retornei à escola para disponibilizar os manuscritos dos artigos produzidos por mim e para implementar um projeto de pesquisa-ação para a discussão sobre gênero, sexualidade e saúde reprodutiva com um grupo de professores/as que estivessem interessados/as em um aprofundamento teórico. Este projeto encontra-se na fase de execução do processo de intervenção.

## 6.2 O contexto social e sua contribuição conceitual

Juazeiro do Norte localiza-se em uma área geográfica do Cariri cearense, um vale no meio do Domínio Semiárido que fora habitada pelos índios *Kariris* e, atualmente, abriga a Região Metropolitana do Cariri. Este é considerado polo da cultura cearense, rico na diversidade de manifestações socioculturais, merecendo destaque: as danças (reisado e maneiro-pau), as artes plásticas (esculturas, pinturas e xilogravuras), a música (cantorias) e a literatura de cordel que, aliada aos recursos florestais, através da exploração madeireira, geram cerca de 170 mil empregos diretos e 500 mil indiretos, cumprindo importante papel na região, fornecendo renda, alimento, energia, plantas medicinais e área de lazer a essa comunidade (AUGUSTO; GOES, 2007).

O estado do Ceará possui 184 municípios e o índice de desenvolvimento humano (IDH) é considerado médio (entre 0,500 a 0,799). A cidade de Juazeiro do Norte apresenta IDH de 0,697 ocupando a 10<sup>a</sup> posição no *hanking* do estado, ficando atrás do Crato (5<sup>a</sup> posição), mas na frente de Barbalha (14<sup>a</sup> posição), que juntas representam as três principais cidades da Região Metropolitana do Cariri e que também são conhecidas como o Triângulo CRAJUBAR (CEARÁ, 2007). Em relação à educação, Juazeiro do Norte tem 13 escolas estaduais e tomando-se como referência o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), em 2009, este índice foi de 3.9, sendo que a instituição na qual se desenvolveu esta pesquisa ficou em terceiro lugar com IDEB de 4.3 (BRASIL, 2012).

O Cariri cearense também tem ganhado notoriedade pelo contexto da violência de gênero, especificamente, contra a mulher, pois não há dados oficiais em relação à homofobia. No período de 2001 a janeiro de 2012, foram 191 mulheres assassinadas, a maioria no âmbito doméstico e por motivos diversos. A taxa de violência contra a mulher na região é considerada uma das mais altas do nordeste e a sua forma mais grave é quando acontece no núcleo familiar (ARAÚJO, 2012). Esses dados revelam a manutenção de cultura machista e impunidade por parte da Justiça.

A cidade ficou conhecida nacionalmente por meio de seu morador mais ilustre: o Padre Cícero Romão Batista ou simplesmente, “Padim Ciço”, que ajudou na emancipação do município, foi seu primeiro prefeito e morreu impedido de



exercer suas funções sacerdotais após ter ocorrido “o milagre em Juazeiro”. Até hoje, a cidade cresce vertiginosamente por influência do vulto do “santo do nordeste” e em 100 anos de emancipação política, Juazeiro do Norte, tem 249.939 habitantes e cada romaria atrai quase a mesma quantidade de visitantes ao município (IBGE, 2012).

No dia primeiro de março de 1889, após grande seca no ano anterior, durante celebração eucarística em honra ao Sagrado Coração de Jesus, a Hóstia transformou-se em sangue na boca da Beata Maria de Araújo. A partir desse acontecimento, romeiros/as de todos os lugares do nordeste chegavam à Juazeiro do Norte para ver o “milagre”. Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo, nascida por volta do ano de 1863, foi convidada a se consagrar a Cristo pelo Padre Cícero. Negra, analfabeta e pobre começa a ser considerada “santa” pelo povo nordestino, entretanto seus predicados colocaram-na em posição de perseguida pela Igreja, que na época valorizava e divulgava os “milagres” como forma de combate à racionalidade europeia. Portanto, Padre Cícero estava fazendo a coisa certa, mas no lugar e na pessoa errada. A estratégia encontrada foi a de se construir uma imagem negativa dela, que era descrita pelo Padre Alencar Peixoto, em 1914, como produto do cruzamento de duas raças, negra e índia, dando hibridez horrível, uma monstruosidade feita mulher. Em 22 de outubro de 1930, a Igreja Católica, na tentativa de apagar por completo a memória da Beata, mandou violar o seu túmulo e deu destino desconhecido aos seus restos mortais, pois a peregrinação ao seu jazigo era intensa (SILVA, 2012).

