

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a) o texto completo desta Dissertação será disponibilizado somente a partir de 17/07/2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

LEILANE RAQUEL SPADOTTO DE CARVALHO

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE ALUNOS
(AS) ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES (AS)**

BAURU
2020

LEILANE RAQUEL SPADOTTO DE CARVALHO

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE ALUNOS
(AS) ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEPÇÕES
DE PROFESSORES (AS)**

Dissertação apresentada como requisito para o título de Mestre, junto a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Prof^a Assoc. Ana Cláudia Bortolozzi e co-orientação da Prof^a Assoc. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

BAURU
2020

De Carvalho, Leilane Raquel Spadotto.

Sexualidade e educação sexual de alunos (as) alvo da
educação especial: concepções de professores (as) / Leilane
Raquel Spadotto de Carvalho, 2020

120 f.

Orientadora: Ana Cláudia Bortolozzi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade Ciências, Bauru, 2020

1. Sexualidade. 2. Educação Sexual. 3. Educação
Inclusiva. 4. Formação de Professores. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LEILANE RAQUEL SPADOTTO DE CARVALHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 17 dias do mês de julho do ano de 2020, às 10:00 horas no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARIA TERESA MACHADO VILAÇA do(a) Estudos Integrados de Alfabetização / Universidade do Minho - Campus Gualtar, Dra. MARIA FLOR OLIVEIRA DI PIERO do(a) Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESEC) / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LEILANE RAQUEL SPADOTTO DE CARVALHO, intitulada *Sexualidade e Educação Sexual de Alunos (as) Alvo da Educação Especial: Concepções de Professores (as)*. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA



Profa. Dra. MARIA TERESA M. VILAÇA



Dra. MARIA FLOR OLIVEIRA DI PIERO

AGRADECIMENTOS¹

Como sempre diz a minha querida orientadora (com outras palavras), não chegamos a lugar algum sozinhos, pois somando e trabalhando com outros é que aprendemos e realizamos as coisas. Por isso, primeiramente, gostaria de agradecer a algumas pessoas, tanto pelo apoio e suporte recebidos durante essa caminhada, quanto por muitas vezes, tornarem o peso do estudo e da produção científica um pouco mais leve e essa tarefa mais divertida.

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, Nice, por ser sempre meu exemplo de força, por apoiar meus sonhos, preocupar-se e me perguntar constantemente o que eu gostaria de fazer, ficando sempre ao meu lado mesmo que a resposta às vezes lhe soasse estranha ou absurda. Sem seu apoio (mesmo que de longe) eu nunca teria chegado aqui.

Agradeço imensamente à minha orientadora Cau, que durante o percurso do mestrado fez um papel muito maior que apenas orientar a pesquisa, mas acreditou sempre no meu trabalho e em minhas habilidades, proporcionando-me oportunidades únicas e maravilhosas de produzir e de crescer enquanto pesquisadora e pessoa.

Agradeço à Verinha, minha co-orientadora, que foi a primeira pessoa a me receber na pós-graduação de braços abertos, e enriqueceu minha formação com parte de seu vasto conhecimento sobre educação e inclusão.

Agradeço à Tati e à Ana Carla, pessoas fundamentais para que eu me interessasse e me apaixonasse pela carreira acadêmica, e que também me apoiaram e me auxiliaram para chegar aonde cheguei.

Agradeço à Mirela, que além de minha amiga é minha parceira de produções acadêmicas desde a graduação, dividindo comigo a escolha de trilhar o caminho da pesquisa, além de muitos ideais, com o desejo e a crença de que, mesmo a pequenos passos, podemos fazer a diferença para uma sociedade melhor.

Agradeço ao Pedro, que sempre acreditou em mim e na minha força (mesmo quando eu mesma não acreditava), acompanhando-me nas crises e nas vitórias, torcendo sempre e me lembrando de que tudo daria certo.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Agradeço à Luisa, à Taize, à Taynara, à Mariana, à Betina, à Ana Paula e à Marília, cujos caminhos cruzaram com o meu no início do mestrado, aguentando juntas as correrias de projetos, bolsas e disciplinas, sendo pontos de apoio muito importantes.

Agradeço ao “Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura”- GEPESEC - principalmente ao Rapha Teixeira, que me recebeu e me auxiliou desde início - grupo tão querido e que juntamente com bons cafés e leituras enriqueceram muito este trabalho.

Agradeço ao “Grupo A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, que mudou a minha visão e os conhecimentos sobre inclusão e deficiências.

Agradeço à “família” LASEX – Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana (que virou nossa segunda casa), que de forma direta e indireta tornaram os dias mais leves e cheios de risadas, diminuindo a ansiedade da academia e os “perrengues” que iam da produção de artigos ao uso de cafeteiras.

Agradeço às integrantes das bancas de qualificação e defesa, Maria Flor Di Piero, Verônica Reis e Teresa Vilaça, que contribuíram imensamente para que essa pesquisa pudesse ser finalizada com ainda mais riqueza e zelo.

Agradeço a todos e todas que colaboraram para que esta pesquisa ganhasse vida (grupos de estudo, pesquisa, professores das disciplinas), e aos gestores e professores das escolas participantes, que me receberam e se propuseram a compartilhar seu tempo e um pouco de suas trajetórias comigo.

Muito obrigada. O caminho foi mais bonito com vocês.

“O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (p.36).(...)
“Não há por que colocar a questão: por que o sexo é assim tão secreto? Que força é essa que, durante tanto tempo, o reduziu a silêncio e mal acaba de ceder, permitindo-nos talvez questioná-lo, mas sempre a partir e através de sua repressão?” (p.76).

(FOUCAULT, 1988)

RESUMO

A sexualidade faz parte do desenvolvimento de todos os seres humanos. Nas pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a sexualidade geralmente é considerada inexistente ou, em outro extremo, problemática e incontrolável. Para que a sua expressão ocorra de maneira saudável é importante que desde a infância as crianças sejam esclarecidas sobre o assunto, junto com seus familiares e, ao frequentarem espaços formais de educação, recebam uma educação sexual inclusiva por parte dos (as) professores (as). Embora a educação sexual (ES) deva existir nas escolas, a sexualidade ainda é uma temática pouco ou nada trabalhada, em geral, por falta de preparo ou desconforto dos (as) educadores (as), ainda mais quando se trata dos (as) alunos (as) alvo da educação especial (AEE), tornando-se um duplo tabu. Esta pesquisa quantitativa teve por objetivo geral investigar as concepções de professoras (es) sobre a sexualidade e a educação sexual para alunos (as) público alvo da educação especial, buscando identificar as suas opiniões e possíveis necessidades para lidarem com essa temática. Foram participantes 48 professores (as), de ambos os gêneros, atuantes nas escolas regulares do ensino fundamental e médio de uma cidade de médio porte do interior paulista. Tais professores (as) responderam a um questionário impresso, elaborado pela pesquisadora e sua orientadora com questões fechadas e semiabertas, aplicado coletivamente na instituição escolar em que atuavam e respondidos individualmente em um tempo médio de 25 minutos. Os dados foram transportados, sem identificação para uma planilha de *Excel*, tabulados e analisados com estatística descritiva simples. De maneira geral, os resultados indicam que os (as) professores (as), em sua maioria, não acreditam que os (as) alunos (as) AEE sejam “assexuados (as)”, até porque observam várias expressões das suas sexualidades na escola. Quanto à crença da hipersexualidade, ela apareceu relacionada aos (as) alunos (as) com transtorno do espectro autista (n=15) e aos (as) alunos (as) com deficiência intelectual (n=18). A maior parte dos (as) professores (as) acredita que os (as) alunos (as) AEE não são bem informados sobre sexualidade (n=33), embora eles (as) próprios (as) (n=22 professores/as) considerem-se principais fontes de informações sobre sexualidade para esses (as), além da *internet*, amigos, familiares, etc. Apesar da maioria se colocar como favorável à ES para os (as) alunos (as) AEE (n=40), houve um predomínio de respostas de professores (as) que não se sentiam preparados (as) para realizarem essa tarefa (n=29). Conclui-se que é necessário investir na formação continuada de professores (as) na área da educação sexual, sobretudo, quanto aos (as) alunos (as) AEE, que convivem com os (as) demais nas escolas inclusivas.

Palavras-chaves: Sexualidade. Educação Sexual. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

SEXUALITY AND SEXUAL EDUCATION OF STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION: TEACHERS CONCEPTIONS

ABSTRACT

Sexuality is part of the development of all human beings. In people with disabilities and global developmental disorders, sexuality is generally considered to be non-existent or, at the other extreme, problematic and uncontrollable. In order for their expression to occur in a healthy way, it is important that children are educated on the subject from childhood, together with their families and, when they attend formal education spaces, receive an inclusive sexual education from teachers. Although sexual education (SE) must exist in schools, sexuality is still poorly or not worked as a topic, in general, due to the lack of preparation or discomfort of educators, especially when it comes to teachers. For students of special education, becoming a double taboo. This quantitative research had the general objective of investigating the conceptions of teachers about sexuality and sexual education for student of special education, seeking to identify their opinions and possible needs to deal with this theme. Forty-eight teachers of a medium-sized hinderland city in São Paul, of both genders who works in regular elementary and high schools, participated. These teachers answered a printed questionnaire, prepared by the researcher and her advisor with closed and semi-open questions, applied collectively in the school institution where they worked and answered individually in an average time of 25 minutes. The data were transported, without identification to an Excel spreadsheet, tabulated and analyzed with simple descriptive statistics. In general, the results indicate that the majority of teachers do not believe that students of special education are “asexual”, especially because they observe various expressions of their sexualities in school. As for the belief in hypersexuality, it appeared related to students with autism spectrum disorder (n = 15) and students with intellectual disabilities (n = 18). Most teachers believe that student of special education are not well informed about sexuality (n = 33), although themselves (n = 22 teachers) are considered to be the main sources of information on sexuality for these people, besides to the internet, friends, family, etc. Although the majority considered themselves in favor of SE for students of special education (n = 40), there was a predominance of responses from teachers who did not feel prepared to do this task (n = 29). We conclude that it is necessary to invest in the continuing education of teachers in the area of sexual education, especially regarding students of special education, who coexist with the others in inclusive schools.

Keywords: Sexuality. Sexual education. Inclusive education. Teacher improvement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anos de docência dos respondentes (t=48)	51
Figura 2 - Anos em que lecionam os (as) professores (as).	52
Figura 3 - Número de alunos (as) com deficiência que os professores (as) assinalaram ter trabalhado nos últimos cinco anos	53
Figura 4 - Caracterização de alunos (as) AEE atendidos pelos (as) professores (as)	59
Figura 5 - Crenças dos (as) professores (as) sobre ausência de sexualidade em PcD e TGD	61
Figura 6 – Crenças dos (as) professores (as) sobre hiperssexualidade em PcD e TGD	62
Figura 7 – Opinião dos (as) professores (as) sobre desenvolvimento corporal em PcD e TGD	64
Figura 8 – Opinião dos (as) professores (as) sobre o estabelecimento de relacionamentos amorosos em PcD e TGD	66
Figura 9 – Opinião dos (as) professores (as) sobre a crença de dificuldade das PcD e TGD de casarem-se e/ou morarem juntas	67
Figura 10 – Opinião dos (as) professores (as) sobre dificuldade de PcD e TGD de efetivar relações sexuais satisfatórias	69
Figura 11 – Opinião dos (as) professores (as) sobre reprodução de PcD e TGD nas crenças de deficiência hereditária e/ou infertilidade	70
Figura 12 – Opinião dos (as) professores (as) sobre vulnerabilidade de PcD e TGD em relação à violência sexual, contração de IST's e gravidez não planejada	72
Figura 13 – Opinião dos (as) professores (as) sobre as concepções diferirem a partir de uma visão de gênero da PcD e TGD	74
Figura 14 – Percepção dos (as) professores (as) sobre a expressão da sexualidade de alunos (as) AEE na escola	76
Figura 15 – Opinião dos (as) professores (as) sobre os alunos (as) AEE estarem bem informados sobre sexualidade (t=48)	77
Figura 16 – Opinião dos (as) professores (as) sobre as fontes de informação sobre sexualidade para alunos (as) AEE	78

Figura 17 – Percepção dos (as) professores (as) sobre como familiares lidam com a ES de alunos (as) AEE	79
Figura 18 – Opinião dos (as) professores (as) sobre ES para alunos (as) AEE (t=48)	81
Figura 19 - Justificativa dos (as) professores (as) para assinalarem “sim” sobre ser favorável à ES para alunos (as) AEE	82
Figura 20 – Justificativa do (s/as) professor (es/as) para assinalar(em) “depende” sobre ser favorável à ES para alunos (as) AEE	83
Figura 21 – Justificativa do (s/as) professor (es/as) para assinalar(em) “não” sobre ser favorável à ES para alunos (as) AEE	85
Figura 22 – Opinião do (s/as) professor (es/as) sobre ser sua função/papel realizar ES para alunos (as) AEE	86
Figura 23 – Opinião dos (as) professores (as) sobre o próprio preparo para realização de ES para alunos (as) AEE	87
Figura 24 – Justificativa dos (as) professores (as) que responderam sentem-se preparado (s/as) para realização de ES com alunos (as) AEE	87
Figura 25 – Justificativa dos (as) professores (as) que responderam não sentem-se preparado (s/as) para realização de ES com alunos (as) AEE	89
Figura 26 – Atitudes percebidas pelos (as) professores (as) pela equipe escolar frente a manifestações da sexualidade de alunos (as) AEE	91
Figura 27 – Existência de ES na escola com inclusão de alunos (as) AEE	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos (as) respondentes (t=48)	50
Tabela 2 – Caracterização dos (as) respondentes sobre a formação inicial e o nível de formação mais elevado (t=48)	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados do IPEA sobre violência Sexual e PcD ocorridos e repetidos no ano de 2016 no Brasil	34
Quadro 2 - Temas das questões do instrumento de coleta	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AcD: Aluno (s) com Deficiência

AEE: Alvo da Educação Especial

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

DF: Deficiência Física

DI: Deficiência Intelectual

DM: Deficiência Múltipla

DS: Deficiência Sensorial

DSA: Deficiência Sensorial Auditiva

DSV: Deficiência Sensorial Visual

ES: Educação Sexual

IST's: Infecções Sexualmente Transmissíveis

PAEE: Público Alvo da Educação Especial

PcD: Pessoa (s) com Deficiência

SRE: *Sexuality and Relationship Education* ou Educação em Sexualidade e Relacionamento

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	
1.1 Sexualidade e Educação Sexual	15
1.1.1 O que é Sexualidade	15
1.1.2 O que é Educação Sexual	16
1.2 Inclusão e Sexualidade	23
1.2.1 O que é Deficiência	23
1.2.2 Sexualidade da pessoa com deficiência	26
1.2.3 Sexualidade da PcD e Vulnerabilidade: Violência e Infecções Sexualmente Transmissíveis	32
1.3 Educação Sexual para pessoas com deficiência: do direito às práticas e a atuação de professores (as)	38
1.3.1 Estudos e relatos de práticas de Educação Sexual para PcD	38
1.3.2 O (A) Professor (a) como Educador (a) Sexual	43
2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	47
3 MÉTODO	
3.1 Natureza do estudo	49
3.2 Participantes e seu contexto	49
3.3 Instrumentos	56
3.4 Procedimentos éticos	57
3.5 Procedimento de coleta de dados	57
3.6 Procedimento de análise de dados	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Caracterização dos (as) alunos (as) AEE com que os (as) professores (as) trabalham	59
4.2. Concepções de professores (as) sobre a sexualidade de pessoas PAEE	60
4.2.1 Opinião dos (as) professores (as) sobre os conhecimentos e expressão da Sexualidade dos (as) alunos (as) AEE	75
4.2.2 Educação Sexual para alunos (as) AEE	77
4.2.3 O (A) Professor (a) como Educador (a) Sexual: do conhecimento à	80

Formação	
4.2.4 Questão Complementar	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	109

APRESENTAÇÃO

Os temas sexualidade e gênero tornaram-se meu interesse de estudo durante a graduação, quando percebi que eram pouco abordados nas disciplinas do Curso de Psicologia onde fiz minha formação. Para buscar maior conhecimento, realizei uma pesquisa de iniciação científica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Ivone Marchi Costa, intitulada “*A Construção Da Identidade Masculina Na Universidade: Construcionismo Social e Gênero*”, concluída em 2017, ao mesmo tempo em que me formei. Além disso, participei do projeto de Extensão: Psicologia e Deficiências² (atendimento clínico) e umas das temáticas muito abordadas nos atendimentos era a sexualidade. Por acreditar ser um assunto de fundamental relevância, principalmente na área da psicologia, tendo em vista que ainda existe o tabu e a patologização da sexualidade, principalmente quando nela há padrões dissidentes a heteronormatividade, decidi por continuar nessa área e na carreira acadêmica.