Nesse contexto, Juazeiro do Norte é considerada terra onde a religiosidade e a tradição da Igreja Católica estão arraigadas na organização sociocultural da cidade. Entretanto, isso não foi manifestado diretamente por atitudes justificadas por crenças religiosas durante o trabalho de campo, porém convém lembrar que os valores morais e cristãos têm papel fundamental na constituição das subjetividades dos/as sujeitos/as e relação muito estreita com a repressão da sexualidade e manutenção de ordem hegemônica machista e patriarcal. Paradoxalmente, a dinâmica social e urbana de crescimento desordenado de Juazeiro do Norte facilitou a ampliação e a convivência com a pluralidade cultural e humana, manifestada pelo estilo de vida mais cidadão dos/as seus/as munícipes.

O modelo de catolicismo popular praticado em Juazeiro do Norte, segundo Della Cava (2012, p. 27), está marcado pela ambiguidade em relação à autoridade clerical da Igreja, derivada da percepção do sacerdote como autoridade civil-religiosa ao mesmo tempo opressora e libertadora do/a explorado/a. Assim, as autoridades eclesiásticas, desde 1890 até pouco mais de uma década atrás, realizaram trabalho sistemático, visando conter e condenar os/as devotos/as do “milagreiro”, isso ocorreu em nome da ortodoxia, como também para a manutenção da ordem e prevenção da violência entre trabalhadores/as do nordeste rural.

Para pensar a sexualidade e a educação sexual é fundamental construir um mapa conceitual que considere as influências sociais, culturais, históricas e políticas do cenário no qual ela está inserida. Nesse sentido, apontamos que toda a perspectiva indicada neste trabalho é local e pontual, portanto, deve-se evitar o viés da generalização. É claro que as marcas dessa construção podem ser garimpadas e teorizadas a partir do duplo olhar dos pesquisadores, distante e próximo ao mesmo tempo. Feito esse preâmbulo, gostaríamos de aprofundar a discussão de eixos teóricos que consideramos estruturantes do entendimento sobre as temáticas e suas conexões com os resultados abordados nesta pesquisa.

### **6.3 A prática docente, sua articulação com as concepções sobre a sexualidade, educação sexual e a percepção adolescente**

O eixo central ou objeto de investigação desta tese centra-se na prática docente em educação sexual com adolescentes no espaço escolar. Para acessá-la buscamos os valores e as atitudes relacionadas à sexualidade que os/as professores/as mantinham no seu trabalho cotidiano. Entendemos que a práxis pedagógica, assim como os comportamentos de forma geral, são modulados, influenciados e influenciadores das concepções teóricas e do meio sociocultural no qual as pessoas estão inseridas. Portanto, os dois primeiros artigos deste trabalho podem ser considerados como os alicerces ou as âncoras que sustentam o terceiro.

Dessa forma, era fundamental que conhecêssemos o que os/as professores/as pensavam sobre o significado da sexualidade e dos pressupostos que devem ser trabalhados em um processo pedagógico de educação sexual no

espaço escolar, assim como se os/as principais interessados/as no assunto, os/as adolescentes, estavam satisfeitos/as com a forma como os/as docentes abordavam as questões sexuais em sala de aula. O intuito dessa articulação também visava à constatação de paradoxos entre o pensar e o agir, o saber e o fazer.

Nesse sentido, constatamos que o trabalho docente relativo à sexualidade não era realizado de forma transversal, as atitudes eram de silenciamento e brincadeiras, principalmente, quanto à orientação sexual e aos valores morais e pessoais que subsidiaram essa práxis. Os/As adolescentes afirmaram que as questões sexuais não eram abordadas em sala de aula, mesmo havendo demanda social para isso. No entanto, pelo menos, no plano discursivo, os/as professores/as estavam alinhados aos PCN quanto aos eixos temáticos de educação sexual escolar, ainda que com limitação teórica quanto à concepção de sexualidade.