Ingressei no Mestrado acadêmico no ano de 2018, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem sob orientação da Prof.^a Assoc. Ana Cláudia Bortolozzi, que é referência na área da sexualidade e desenvolvimento humano. A professora, que na época havia recém-concluído uma pesquisa de pós-doutorado na Universidade do Minho, em Portugal, intitulada “*Concepções de professores sobre sexualidade e educação sexual para pessoas com deficiência: proposta de investigação e intervenção*” sugeriu que eu investigasse a mesma temática junto aos professores brasileiros, somando dados para as discussões a partir dos dados encontrados em seu estudo.

Durante a trajetória desses quase dois anos e meio no Mestrado, pude ter a experiência de trabalhar junto com minha orientadora, com atividades que somaram muito ao meu projeto de pesquisa, realizando Estágios em Docência, sendo um em 2018, na disciplina de “Desenvolvimento e Educação Sexual” e outro em 2019, na disciplina de “Processos de Intervenção: Educação Sexual” (estágio) - ambos junto à graduação em Psicologia, na coordenação das reuniões de estudo do GEPESEC no ano de 2019, com leituras e discussões sobre temas diversos voltados para sexualidade, e na organização de quatro livros “Leituras Sobre a Sexualidade em Filmes, volume 1”³ e

2 Supervisionado pela Prof.^a Ms.^a Salete Regiane Monteiro Afonso.

3 MAIA, A. C. B.; DE CARVALHO, L. R. S. (Orgs.). Leituras sobre a Sexualidade em Filmes. Volume 1. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019. 179p.

“Leituras Sobre a Sexualidade em Filmes, volume 2”⁴, ambos lançados em 2019. Tais livros foram organizados a partir dos trabalhos dos alunos da graduação da disciplina em que participei como estagiária em docência, artigos de alguns alunos da pós-graduação e profissionais da área de psicologia, selecionados e organizados nessas duas obras com o propósito de apresentar conceitos e discussões teóricas sobre sexualidade utilizando-se de materiais midiáticos.

Em 2020 continuei a organizar livros junto à orientadora e colegas da pós, lançando “Leituras Sobre a Sexualidade em Filmes: corporeidades e padrões sociais”⁵, “Leituras Sobre a Sexualidade em Filmes: feminilidades, masculinidades e transgeneridades”⁶ e “Leituras Sobre a Sexualidade em Filmes: Reflexões Sobre Estigmas”⁷, transformando em “Coleção Sexualidade & Mídias”. Todo esse processo exigiu muita leitura, aprofundamento sobre normas de publicação e organização e também foram importantes na minha formação acadêmica.

Em relação à pesquisa realizada durante esse período, concluída e apresentada aqui, ela está apresentada em diferentes seções. A primeira é uma introdução em que apresentamos a revisão da literatura discorrendo sobre os seguintes temas: a sexualidade da pessoa com deficiência, a Educação Sexual e o direito da pessoa com deficiência, além da discussão sobre a Educação Sexual na escola e o papel do (a) professor (a). Em um segundo momento, apresentaremos uma justificativa com os objetivos do estudo, seguido da terceira seção, o método e toda a trajetória de coleta e análise de dados, bem como a caracterização dos participantes do estudo.

Na quarta seção, apresentamos os resultados juntamente com a discussão deles. Seus desdobramentos e discussões culminarão nas considerações finais, encerrando a pesquisa realizada.

⁴ DE CARVALHO, L. R. S.; MAIA, A. C. B. (Orgs.). Leituras sobre a Sexualidade em Filmes. Volume 2. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 207p.

⁵ BORTOLOZZI, A. C.; COSTA, T. G.; DE CARVALHO, L. R. S (Orgs.). Leituras sobre a Sexualidade em Filmes: corporeidades e padrões sociais. Volume 4. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205p. (Coleção Sexualidade & Mídias).

⁶ BORTOLOZZI, A. C.; BOSCO, M.; DE CARVALHO, L. R. S (Orgs.). Leituras sobre a Sexualidade em Filmes: feminilidades, masculinidades e transgeneridades. Volume 5. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 177p. (Coleção Sexualidade & Mídias).

⁷ BORTOLOZZI, A. C.; DE CARVALHO, L. R. S (Orgs.). Leituras sobre a Sexualidade em Filmes: Reflexões Sobre Estigmas. Volume 6. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 262p. (Coleção Sexualidade & Mídias)

1 INTRODUÇÃO

1.1 Sexualidade e Educação Sexual

1.1.1 O que é Sexualidade

A sexualidade é um conceito amplo e complexo, que abarca muito além do ato sexual em si e da função reprodutora - como geralmente é vista - incluindo também os desejos, emoções, valores e crenças e sendo influenciada pela cultura em que o sujeito está inserido, assim como por suas experiências individuais ao longo da vida (MAIA, 2010; MAIA *et al.*, 2015a; MAIA; RIBEIRO, 2011). Esse conceito de sexualidade abrangente é propagado por órgãos internacionais, tais como a Organização Mundial da Saúde (2002), que diz que

A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e inclui o sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas [...]. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem sempre elas são todas experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2002, p. 5).

A sexualidade faz parte da vida de todos os seres humanos, sendo fator fundamental no desenvolvimento (BRASIL, 1997; COSTA *et al.*, 2001; BASTOS; DESLANDES, 2005) e se manifesta desde seu nascimento até a sua morte, de diversas formas, nas várias etapas do desenvolvimento, sendo marcada e influenciada pela cultura, história e ciência e expressa de modo subjetivo na vida de cada pessoa (BRASIL, 1997). Na vida adulta, após o desenvolvimento sexual e reprodutivo, a expressão da sexualidade vai depender das experiências favoráveis ou não vividas na infância e na adolescência, do erotismo, dos sentimentos e das experiências nos relacionamentos interpessoais (COSTA *et al.*, 2001, PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O reconhecimento de que a sexualidade é inerente a todo ser humano, em quaisquer condições, parece ser uma afirmação já bem aceita no meio acadêmico e científico, entretanto, as discussões sobre a sexualidade da pessoa com deficiência são bem mais recentes.

É sabido que sexualidade é um tema rodeado de tabus e sofreu diversas repressões ao longo da história. A partir do século XIX, ela começou a sofrer tipos de interdições sociais, sendo objeto de análise e cerceamento com justificativas religiosas e posteriormente médicas – do que era permitido ou proibido, ficando confinada ao ambiente familiar, ao qual deveria ser limitada ao ato sexual do casal heterossexual para fins reprodutivos (FOUCAULT, 1988).

Hoje ainda é possível notar as interdições que permeiam esse tema. O cerceamento em relação à sexualidade (assim como seus significados e práticas) é diretamente influenciado pelo contexto social e cultural dos sujeitos, pois é culturalmente que se constroem “normas sociais” (do que é aceito, belo, desejado, correto, etc., por exemplo) (FOUCAULT, 1988; RIBEIRO, 2005), e isso pode ser percebido desde interdições veladas até mesmo censuras, estigmas e violências diárias que muitos sujeitos vivem cotidianamente relacionadas às vivências afetivo e sexuais.

Essas repressões sociais já são notadas na sexualidade dos sujeitos de modo geral, porém quando falamos da sexualidade de sujeitos que fogem da “norma” social, os mecanismos de repressão vêm também rodeados por estigmas e pré-conceitos que tornam ainda mais difíceis para esses sujeitos a livre expressão e vivência da mesma. Como nos traz Souza, Denari e Costa (2017, p. 2181) “os padrões de normalidade são vistos como corretos quando se trata da temática de sexualidade, de modo que são construídas normas e regras idealizadas e tidas como corretas para serem seguidas, e tudo que foge da regra é visto como não-normal”, ou seja, os “fora da norma” seriam reféns da imagem que lhes é socialmente atribuída, sendo também marginalizados por ela.

1.1.2 O que é Educação Sexual

A Educação Sexual (ES) realizada em escolas nem sempre foi denominada assim. Na década de 90 ela era chamada de Orientação Sexual, não havendo concordância de todos os autores pelo termo (o que é possível perceber pelos trabalhos na temática). Em 2010, nos documentos da UNESCO, foi cunhado o termo “Educação para a Sexualidade” que também não foi adotado como um termo padrão para a prática educacional interventiva em questões da sexualidade no contexto escolar, ficando então os três termos presentes na literatura (MAIA, RIBEIRO, 2011).

Esse uso variado de termos para denominar muitas vezes uma mesma prática fica claro no estudo de revisão de Figueiró (1996), em que a autora analisou artigos, livros/capítulos e dissertações/teses para analisar os termos, por perceber a discordância entre autores da área no uso da terminologia Educação Sexual e Orientação Sexual principalmente (havendo ainda outras). Foram constatados em sua análise dois pontos considerados importantes: a predominância do uso do termo Educação Sexual e a diferenciação do termo Educação Sexual e Orientação Sexual como processos distintos para alguns autores, mas que ao mesmo tempo o utilizavam como sinônimos no mesmo trabalho. Isso mostra que talvez a falta de um consenso acerca de uma terminologia pode causar muitas vezes confusão e contradição nas produções da área.

Sendo assim, escolheu-se adotar a terminologia Educação Sexual nesse trabalho por duas questões principais: (a) a terminologia orientação sexual, no que concerne à literatura atual, pode gerar confusões, pois esta também conceitua nos estudos da sexualidade para quem a atração afetivo-sexual do indivíduo se direciona (SUPLICY; EGYPTO; VONK; BARBIRATO; DA SILVA; SIMONETTI; SCHWARZSTEIN, 1994⁸), e (b) em concordância pelo colocado por Figueiró (1996), o termo Educação Sexual parece ser o mais apropriado por denotar uma postura não passiva de quem recebe a educação em questão:

O termo educação sexual é mais adequado, na medida em que abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada como sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações, como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução. Estas últimas denotam destaque na ação do professor (p.291).

A Educação Sexual formal, que é a que se propõe em planos políticos pedagógicos, é uma educação orientada, com metodologia e conteúdos planejados, que vão desde aspectos biológicos da sexualidade (que geralmente é a temática de ES que vemos maior foco de intervenção, deixando muitas vezes de lado os demais aspectos igualmente importantes), que abarca corpo, funções reprodutoras, prevenção de gravidezes precoces e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), uso de preservativos e funções biológicas dos órgãos sexuais, até aspectos mais amplos como gênero e orientação sexual (respeito a diversidade), relacionamentos afetivos, etc., ou

⁸ Integrantes do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), Associação Brasileira Interdisciplinar e AIDS (ABIA) e do Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS).

nas palavras de Maia e Ribeiro (2011, p. 77) “[...] educação sexual como o processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções”.

Porém, também de acordo com Maia e Ribeiro (2011) a ES não acontece apenas de maneira formal e dentro de instituições (como a escola ou espaços de saúde), ela está presente no cotidiano de todos os sujeitos desde o seu nascimento, sendo realizada de maneira informal através dos contatos interpessoais, da mídia, da família, comunidade, entre outros e que pode influenciar direta ou indiretamente sua sexualidade.

Nunes e Silva (2000) colocam que as atitudes de educadores (podendo esses ser quaisquer adultos ou agentes que educam, pais, professores, etc.) em relação à sexualidade dos jovens vêm de uma mesma estrutura social, sendo portando na maior parte das situações, semelhantes. Essas se dividem em cinco possíveis atitudes⁹:

(a) “**autoritária e repressiva**”, que consiste em ações frente às manifestações da sexualidade com potencial violência e controle. Pauta-se em modelos sociais patriarcais (homem como dominador e privilegiado socialmente e mulher com papéis reprodutivo e doméstico), apoiando-se também em pressupostos muitas vezes religiosos (vivência da sexualidade segundo os papéis sociais seriam a vontade de Deus, eximindo-se da responsabilidade de criar condições igualitárias de desenvolvimento e educação);

(b) “**omissa, ausente e permissiva**”, que se caracteriza por ignorar a existência da sexualidade das crianças/jovens, no sentido em que, mesmo sabendo que ela existe, os pais e educadores, por falta de manejo, escolhem não lidar com ela e/ou intervir em situações a ela relacionadas, deixando que as mesmas descubram por si mesmas o que precisam saber – ou a educação pelo silêncio;

(c) “**diletante e exótica**”, na qual predomina uma atitude de caracterização da sexualidade infantil como algo virtuoso, havendo o predomínio de metáforas e analogias para se tratar sobre o assunto, assim como nomes fantasiosos para definir características sexuais, deixando um caráter infantil e quase dessexualizado;

(d) “**delegante e patrulhadora**”, caracteriza-se por uma atitude por parte dos pais (ou responsáveis) de delegar a escola o papel de educar os filhos (inclusive no que tange a sexualidade), porém estes fazem também um papel de vigiar o que é ensinado, e se a escola foge do discurso socialmente aceito e pregado (embasado nos papéis sociais

⁹ Os nomes que os autores utilizaram para denominar as cinco atitudes possíveis foram mantidos.

dominantes), estes se voltam contra essa instituição, a fim de manter a ordem social vigente, e

(e) “**humanista e emancipatória**”, caracterizada por atitude de educação a fim de que o sujeito se torne consciente de seu contexto social e cultural e de sua sexualidade em todas as suas dimensões (desejos, vontades, prazeres, afetividade, etc.), assim como seus aspectos positivos e negativos, para que assim possa criticamente pensar sobre ela, desenvolvê-la e vivê-la com responsabilidade e segurança, sendo este um papel conjunto dos pais/responsáveis e da escola.

A Educação Sexual emancipatória - que é que acreditamos que se deve buscar realizar em qualquer contexto - preconiza que a sexualidade seja pensada em toda sua complexidade (como fenômeno social cultural e histórico), porém trabalhada a fim de quebrar preconceitos e moralismos limitantes e negativos, que impedem os sujeitos de vivê-la livremente. Deve, portanto, ser pensada e realizada levando em conta a realidade daqueles que dela participam, para que pensem criticamente sobre ela e possam vivê-la de acordo como julgarem adequado e satisfatório (GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011). Segundo as autoras:

Emancipar-se significa libertar-se. Sendo assim, o caminho de uma educação sexual na perspectiva emancipatória pressupõe a busca de uma metodologia capaz de realizar uma análise da estrutura do contexto social dos indivíduos, fazendo as críticas necessárias a elas, mas levando em consideração as bases políticas e culturais de cada sociedade, compreendendo a sexualidade como um conjunto de valores socialmente construídos, de onde é possível extrair experiências que possibilitem transformações pessoais e relacionais (s/p).

As discussões sobre ES nas escolas datam da década de 1920 e 1930, segundo César (2009), período no qual esta temática já era foco de discussão entre médicos e professores. De acordo com a autora, “em 1933 foi fundado no Rio de Janeiro o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que produziu um Boletim, desde o ano de sua criação até o ano de 1939” (p. 49-50) tratando desse tema. Já de acordo com Ribeiro (2002) a discussão sobre ES no contexto escolar no Brasil vem a partir da década de 1960, no qual estudos em escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte foram os precursores tratando da temática, porém essa tentativa de inserir a ES em escolas foi abafada com o golpe Militar de 1964 (precisamente em 1968).

Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o

majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar suprimida com rigor. Todavia, as iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle tornaram-se experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país (CÉSAR, 2009, p. 41).

O tema foi retomado então somente nos anos 1980, quando alguns programas de ES passaram a ser realizados pela prefeitura e Secretaria de Educação de São Paulo, e consolidando-se na década de 1990, quando foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que a ES aparece enquanto tema transversal a ser trabalhado nas disciplinas convencionais dentro da instituição escolar (RIBEIRO, 2002).

Brandão e Lopes (2018) argumentam que:

Não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes. Discutir tal problemática decerto ajudará a fortalecer a luta pela afirmação dos direitos humanos no país (p.102).

Como já citado, a ES que é realizada dentro das instituições – como a escola – é a que denominamos formal, quando esta é intencional e planejada. A ES informal, porém, também acontece nesse ambiente de maneira cotidiana, na interação entre alunos, professores e equipe pedagógica. Em relação à ES formal realizada no contexto escolar, geralmente prioriza-se os aspectos de prevenção à saúde e desenvolvimento do corpo sexuado, de modo que é comum essa atribuição ser direcionada ao professor de ciências/biologia (SAITO; LEAL, 2000; MAIA; VILAÇA, 2018a).

Esse enfoque à aspectos biologizantes e higienistas da ES realizada nas escolas se justifica, segundo Lopes e Brandão (2018) “devido à dificuldade de se retirar os temas da sexualidade e do gênero do contexto da “natureza humana” e transportá-los para o âmbito da cultura” (p. 104). Essa visão sobre a abordagem das temáticas na ES ainda ser muito biológica é corroborada por Quirino e Rocha (2012, p.208), que destacam

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 escola é o espaço de formação de sujeitos e neste há a transmissão da cultura e regras do meio social em que essa instituição se encontra. Existe a necessidade de reflexões e senso crítico para evitar a perpetuação da estrutura social dominante geradora de preconceitos e discriminações. Faz-se importante que esse espaço seja aberto a desconstruções de normas sociais que reprimem sujeitos e são causadoras de sofrimento (QUIRINO; ROCHA, 2012; LOPES; BRANDÃO, 2018).