A sexualidade e o gênero, geralmente, são materializados ou construídos socialmente a partir da percepção das diferenças corporais anátomo-fisiológicas, portanto, dos atributos biológicos. Essa concepção, histórica e sociocultural, herdada do paradigma científico, ainda, encontra substrato fértil nos dias atuais e marca as atitudes e os valores de pessoas, que entendem a sexualidade sob perspectiva genital ou de conjugação carnal.

Até o século XVIII, existia a concepção herdada dos gregos de que haveria apenas um sexo biológico ou isomorfismo sexual. A partir do Renascimento e no contexto da instituição de mudanças epistemológicas e políticas, concebemos o modelo de dois sexos ou dimorfismo sexual, no qual a diferença entre os sexos ocorreria em decorrência no grau de perfeição que dependia da quantidade de calor, este quando estava aumentado fazia os órgãos sexuais se exteriorizarem, formando o macho e quando era produzido em menor quantidade manteria estes internamente formando a fêmea. A ciência, nesse ponto, começava a fornecer argumentos para o debate ideológico, neste sentido, a natureza teria se encarregado de postular a divisão e cabia à sociedade apenas respeitá-la e promover um comportamento adequado para as mulheres que eram naturalmente inferiores (ROHDEN, 2003).

Segundo a mesma autora, no século XIX, duvida-se da razão das mulheres, que passam a ser associadas às características como paixão e emoção em contraposição aos elementos considerados masculinos como a razão e a inteligência. Surgiu a necessidade de monitoramento da mulher, uma vez que elas seriam mais vulneráveis às influências externas do que os homens e nesse sentido,

a prosperidade da sociedade dependeria da boa administração do desenvolvimento corporal e da capacidade reprodutiva das mulheres. Eram consideradas, portanto, patologias ambulantes, devido à maior fragilidade física, moral e intelectual, seres ambíguos e capazes de subverter a ordem. O pensamento na mulher deveria ser exercido com moderação, o excesso podia provocar modificações na natureza de temperamento, o que justificava o fato de as mulheres terem sido feitas para a família e não poderem se envolver em estudos intensivos, estes podiam desviar a energia que deveria ser empregada para o desenvolvimento sexual para o cérebro, causando retardo da menarca e esforços menstruais no ciclo.

As desigualdades sexuais e de gênero também encontram substrato fértil na sexualidade e reprodução que estão, historicamente, conectadas. Às mulheres coube papel de submissão passiva ao prazer do homem, estes com liberdade sexual e para elas interdição rigorosa, mesmo no casamento ou nas relações extraconjugais. A sexualidade atual tornou-se autonomizada, pois estava dirigida exclusivamente para o prazer e sob o controle cada vez maior e mais invasivo da medicina; o trabalho ideológico de construção dessa autonomia se fez, principalmente, em torno da discussão sobre a sexualidade feminina; no contexto da Aids, a norma moral do século XIX foi substituída no século XX por uma norma estatística, isto é, sexualidade de risco; e necessidades de prevenção que não podem ser resolvidas a não ser pelo controle do desejo e do prazer sexual (LOYOLA, 2003).

Nessa perspectiva, a medicina e a educação sexual escolar têm papel fundamental no exercício de micro poderes no interior dessas relações para a consecução do disciplinamento e controle dos corpos. No entanto, a assimetria sexual produz pressão ou conformação muito mais proeminente sobre os contra-tipos da heterossexualidade normativa: as mulheres e os homossexuais. Estes/as recebem constantemente inflexões coercitivas, no intuito de adequação aos preceitos sociais de performance de gênero e de conduta moral. Assim, ao se desviarem dos padrões previamente estabelecidos subvertem a ordem dominante e se expõem a agressões e discriminações, manifestadas através da homofobia e/ou misoginia.

As forças exercidas pelo poder estão em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. Exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. O poder não se dá, não se troca nem se

retorna, mas se exerce, existe em ação, assim como, não é, principalmente, manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2009a,b). Ele pode ser analisado de duas formas: por meio do contrato-repressão, que é jurídico, cuja oposição ocorre entre o legítimo-ilegítimo; e, outro, dominação-repressão, em que a oposição acontece entre a luta e submissão, entretanto ao se constituir uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. A sexualidade nesse sentido é um dispositivo que perpassa o sistema moderno de poder (FOUCAULT, 2009b).