Para Garcia (2005) a sexualidade está presente em diversos contextos (familiar, escolar e entre pares, na mídia, etc.), mas a escola faz-se local privilegiado para que a ES ocorra sendo palco de trocas relacionais e de informação em diversos níveis, sendo espaço social que permite a valorização do conhecimento. Como nos traz Maia (2001, p. 40-41)

Considerando que a instituição escolar é, por sua função histórico-social, espaço privilegiado de socialização ao lado da família, é inevitável constatar que no âmbito escolar os professores, funcionários e administradores, todos na sua dimensão de educadores, vão acabar se deparando com as questões da sexualidade de seus educandos. E que, assim, a escola seria um espaço privilegiado para compartilharem, pais e educadores, uma reflexão sobre as questões da educação sexual, em especial, das pessoas com deficiência, já que sabemos todos que numa relação pedagógica, explicitamente ou não, a sexualidade estará sempre presente.

Apesar de se falar em ES formal dentro da instituição escolar, família e escola andam juntas nesse processo. Como já comentado, a ES começa no contexto familiar e tem sua continuidade na escola, onde o sujeito inicia o contato com os pares e outras pessoas que tem valores e crenças que podem ou não ser semelhantes aos que lhe foram passados pela família. Para Gagliotto e Lembeck (2011) a ES então é um trabalho de corresponsabilidade e que deve ser cooperativo entre família e escola, onde os valores de cada um são respeitados e o trabalho é feito por meio de discussões e reflexões, buscando o pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos.

O trabalho na área de Educação Sexual encontra na escola seu objetivo institucional, porém, compõe um desafio constante no processo educativo abordar questões do corpo, gênero, respeito à diversidade, prevenção, entre outros assuntos, dentro de uma visão biopsicossocial (RIBEIRO, 1990). Isso ocorre, principalmente,

devido à falta de formação dos professores (as) (MAIA; RIBEIRO, 2011) e a complexidade de se pensar na Educação Sexual para pessoas com deficiência.

Muitos se opõem à educação sexual de jovens com deficiência mental¹⁰, alegando que isso pode provocar um interesse por sexo que talvez não teria sido naturalmente despertado [...] esta é uma questão falsa, porque qualquer jovem ou criança hoje em dia recebe um constante bombardeio de informações sobre sexo, através dos colegas, de conversas que ouvem dos adultos, e dos meios de comunicação, principalmente a televisão. Essas informações, especificamente no caso dos deficientes mentais, geralmente chegam deturpadas, fragmentadas ou são mal interpretadas [...] (GLAT, 1994, p. 71).

Importante salientar que apenas ações isoladas de ES no contexto escolar (como palestras, por exemplo) não são suficientes para garantir mudanças de atitudes e esclarecimentos eficazes, pois não permitem que os alunos e alunas possam realizar reflexões conjuntas com diálogo e informações científicas.

As ações em ES devem ter um olhar amplo da sexualidade (afetividade, relacionamentos, questões de gênero, diversidade, etc.) – não apenas uma abordagem biológica e preventiva (corpo humano, funções reprodutivas e infecções sexualmente transmissíveis), como geralmente ocorre – sendo essa pensada em sua complexidade e singularidade.

Faz-se importante que ES seja pensada conjuntamente e a participação se faça - ao invés de mera passagem de informações -, buscando abranger todos os pontos que são relevantes e/ou causam inseguranças e dúvidas para os alunos. Todos (as) os (as) professores (as), independentemente da área de formação, necessitam estar preparados para abrir um espaço de realização de ES na escola, para desmistificar crenças e tabus sobre a sexualidade (GAGLIOTTO; LEMBECK 2011; GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013).

Gagliotto e Lembeck (2011) explicam que para que se faça a ES no contexto escolar, primeiramente é necessário que haja uma reeducação dos profissionais da instituição para que eles, por meio de fundamentos teóricos e científicos, possam fazer um trabalho efetivo de ES, quebrando as próprias barreiras que permeiam a temática.

¹⁰ Atualmente o termo utilizado é Deficiência Intelectual.

1.2 Inclusão e Sexualidade

1.2.1 O que é Deficiência

A definição de *deficiência* é, segundo a Lei 13.146/2015¹¹ (BRASIL, 2015), dependente de uma avaliação feita por uma equipe multidisciplinar, que considere os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do sujeito. Além disso, no Art. 2º consta que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010¹², existem 12,5 milhões de brasileiros com deficiência (considerando ter grande ou total dificuldade na capacidade visual, auditiva, locomotora, ou com deficiência intelectual), o que corresponde a 6,7% da população.

A deficiência, assim como aponta Maia (2011), é mais do que uma condição biológica, pois a nosso ver sustenta-se em um modelo social, ou dizendo de outro modo, é um “fenômeno socialmente construído”, na medida em que o “status” de pessoa com deficiência advém do julgamento do outro, dentro do contexto social em que estes se inserem.

Deficiência é vista como tal, porque há uma audiência que assim a encara e atribui esse papel/significado, tal como explica Omote (1995, p.57), ”significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades que possui ou deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios, como deficiente”.

Em um breve apanhado histórico, Paula, Regen e Lopes (2011) descrevem que na antiguidade as pessoas com deficiência eram desconsideradas enquanto sujeito de direitos. Na Grécia os bebês que nascessem com algum tipo de deficiência eram abandonados em lugares ermos para morrer, já que essa população via de regra

¹¹ “Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.” (BRASIL, 2015). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em 20 Abr 2019.

¹² Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em 15 out 2019.

valorizava a beleza estética e habilidades de guerrear. Em Roma, essas pessoas eram vendidas enquanto “atração” para os mais nobres (os conhecidos como bobos da corte).

Na era cristã, a partir da visão da igreja, as PcD começaram a ser consideradas como “filhos de Deus”, porém eram segregadas em um sentido de isolamento, pois havia uma tentativa de separar essas pessoas do restante da população. Na idade média, esses sujeitos eram ainda isolados, confinados em instituições e “sofriam castigos e torturas por representarem a expressão da ação demoníaca” (p. 38).

No período Renascentista (a partir do século XVI) as PcD continuaram a sofrer castigos físicos, justificados pela necessidade de “expiar sua culpa humana” (p.39), e apenas em 1534 começaram os estudos sobre a deficiência e métodos educativos para essa população, já que sua natureza, considerada patológica, tornou-se tema de discussão jurídica na Inglaterra. Nos séculos XVII e XVIII, a partir da discussão da aprendizagem através de experiências sensoriais e perceptivas, começou-se a falar sobre o desenvolvimento e aprendizagem das PcD, mas maioria dessas ainda vivia relegadas à instituições e asilos (em que se encontravam todo tipo de pessoa, de prostitutas à delinquentes).

Ainda segundo as autoras, no século XIX separou-se a deficiência intelectual da doença mental (no qual o parâmetro era o rendimento educacional) e criaram-se as “escolas especiais”, que eram instituições afastadas da sociedade em que as PcD eram colocadas. Por volta do século XX surgiram as instituições especializadas em PcD, nas quais considerava-se o tipo de deficiência para realizar métodos de atuação, porém ainda existia um caráter segregatório. Por essa época, por mobilização de pais e profissionais, surgiram as APAE’s¹³, instituições destinadas ao atendimento de PcD (principalmente para as com deficiência intelectual), e mesmo sendo elas pequenas, espalharam-se pelo território brasileiro.

Nesse período foram criados por pedagogos modelos de atendimento às PcD, que dividem-se em quatro momentos, sendo **(a) Normalização** – em que acreditava-se que deveriam existir espaços que replicassem a vida em sociedade, pensando uma educação e outros recursos sociais à sua adaptação – daí surgiu a criação de escolas e salas especiais para PcD, dando origem ao que chamamos de Educação Especial; **(b) Mainstreaming** – surgindo a partir da década de 80, em que começou a discussão sobre

¹³ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro. É uma organização social que visa promover atenção integral à pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla. Presta serviços de educação, saúde e assistência social. (fonte: <http://www.apae.com.br/>).

colocar as PcD no sistema regular de ensino, porém eles participavam muito precariamente. Nesse modelo iniciou-se a discussão sobre a sociedade também ter que se adaptar a PcD e não só o contrário; **(c) Integração** – que acontecia como via de mão única em que o sujeito com deficiência com ajuda de pessoas próximas (família e instituições), deveria se adaptar à sociedade e esta não dispndia esforços em também buscar maneiras de adaptar-se a essa população, e por fim a **(d) Inclusão**, que funciona como uma via de mão dupla (ao contrário da anterior), em que a sociedade também deve buscar recursos para adequar-se em atendimento às PcD e sua participação social. Nela a deficiência não é mais uma característica do sujeito, mas consequência de uma visão social que assim o coloca (PAULA; REGEN; LOPES, 2011).

A inclusão social relaciona-se à construção de uma sociedade mais democrática, em que todos os sujeitos têm a oportunidade de conquistar sua cidadania, havendo o respeito às diversidades e reconhecimento político das diferenças. No cenário nacional existem documentos legais que determinam que a educação seja um direito de todos os cidadãos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a esta preferencialmente na rede regular de ensino (MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003; LOURENÇO; MIRANDA; PÓVOA, 2012).

A Declaração de Salamanca de 1994 estabelece que as escolas de ensino regular devem garantir acesso à educação a todos os alunos, visando o fim da exclusão escolar das crianças em desvantagem social, com deficiência, superdotadas, culturais ou étnicas, entre outras. O movimento em prol da educação inclusiva é uma ação social, política, cultural e pedagógica, que busca defender o direito de todos os estudantes a oportunidade de participarem e aprenderem juntos, visando uma prática educativa não discriminatória (BRASIL, 2008).

A legislação vigente sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva explica que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Os alunos considerados Alvo da Educação Especial (AEE) são definidos em: (a) alunos com deficiência – possuem impedimentos físicos, intelectuais, e/ou sensoriais de longo prazo que prejudicam ou limitam a participação escolar e social; (b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento – apresentam alterações psicomotoras, comprometimento de relações sociais, comunicação e habilidades motoras (estereotipia), incluindo alunos do espectro autista (TEA) e (c) alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹⁴ – aqueles que apresentam habilidades e conhecimentos superiores à média em uma ou mais áreas (psicomotora, acadêmica, artística, etc.) (BRASIL, 2010).

Neste sentido, as políticas inclusivas visam garantir a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, objetivando o acesso e participação destes de maneira ampla, em todos os níveis de ensino, com acesso a atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica, no mobiliário, nas comunicações (BRASIL, 2008).

Portanto, quando se fala em inclusão, deve-se abranger todos os aspectos subjetivos de cada sujeito, pensando-o como um ser complexo. Sendo assim, deve-se levar em consideração a sexualidade como uma condição intrínseca do ser humano.

1.2.2 Sexualidade da pessoa com deficiência

É comum o julgamento errôneo de que a sexualidade de pessoas com deficiência é “naturalmente” problemática e/ou patológica (GLAT, 1994; MAIA, 2006). Como uma expressão preconceituosa, muitas crenças são registradas nos discursos de familiares, profissionais e pelas próprias pessoas com deficiência (ANDERSON; KITCHIN, 2000; MAIA; ARANHA, 2005, SOARES; MOREIRA; MONTEIRO, 2008; MAIA *et al.*, 2015a).

A sexualidade também é uma expressão que reflete valores e normas sociais, em que pessoas que não respondem a esses padrões, tende-se a gerar um estranhamento ou “ignorar” sua existência (MEINERZ, 2010). Segundo a mesma autora, são demarcadas limitações na sexualidade de pessoas com deficiência que não seguem aos modelos pré-estabelecidos e é preciso investir na saúde sexual e na possibilidade de elas viverem plenamente esses aspectos da vida. Segundo Maia (2011, p. 92) “embora a deficiência

¹⁴ Por ser uma área mais recente de estudo, não se incluiu nessa pesquisa os alunos com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD).

não interfira na sexualidade de modo direto, ela acaba por ser uma condição estigmatizante que atinge também a construção de vínculos amorosos e sexuais”.

Bezerra e Pagliuca (2010, p.579) afirmam que “de acordo com o senso comum, as pessoas com deficiência aparentemente não vivem esta etapa do seu desenvolvimento, pois as mudanças físicas não corresponderiam às psicossociais” Maia e Aranha (2005) observaram essa situação em seu estudo realizado com 40 professores sobre a manifestação da sexualidade dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Foi possível perceber pelos resultados e trechos disponíveis das entrevistas, que os alunos com deficiência, de maneira geral, apresentavam manifestações da sexualidade correspondentes com a faixa etária, porém os educadores acabavam por tratar essas manifestações ora de maneira infantilizada/inocente (achando “bonitinho”), ora de maneira problemática/exacerbada, muitas vezes voltando as poucas orientações ofertadas a aspectos biológicos (uso de camisinha, prevenção de gravidez e IST’s) e utilizando valores próprios nessas orientações.

Um dos estudos clássicos que investigou a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual foi o de Giami e D’Allones, na França em 1984, que objetivava investigar a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual por meio da percepção que pais e educadores tinham de comportamentos variados destes. Nesse estudo, foi possível notar que a concepção de sexualidade de pessoas com deficiência por parte de pais e educadores diferia. No primeiro grupo, o dos pais, predominava a ideia de uma sexualidade ausente ou infantilizada e no grupo dos educadores, permanecia uma ideia de sexualidade selvagem, incontrolável (MAIA, 2006).

Mais recentemente, após a efetivação dos princípios da inclusão social, os diferentes direitos das pessoas com deficiência receberam maior atenção pelos profissionais, e um desses direitos diz respeito à expressão da sexualidade (MAIA, 2006; 2011; 2016). Porém, mesmo com essa garantia de direitos das pessoas com deficiência e consequente foco na expressão da sua sexualidade, permanecem os estigmas e estereótipos que são voltados para essa população em relação à temática.

Dizendo de outro modo, quando se pensa na sexualidade de pessoas com deficiência, a ideia varia entre dois extremos de uma gangorra: ora as pessoas são consideradas como eternas crianças, “ingênuas” e anjos – que podemos considerar estar envolto muitas vezes em um caráter moralista - ora são vistas como incapazes de controlar seus “impulsos” sexuais, tornando-se um risco constante para si e para os

demais (AIALA 2015; MOUKARZEL; 2003; CHAGAS et al, 2018), pontos que vão ao encontro com o estudo de Giami e D’Allones (1984) já citado.

Maia e Ribeiro (2010) apresentam e discutem várias dessas crenças, justificando a sua ocorrência e esclarecendo seus equívocos. Segundo esses autores, os julgamentos refletem estereótipos sociais que colocam a pessoa com deficiência em uma posição de incapacidade, inferioridade e incompletude.

Deste modo, as necessidades, ideias e opiniões desses indivíduos dificilmente são consideradas e ouvidas quando se trata da elaboração de teorias e planejamento sobre sua sexualidade e ES (GLAT, 1994), assim como de programas de saúde sexual e reprodutiva, sendo-lhes privado o poder de tomada de decisão sobre sua sexualidade e sua vivência (ou não) (HANASS-HANCOCK *et al.*, 2018a).

Até 2008 os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência não eram garantidos por lei. No cenário nacional a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado pela ONU, é o documento mais importante elaborado para garantir maior igualdade a essa população (GESSER; NUERNBERG, 2014; PAULA; REGEN LOPES 2011).

Gesser e Nuernberg (2014, p.859) dizem que esse documento, dentre suas diretrizes, contempla os direitos sexuais e reprodutivos, buscando garantir o acesso à autonomia, tomada de decisões, prevenção à exploração e abuso sexual, entre outros e, segundo esses autores, “conclama o campo científico e profissional a engendrar mudanças em prol da maior participação e igualdade das pessoas com deficiência”.

Hoje falamos sobre os direitos sexuais de pessoas com deficiência, mas até chegarmos aqui houve um longo caminho. Para Generoso (2017), no Brasil, as pessoas com deficiência não possuíam autonomia sobre seus corpos e decisões, principalmente no que se refere ao âmbito da sexualidade, sofrendo ao longo da história esterilização compulsória para que não tivessem filhos, privando-os da autonomia sobre seus corpos e suas escolhas, respondendo ao código civil de 1916, em que as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes.

Os elementos antropológicos, culturais e éticos da sexualidade humana, diante de sua manifestação, excluem do jogo as pessoas deficientes mentais: a procriação sequer é abordada; o sexo tem conotações pejorativas; permanece a crença na infantilização de sentimentos e atitudes; o sexo continua sendo visto como algo sujo, pecaminoso. A contradição e o fundamentalismo ideológico presentes em concepções desta natureza, quase sempre, justificam e explicam atos de barbárie, por sua magnitude, que foram imputados a

deficientes mentais (não somente), como por exemplo, abuso sexual, esterilização, mutilação e infibulação (DENARI, 2002, p.11).

Em 2002, a incapacidade das pessoas com deficiência era dividida em graus/situações, o que só alterou-se anos depois com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 2015, que visa garantir uma série de direitos para as PcD, como direito à vida, à saúde, à moradia, ao trabalho, à reabilitação, à acessibilidade, e entre outros, ao exercício da sexualidade, quando diz que “além das alterações no instituto da interdição [...] a Lei nº 13.146/2015, expressou-se a vedação da esterilização compulsória nas pessoas acometidas por deficiências”.