A perspectiva de análise da sexualidade sob a égide da matriz biológica ou do paradigma científico é marca precípua da nossa sociedade que se alimenta da produção e circulação de discursos que funcionam como verdade, e por esse motivo, detêm poderes específicos, pois a verdade não tem existência fora do poder ou, ainda, sem poder. É produzida devido a inúmeras coerções, produzindo efeitos regulamentados. A verdade, nesse caso, está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem, circulando nos aparelhos educacionais, sendo produzida e transmitida sob o controle das universidades, meios de comunicação e textos “sagrados”. Portanto, pode ser conceituada como “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2009b, p. 13).

A ditadura das ciências e seus mecanismos de produção e circulação da verdade aliadas aos aparelhos de reprodução de poder criam substrato sociocultural, no qual as sexualidades periféricas são controladas, vigiadas e punidas. Essas estratégias, coligadas às de cunho religioso de base cristã e moral, formam uma rede de relações que objetivam o ostracismo e o melhoramento eugênico da raça humana, a partir da regulação das expressões de gênero e extermínio, principalmente, dos homens homossexuais.

No Brasil, as denúncias sistemáticas de assassinatos ajudaram a romper o silêncio sobre as ações discriminatórias e homofóbicas que aconteciam (e ainda acontecem) na nossa sociedade. Em 1988, no Rio de Janeiro, depois do assassinato de Luiz Antônio Martinez Correa, foi utilizada a expressão “assassinatos de homossexuais”, entretanto, os noticiários categorizavam-no como episódio isolado. Em 1992, o Jornal *O Globo*, usou a expressão “homofobia” para designar “horror ao homossexual”. Pelo menos durante duas décadas, a agenda do movimento *gay* foi pautada pela denúncia da violência e da homofobia. Associado a

isso, a abordagem sensacionalista da imprensa tendia a confirmar que a tragédia era efeito de fraquezas morais e de escolhas das próprias vítimas, uma vez que as principais eram travestis e pessoas que eram assassinadas por garotos de programas, configurando os crimes de extorsão (RAMOS; CARRARA, 2006).

Os autores acima citados ainda fazem referência a uma pesquisa de 2003 realizada nas paradas do orgulho *gay* em várias capitais do território nacional. Nesta, a homofobia era altamente variável segundo marcadores de gênero, identidade sexual e idade e, secundariamente, por escolaridade e cor. Aproximadamente 60% dos entrevistados relataram ter sofrido algum tipo de agressão verbal, independente de gênero, idade, cor ou orientação homossexual; uma parcela próxima a 10% fez denúncias aos órgãos públicos; e as denúncias à imprensa e a Organizações Não Governamentais (ONGs) ocorreram em menos de 5%. Somando-se a esses dados, observaram altos índices de discriminação na escola, indicando a necessidade de mais pesquisas e da criação de programas especiais envolvendo autoridades educacionais, professores/as e estudantes.

Como foi referenciado em artigo anterior, a homossexualidade, na sociedade brasileira é considerada mito e tabu (FURLANI, 2003). A mesma autora atribui a invenção do termo, inicialmente, homossexualismo ao médico húngaro Karoly Maria Benkert, em 1869. Palavra híbrida, formada pela união de três radicais gregos e latinos: *homo* (grego) – igual, semelhante, o mesmo que; *sexus* (latim) – sexo; *ismo* (latim) – próprio de, que tem natureza de, condição de. Este último sufixo reforçou a ideia de anormalidade, algo patológico e desviante. A partir do século XX, houve uma re-significação e o termo homossexualidade (do latim, sufixo *dade* – qualidade de) passou a ser referido como tipo de relacionamento, possibilidade legítima e não patológica de homens e mulheres vivenciarem seus afetos e prazeres. Mas, somente em 1985, o Conselho Federal de Medicina do Brasil considerou sem efeito o parágrafo 302.0 do Código Internacional de Doenças (CID), formulado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que, desde 1948, incluía o “homossexualismo” como desvio e transtorno sexual, retirado deste em 1993. Em 1991, a Anistia Internacional passou a considerar violação dos direitos humanos a proibição da homoafetividade e homoerotismo. E, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) brasileiro aprovou a Resolução CFP n° 001/99, que recomenda que ninguém deva ser submetido/a a qualquer tratamento de cura por desejar e/ou se relacionar com pessoas do mesmo sexo.