Nesta mesma lei de 2015, em seu Art. 6º, fala-se não só em direitos reprodutivos da pessoa com deficiência, mas salienta-se o direito à autonomia dessas pessoas de exercer uma vida afetivo-sexual, assim como de ter acesso às informações sobre essas temáticas (reprodução, planejamento familiar) (GENEROSO, 2017, p.43). A referida Lei, em seu Art. 6º nos traz ainda que

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - **casar-se e constituir união estável;**

II - **exercer direitos sexuais e reprodutivos;**

III - exercer o direito de **decidir sobre o número de filhos** e de **ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;**

IV - **conservar sua fertilidade**, sendo **vedada a esterilização compulsória;**

V - **exercer o direito à família** e à convivência familiar e comunitária; e

VI - **exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando**, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, Lei 13.146, 2015, grifos nossos).

Pode-se dizer que as pessoas com deficiência possuem desenvolvimento típico de sua sexualidade, expressando esta por meio de relacionamentos afetivos e sexuais, uma vez que o fato de terem algum tipo de deficiência ou limitação não as impedem que sejam sexuadas, e que tenham direito à expressão de sua sexualidade em todas as dimensões (MAIA, 2016; BEZERRA; PAGLIUCA, 2010; MAIA; ARANHA, 2005), pois, como afirmam Maia e Aranha (2005, p.1) a “pessoa jamais pode ser considerada assexuada, pois a sexualidade é inerente ao ser social”.

Bezerra e Pagliuca (2010) em uma pesquisa realizada com cinco adolescentes com deficiência visual, entre 12 e 17 anos, demonstram que o desenvolvimento da

sexualidade em pessoas com deficiência ocorre em similaridade aos demais. Os participantes do estudo relataram conhecimentos e/ou interesse em manter relacionamentos amorosos (mesmo que não imediatos), porém tinham um repertório escasso em ES e resistência familiar em relação a esses conteúdos.

Em outro estudo, Maia (2016) realizou entrevistas com 12 jovens de ambos os sexos com deficiência intelectual e evidenciou que eles (as) possuíam desejos em relação aos relacionamentos afetivo-sexuais. Muitos deles viviam, inclusive, esses relacionamentos, em sua maioria supervisionados por adultos e/ou de maneira infantilizada (apenas com beijos, sair juntos, frequentar a casa um do outro, não envolvendo relação sexual).

A maior parte dos participantes também relatou desejo de se casar e manter relações sexuais (inclusive poucos dos entrevistados haviam tido relações sexuais pelo menos uma vez). Outro fator explicitado era o conhecimento que eles possuíam sobre prevenção de IST's, porém esse se mostrava precário e baseado apenas na prevenção de AIDS (em sua maioria para os homens) e de gravidez (para as mulheres), não sendo apontados outros indícios de uma Educação Sexual que não fosse biologizante e higienista.

De acordo com Meinerz (2010) possíveis dificuldades entre sexualidade e deficiência não são causadas pelas características físicas/corporais desses sujeitos, mas pela maneira pela qual a sociedade trata a diferença e como distingue os indivíduos capazes e não capazes de algo, nesse caso – o exercício da própria sexualidade.

[...] não são os elementos físicos e psicológicos imediatamente decorrentes das condições corporais diferenciadas que desabilitam as pessoas em relação ao exercício da sexualidade, mas sim os padrões de normalidade sexual que não comportam as experiências das pessoas desabilitadas. Dito de outro modo, o que desabilita para o sexo para além da incapacidade corporal e/ou cognitiva são as normas sociais que determinam o que é sexualmente possível e aceitável (MEINERZ, 2010, p. 124).

Assim, muitas vezes é o contexto social que torna a sexualidade de pessoas com deficiência um impeditivo de sua expressão, quando nesse contexto há crenças, preconceitos, obstáculos, falta de Educação Sexual, etc. Maia (2006) reflete que há uma generalização entre as limitações oriundas da deficiência para o campo da sexualidade.

No caso da deficiência intelectual, as expressões impróprias da sexualidade em comportamentos considerados inadequados, tais como a busca por contatos sexuais,

parceiros amorosos, a manifestação pública da sexualidade, etc. reforçam a ideia de que a sexualidade é um “problema”. Mesmo que essas pessoas no âmbito corporal sejam habilitadas para a atividade sexual, esta é posta como descontrolada, infantil, doentia (MEINERZ, 2010), aversiva e até mesmo perigosa (SOARES *et al.*, 2008). Em função disso, é comum que quando se trata da sexualidade das pessoas com deficiência, a deficiência intelectual é a que mais causa “preocupação” social, familiar e docente (MAIA, 2006; MAIA; VILAÇA; 2017b).

[...] a presença de atividade sexual aparece nos artigos como um elemento que reforça a própria deficiência, ou que coloca entraves para o seu manejo. Essa tendência é expressa nos próprios títulos dos artigos, que passam a enfatizar expressões inadequadas, excessivas, impróprias e perversas da sexualidade. **Nesses casos, não é a falta de sexo que é percebida como problemática, já que do ponto de vista corporal essas pessoas se encontram plenamente habilitadas para atividade sexual, mas a busca de uma parceria sexual ou a manifestação pública da sexualidade é que é em si considerada problemática.** Prevalece nos artigos a ideia da sexualidade descontrolada, exacerbada e doentia (MEINERZ, 2010, p. 127 e 128, grifos nossos).

Na pesquisa de Almeida (2010), a autora coloca que “vários estudos indicam que as maiores dificuldades para as pessoas com deficiência mental viverem a sua sexualidade não são de ordem biológica, mas sim, adaptativa” (p. 2), que vão desde uma falta de manejo dos pais/educadores – por crerem que esses não possuem uma sexualidade e que falar sobre esta pode “desperta-la” – até um cerceamento das vivências desses em espaços sociais, limitando-os ao convívio estritamente familiar e institucional.

Ainda segundo Meinerz (2010) a natureza da deficiência – seja ela física, sensorial, cognitiva, etc., - interfere o entendimento de ser possível e/ou necessário uma vida erótica e sexual e, atrelado a isso, a preocupação e possibilidade de essas pessoas deverem ou não receberem esclarecimentos e informações sobre sexualidade.

Por exemplo, no caso de pessoas com deficiência física, mobilidade reduzida ou doenças crônicas, parece ocorrer um maior acesso ou até estímulo de que vivenciem sua sexualidade, sendo “[...] vista como algo que não traz prejuízos ou agravos para a condição física do indivíduo, pelo contrário numa perspectiva mais ampla de saúde, ela é considerada saudável e benéfica” (p. 127), em contraste do que ocorre com pessoas com deficiência intelectual, em que a sexualidade e sua manifestação é vista de maneira prejudicial, sendo tratada como um problema.

O estudo de Souza, Denari e Costa (2017) investigou o discurso de 10 pessoas com deficiência física adquirida (lesão medular) sobre a própria sexualidade, sendo possível perceber que muitos dos participantes viam-se como seres sexuados e sentiam-se seguro para falar sobre sexualidade, assim como as viviam de maneira “natural” (estando a maioria em relações afetivas como namoro ou casamento), apontando a necessidade de uma redescoberta dos próprios corpos e novas maneiras de erotismo por conta da deficiência (alguns tendo recebido esse tipo de orientação na reabilitação). Observou-se também o aspecto do estigma notado pelos participantes em relação a essa temática, em que estes demonstraram sentimentos de serem vistos socialmente como passivos ou “coitados” em razão de sua condição.

Já na deficiência sensorial, a pesquisa de Ornelas França (2013) em que foram realizadas entrevistas e grupo focal complementar com 11 participantes (ambos os sexos com idade entre 22 e 54 anos) com deficiência visual, com objetivo de investigar a percepção destes de como a sociedade encarava as expressões de sua sexualidade enquanto PcD visual. A maior parte dos relatos apontou uma percepção de que a sociedade considera as PcD visual assexuadas, ou seja, que essas são desprovidas de desejos e necessidades sexuais, mas que, ao mesmo tempo, geram preocupação externa em termos de reprodução (ter vários filhos, por exemplo), por considerarem pessoas incapazes da maternidade/paternidade.

Relataram também que são alvos sociais de curiosidade gerada pelo desconhecimento das pessoas em relação a essa temática, e também uma falta de interesse pela sexualidade dessa população. A autora destaca que essa falta de conhecimento e interesse pela sexualidade além de gerar estigmas e crenças errôneas também torna essas pessoas mais suscetíveis ao contágio de IST's, por exemplo, já que é um tópico que não recebe a devida atenção por serviços de saúde e políticas públicas.