Estudo realizado pela Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre leis e práticas contrárias ao coletivo de lésbicas, *gays*, bissexuais e transexuais (LGBT) constatou que pelo menos 76 países têm leis que criminalizam explicitamente as relações homoafetivas ou apresentam proibições que são aplicadas de forma discriminatória contra estas pessoas. Desde 2000, as leis que criminalizavam atos homossexuais foram revogadas na Armênia, Azerbaijão, Bósnia-Herzegovina, Cabo Verde, Geórgia, Fiji, Índia, Ilhas Marshall, Nepal, Nicarágua, Panamá e Estados Unidos, assim como em territórios dependentes da Nova Zelândia e Reino Unido. Entretanto, atualmente, em pelo menos cinco países, é possível aplicar a pena de morte àqueles/as que forem declarados/as culpados/as de delitos de conduta homossexual. O relatório concluiu que existe claro padrão de violência e discriminação contra os homossexuais (AO MENOS..., 2012).

Essa é apenas visão parcial dos países nos quais a discriminação e o preconceito são institucionalizados e legalizados, enquanto isso, no Brasil, as correlações de forças política e ideológica permitem que o silenciamento se mantenha como estratégia homofóbica cruel que oprime e vitimiza *gays*, lésbicas, travestis e transexuais, sendo estes/as dois/duas últimos/as os/as mais vulneráveis à violência social. Sofremos discriminações de várias ordens, familiar, escolar e no trabalho, estas ainda não são consideradas crime, o que legitima estas ações. Pensamos que não são dispositivos legais que acabarão com as atitudes preconceituosas, mas a implementação de políticas de visibilidade e de proteção podem ser o início de mudança de paradigma na construção de sociedade mais solidária e menos violenta, estas devem ser acompanhadas de intenso debate que envolvam as redes e instituições sociais, especialmente, a escola para que estes/as cidadãos/ãs tenham vez e voz. Queremos o respeito, a manutenção da irreverência e a afirmação da identidade, mas não queremos a regulação, o controle e o extermínio da diversidade sexual.

## 7 CONCLUSÕES

Na percepção das/os adolescentes do ensino médio, os/as professores/as não abordam as questões sexuais em sala de aula. E, quando ela esteve presente, era procedida de modo pontual, principalmente, por professores/as de Biologia que obedeciam a uma orientação normativa do livro didático, com 'conteúdos' voltados para os aspectos biológicos. As/Os adolescentes, por sua vez, indicaram que o tema era suscitado na sala de aula, no entanto, havia fuga docente do assunto ou às vezes a mensagem era transmitida de forma subliminar. Mesmo com as dificuldades percebidas, algumas/ns adolescentes acreditaram que professores/as abordavam com mais frequência o tema e isso era suficiente para elas, contudo, complementaram que deveriam ter aulas específicas sobre o assunto.

Os/As professores/as pensavam a sexualidade através dos aspectos biológicos e do direcionamento dos afetos no seu exercício. Apresenta caráter essencialista e as relações com as concepções de gênero são expostas de forma subliminar. Secundariamente, poderiam ser encontrados em sua constituição elementos psíquicos, afetivos e espirituais, no entanto, os aspectos históricos e socioculturais eram desconsiderados.

Quanto aos pressupostos teóricos da educação sexual, os/as professores/as entendiam que era processo de orientação, no qual ocorreria a preparação dos/as adolescentes para a relação sexual, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e gravidez, descrição da fisiologia e desenvolvimento corporal, e conhecimento das relações sociais que modulam os papéis de gênero e da orientação sexual. Deveria ser iniciada no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, sendo as aulas de Ciências o espaço privilegiado para se realizar tal orientação. A informação é a forma mais eficaz para se assumir comportamentos responsáveis e saudáveis, no entanto devem ser embasadas pela coerência e bom senso dos/as educadores/as.

A prática docente em educação sexual apresentou-se paradoxal entre o plano discursivo e as atitudes frente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas/os atrizes e atores sociais da pesquisa, entretanto, alinhada aos valores pessoais e morais que circundam a sexualidade e de temas considerados mitos e tabus, como



a homossexualidade e a virgindade feminina. Inferimos como possíveis motivos dessa contradição os valores pessoais e morais conservadores da ordem social hegemônica associados a um estado de apatia ou insensibilidade à necessidade e sofrimento de outrem. Portanto, a transversalidade é idealizada no âmbito dos discursos, possivelmente, por ser elemento constituído por fundamentos e dispositivos legais e estruturais das instâncias que governam a educação no país, o que mantém a sexualidade fora da sala de aula, inclusive, das aulas de Ciências.

Os/As docentes sugeriram temas caracterizados como mito e tabus sexuais de base fisiopatológica e/ou epidemiológica para o desempenho eficiente de educação sexual. Isso denotou que as/os professoras/es internalizaram as ideias biomédicas do disciplinamento dos corpos, mesmo assim, este aspecto não mostrou-se suficiente para a mudança de atitude destas/es. O trabalho e a prática docente configuraram-se como verticalizadas e descontextualizadas dos aspectos históricos, socioculturais e políticos do público-alvo, estando centradas no ensino com pouca diversificação de recursos e estratégias didáticas e pedagógicas, o que gerava pouco impacto na clientela estudantil, manifestado pela dificuldade de concentração e atenção que os/as adolescentes apresentaram. Neste sentido, apontamos como possíveis causas as interconexões existentes entre as características dos/as adolescentes, da subjetividade docente, das condições ambientais e materiais do trabalho, assim como a base epistemológica que modula a concepção de educação.

A atitude dos/as professores/as diante da homossexualidade variou entre posição considerada absolutista e liberal, estas se manifestaram por meio de brincadeiras, silenciamento e negação, referenciando a heterossexualidade normativa natural, sendo a causa do desenvolvimento de relações homoafetivas e/ou homoeróticas o substrato emocional e psicológico. Constatamos que o estudante caracterizado e conceituado como “viado” era o que mais sofria ações discriminatórias, sendo o alvo preferencial de agressões por meio de piadas e gozações, tanto pelos seus pares quanto pelos/as docentes. O valor da virgindade feminina não foi admitido explicitamente nos depoimentos, mas percebido quando ocorreram afirmações de que o sonho das meninas ainda estava centrado no casamento e que ao perder a virgindade e aumentar o número de parceiros/as e experiências sexuais, as mulheres perdiam o valor, conotando a ideia de que é possível casar se for virgem ou, ainda, não sendo virgem, tenha vida sexual ligada

ao relacionamento estável. Esta concepção autoriza homens a intensa vida sexual no exercício da masculinidade e proíbe mulheres a ampliar a experiência sexual, não podendo ser vivenciada pela busca do prazer.

A educação sexual apresentou-se como sexista, que legitima e referencia as desigualdades de gênero. Desta forma, o espaço escolar é altamente generificado, usa o silenciamento como forma de disciplinamento e controle da sexualidade, utiliza de estratégias sexistas para a manutenção da ordem hegemônica e ainda produz e reproduz os valores e as atitudes do modelo de sociedade patriarcal e machista, sendo os “viados” os alvos preferidos de ações discriminatórias de forma simétrica e assimétrica. No entanto, ainda, vivemos sob o mito da democracia sexual, o que exige do trabalho docente constante renovação, sendo preciso superar o modelo biomédico/científico na sexualidade, considerando suas dimensões histórica, social, cultural e política, cuja transversalidade das ações deve ser meta a ser alcançada nos diversos campos do saber.

## 8 PERSPECTIVAS

Quero expressar a necessidade de não interromper o circuito de discussões que ora foram iniciadas com esta pesquisa, conseqüentemente, o caminho a percorrer é imenso e este foi apenas um lampejo a clarear os saberes e práticas pedagógicas. Portanto, a prerrogativa máxima é continuar essa tarefa concluindo a pesquisa-ação que está em andamento e encontra-se na fase de coleta de dados/intervenção, assim como alimentar o *blog* “Afrodite em Debate” que também contribuirá para que essa luz não se apague. Mas, gostaria de pontuar trabalhos que deverão acontecer em um futuro próximo:

- Desenvolver um projeto de extensão universitária interdisciplinar associado à pesquisa que contemple a formação acadêmica e continuada de professores/as e estudantes dos diversos níveis de ensino;
- Ampliar a pesquisa teórico-conceitual sobre a sexualidade e reprodução na interface do cuidado individual e coletivo de enfermagem, a partir da criação de grupo de estudo e pesquisa interdisciplinar relacionados ao tema supracitado;
- Contribuir para o desenvolvimento técnico-científico acadêmico e popular por meio da ampliação da pesquisa sobre sexualidade e reprodução pelo engajamento na proposta de criação do Programa Acadêmico de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem da Universidade Regional do Cariri – URCA, instituição estadual de ensino superior na qual estou vinculado;
- Buscar parcerias públicas para a consecução da implementação, viabilidade e execução do projeto de extensão universitária interdisciplinar;
- Publicar a pesquisa em forma de livro para subsidiar professores, professoras, equipe diretiva e funcionários/as a implementar prática pedagógica em educação sexual mais atraente, emancipadora e cidadã, que esteja pautada nos princípios da igualdade, equidade, participação popular e transversalidade.

Evidenciamos que o trabalho foi iniciado, mas importa nesse momento a trajetória e o percurso que foram percorridos, os resultados deles saberemos a *posteriori*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. J. B. Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do ensino Fundamental, no distrito de Arembepe, município de Camaçari-BA. **Candombá – Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2006.

ALTMANN, H. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

AO MENOS 76 países têm leis que criminalizam a homossexualidade. **Yahoo! Brasil**, 07 mar. 2012. Disponível em: <<http://br.noticias.yahoo.com/ao-76-pa%C3%ADses-t%C3%AAm-leis-criminalizam-homossexualidade-151639723.html>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

ARAÚJO, T. 191 mulheres mortas na Região do Cariri em 11 anos. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 30 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/ceara/2012/01/30/noticiasjornalceara,2775380/191-mulheres-mortas-na-regiao-do-cariri-em-11-anos.shtml>>. Acesso em: 29 mai. 2012.

AUGUSTO, L. G. S.; GOES, L. Compreensões integradas para a vigilância da saúde em ambiente de floresta: o caso da Chapada do Araripe, Ceará, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, suppl. 4, p. S549-S558, 2007.

BARBOSA, M. A. et al. Refletindo sobre o desafio da formação do profissional de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 5, p. 574-576, 2003.

BORGES, Z. N. et al. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/ Brasil). **Educar em Revista**, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=325366>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-111.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Tributo à Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. Instituto de Pesquisa e Estratégia do Ceará. **Perfil Básico Municipal**. Fortaleza: IPECE, 2007.

COELHO, E. A. C. Gênero, saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 3, p. 345-348, 2005.

DELLA CAVA, R. **Igreja e estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro, 1916/1964**. Disponível em: <[http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca\\_virtual/igreja\\_e\\_estado\\_no\\_brasil.pdf](http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/igreja_e_estado_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2012.

DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 27. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.

FREIRE, N.; SANTOS, E.; HADDAD, F. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: CARRARA, S. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n. 17, p. 13-45, jun. 2002.

HISTÓRIA MAIS. **Os Fenícios**. Disponível em: <<http://www.historiamais.com/fenicios.htm>>. Acesso em: 31 mai. 2012.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Sinopse do Censo Demográfico 2010, Ceará. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default\\_sinopse.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm)> Acesso em: 13/4/2012.

JUSBRASIL. **Diários Oficiais**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=%22sebastião+mascarenhas+barroso%22&s=diarios&o=data&p=3>>. Acesso em: 31 mai. 2012.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Tradução de Ângela Ramalho Vianna Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOYOLA, M. A. Sexualidade e medicina: a revolução do século XX. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 4, p. 875-899, 2003.

MEYER, D. E. E. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 5-17.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, B. L. R. et al. Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 1, p. 64-83, 2011.

MOSCHETA, M. S.; MACNAMEE, S.; SANTOS, J. C. Dialogue and transformation: embracing sexual diversity in the educational context. **Educar em Revista**, n. 39, p. 103-122, jan./abr. 2011.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

PAIVA, V.; ARANHA, F.; BASTOS, F. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista Saúde Pública**, v. 42, suppl. 1, p. 54-64, 2008.

RAMOS, S.; CARRARA, S. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2006.

ROHDEN, F. A construção da diferença sexual na medicina. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, suppl. 2, p. S201-S212, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2. p. 71-99, 1995.

SILVA, E. G. **Beata Maria de Araújo**: de esquecida da história à protagonista de um milagre. Disponível em: <  
[http://www.ce.anpuh.org/download/anais\\_2010\\_pdf/st05/Artigo\\_Completo\\_Erinaldo.pdf](http://www.ce.anpuh.org/download/anais_2010_pdf/st05/Artigo_Completo_Erinaldo.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2012.

STEPHANOU, M. Currículo escolar e educação da saúde: um pouco de história do presente. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 19-36.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**: MDT. 7. ed. Santa Maria: UFSM, 2010.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A - FORMULÁRIO DOS/AS ESTUDANTES

### 1. Dados de identificação

Idade:

Sexo:

Série:

Estado civil:

Religião:

Renda familiar: ( ) < 1SM ( ) 1SM ( ) > 1SM

Número de pessoas na residência:

Tipo de moradia: ( ) Alugada ( ) Própria

### 2. Caracterização sexual

a) Você tem ou já teve namorado/a? ( ) Sim ( ) Não

b) Realiza atividade sexual? ( ) Sim ( ) Não

c) Com que idade você teve sua primeira relação sexual?

d) Com que frequência você faz sexo? ( ) Todos os dias ( ) 2-3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Não há uma frequência certa

e) Qual tipo de sexo realiza? ( ) Oral ( ) Vaginal ( ) Anal ( ) Masturbação

f) Usa camisinha com qual frequência? ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

g) Você tem ou já teve relação sexual com pessoas do mesmo sexo?

h) Você usa ou já usou algum tipo de método para evitar gravidez? Qual? ( ) Sim ( ) Não Tipo: \_\_\_\_\_

i) Você já engravidou alguma vez? ( ) Sim ( ) Não

### 3. Fontes de informação

a) Você conversa com seus pais sobre sexo? ( ) Sim ( ) Não

b) Onde você busca informações sobre sexo? ( ) Pai/ mãe ( ) Amigos ( ) Internet ( ) Televisão ( ) Livros/revistas ( ) Professores/as ( ) Escola

c) Você já participou de palestras que abordam o tema sexo e adolescência?

d) Se sim, esses momentos contribuíram para esclarecer suas dúvidas?

e) O que você poderia dizer sobre a forma como seus/suas professores/as abordam as questões sexuais em sala de aula?

**APÊNDICE B - FORMULÁRIO DOCENTE****1. Dados de identificação**

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Endereço: \_\_\_\_\_
- c) Idade: \_\_\_\_\_
- d) Sexo: \_\_\_\_\_
- e) Religião: \_\_\_\_\_
- f) Estado civil: \_\_\_\_\_

**2. Formação acadêmica**

- a) Curso de graduação: \_\_\_\_\_
- b) Instituição de graduação: \_\_\_\_\_
- c) Tempo de graduação: \_\_\_\_\_
- d) Pós-graduação *Lato Sensu*: ( ) Sim ( ) Não

\_\_\_\_\_ Onde: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Onde: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Onde: \_\_\_\_\_

- e) Pós-graduação *Stricto Sensu*: ( ) Sim ( ) Não

( ) Mestrado, Curso: \_\_\_\_\_

Onde: \_\_\_\_\_, Ano: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado, Curso: \_\_\_\_\_

Onde: \_\_\_\_\_, Ano: \_\_\_\_\_

**3. Dados do trabalho**

- a) Disciplinas ministradas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

c) Vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

d) Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

e) Número de escolas que trabalha: \_\_\_\_\_

f) Trabalha em escola privada: ( ) Sim ( ) Não

g) Disciplinas ministradas em outras escolas:

**APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que é para você sexualidade?
2. O que você entende por educação sexual?
3. Como você trabalha a educação sexual na sala de aula?
4. Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?
5. O que você faz quando um/a estudante chama outro de viado?
6. Como trabalhar com homossexuais em sala de aula?
7. Quando um aluno afirma que não há mais moças, se referindo à perda da virgindade, o que você pensa sobre isso?
8. Se um/a estudante fala constantemente em sexo, qual a sua opinião?