1.2.3 Sexualidade da PcD e Vulnerabilidade: Violência e Infecções Sexualmente Transmissíveis

Diversos fatores contribuem para vulnerabilidade quando pensamos em sexualidade. Por exemplo, a condição social e econômica, nível de escolaridade, etc. A vulnerabilidade na área da saúde é especificada, segundo o Ministério da Saúde (2007, p.9) como “capacidade do indivíduo ou do grupo social de decidir sobre sua situação de risco, estando diretamente associadas a fatores individuais, familiares, culturais, sociais, políticos, econômicos e biológicos”.

Paula, Sodelli, Faria, Gil, Regen e Meresman (2010) adotam três eixos principais que constituem a vulnerabilidade e se interligam: (a) individual – concerne à quantidade e qualidade da informação/educação que os sujeitos dispõem sobre determinado assunto, assim como se este é capaz de inserir esse conhecimento em seu cotidiano (transformando teoria em prática); (b) social - diz respeito ao acesso à informação e capacidade de utilizá-la, porém em um nível mais amplo (cultural, social e político), onde inclui acesso à meios de comunicação, educação, recursos materiais, etc., e (c) institucional - contempla recursos sociais que disponibilizem materiais, informação e qualquer outro elemento necessário em nível local, regional ou nacional.

Paula *et al.* (2010) nos dá exemplos de como condições de desvantagem social podem interferir na sexualidade do sujeito, como quando ele tem acesso precário à educação – recebendo pouca ou nenhuma informação sobre seu desenvolvimento corporal, sexual, prevenção de doenças e gravidezes -, ou quando uma família de muitas pessoas reside em moradia com poucos ambientes – prejudicando a intimidade afetiva e sexual do casal -, entre outras.

A incidência de violências é maior em pessoas que sofrem alguma vulnerabilidade social (CAVALCANTE; MINAYO, 2009), então nesse contexto podemos dizer que pessoas com deficiência são mais suscetíveis à essas situações, tendo em vista o estigma que sofrem pela deficiência e a falta de políticas que englobem sua sexualidade, o que faz com que, como já mencionado, não recebam educação sexual – já que sua sexualidade é desconsiderada como parte constituinte de suas existências.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (BRASIL, 2018, p. 66)

cerca de 10,3% das vítimas de estupro possuíam alguma deficiência, sendo 31,1% desses casos contra indivíduos que apresentam deficiência mental e 29,6% contra indivíduos com transtorno mental. Além disso, 12,2% do total de casos de estupros coletivos foram contra vítimas com alguma deficiência.

Nos dados disponibilizados, há também o número de estupros categorizados por deficiência. Nota-se um número elevado principalmente na categoria da deficiência intelectual, assim como um número elevado de repetição de casos, ressaltando, ainda mais a gravidade do caso. (Ver Quadro 1). Isso se pensarmos nos casos que são denunciados e registrados, mas quantos nem são notificados?

Quadro 1 - Dados do IPEA sobre violência Sexual e PcD ocorridos e repetidos no ano de 2016 no Brasil.

Deficiência ou Transtorno	Primeira ocorrência	Repetição do evento	Sem informação	Total
Deficiência intelectual	264	275	155	694
Deficiência física	62	62	30	154
Deficiência Auditiva	39	19	18	76
Deficiência visual	37	31	4	72
Soma parcial	402	387	207	996

Fonte: Adaptado de Atlas da Violência, IPEA BRASIL, 2018, p. 67.

Além disso, infelizmente, os dados sobre violência sexual de PcD disponibilizados por órgãos nacionais não nos dão uma perspectiva de gênero. Porém, esses dados mostram um quadro preocupante no que concerne à violência contra à mulher (violência doméstica, feminicídio, etc), porém sem especificar se as vítimas são mulheres com ou sem deficiência (BRASIL, 2018), podendo-se então, frente a situação agravada de vulnerabilidade quando falamos em PcD e a sociedade machista em que vivemos, pensar que mulheres com deficiência correm mais risco de sofrer violência sexual.

Outro dado preocupante quando falamos em PcD e falta de educação sexual é que em 2016, os dados do Atlas da violência indicaram que a relação entre vítima e agressor em casos de estupro em crianças, 30,13% eram cometidos por amigos ou pessoas conhecidas, colocando que

é estarrecedor notar que quase 30% dos casos de estupro contra crianças são perpetrados por familiares próximos, como pais, irmãos e padrastos. Na fase adolescente e adulta, prevalecem casos com autor desconhecido (32,50% e 53,52%, respectivamente), enquanto constam como a segunda maior ocorrência casos em que amigos/conhecidos são os agressores, sendo, na devida ordem, 26,09% e 18,82% (BRASIL, 2018, p. 68).

Penso et al (2018) traz que, baseado em diversas pesquisas, o número de casos de violência sexual é maior em meninas do que em meninos. Na pesquisa realizada por Soares et al (2016), foram analisados 700 prontuários de casos de violência sexual notificados pelo Serviço de Atendimento a Mulher Vítima de Violência Sexual (SAMVVIS) em Teresina, no Piauí. Foram selecionados os prontuários com vítimas do

sexo feminino entre 0 e 19 anos. Os agressores eram do sexo masculino, com prevalência de idade entre 22 a 39 anos (48,4%), seguida da faixa etária de 40 a 59 anos (30,8%). Em relação à idade das vítimas, a média foi aproximadamente 11 anos, com os dados: de 12 a 14 anos (29,7%), 9 a 11 anos (28%), de 15 a 19 anos (18,4%) e de 0 a 5 anos (11,7%), sendo possível notar uma porcentagem considerável em todas as idades apresentadas.

O resultado em relação ao grau de parentesco do agressor, corrobora com outros dados encontrados, que mostra que 27,3% dos agressores são pai e padrasto da vítima, seguido do vizinho como autor em 23,4%, ou seja, pessoas próximas à vítima. As porcentagens também apresentaram que é no ambiente familiar onde ocorre a maior porcentagem de abusos (46,7%), seguido da residência do agressor (24,8).

De acordo com o relatório da Organização Mundial da Saúde (2003), há prevalência de violência sexual com vítimas do sexo feminino e agressores do sexo masculino, e a maior parte das vítimas conhece o agressor. Os dados reais sobre abuso infantil são dificultados, pois: (a) dificilmente a denúncia ocorre logo após a situação, sendo que esta aparece muitas vezes apenas no relato da vítima na idade adulta quando são perguntadas e (b) as definições sobre abuso sexual infantil não são um consenso em todos os países, o que em partes impede uma comparação fidedigna de dados.

[...] dados estão disponíveis nos estudos realizados em diferentes partes do mundo sugerem que entre 7% e 36% das meninas, e entre 3% e 29% dos meninos sofreram abuso sexual infantil. A maioria dos estudos concluiu que a violência sexual contra meninas é de 1,5 a 3 vezes mais generalizado do que o dos meninos. Dos casos relatados de abuso sexual infantil, apenas 10–15% envolvem meninos, um achado que destaca a discrepância entre relato e ocorrência de violência sexual em meninos (WHO, 2003, p.09, tradução livre).

Qualquer pessoa pode ser vítima de violência sexual, porém existem alguns grupos ou indivíduos que tem uma maior vulnerabilidade, incluindo nessa lista crianças e jovens adultos e pessoas com deficiência física e/ou intelectual (homens e mulheres) (WHO, 2003). Segundo Paula *et al.* (2010, p. 59)¹⁵ “estima-se que mulheres com deficiência correm três vezes mais o risco de sofrerem abuso sexual do que mulheres sem deficiência. A não inclusão das pessoas com deficiência nos programas de saúde sexual agrava esta vulnerabilidade”. As consequências da violência sexual são inúmeras, incluindo tanto fatores físicos quanto psicológicos, sendo, consequências

¹⁵ Dados do relatório do Banco Mundial em conjunto com a Universidade de Yale sobre HIV/aids e Deficiência.

físicas: gravidez indesejada, IST's, disfunção sexual, infertilidade, etc., e psicológicas: estresse pós-traumático, depressão, ansiedade, dificuldades em relações interpessoais, etc., que podem perdurar por toda a vida da vítima (WHO, 2003, 2012).

O problema da violência sexual é agravado quando pensamos na PcD, pois de acordo com a Agência Senado (2017), as denúncias são dificultadas por uma falta preparo do Estado no acolhimento de vítimas, com falta de pessoal preparado para acolher as demandas da PcD nos casos de abuso (por exemplo, ausência de interprete de libras), dificultando a denúncia. É também colocado o descrédito quando a queixa é realizada por mulheres com deficiência intelectual. Os dados também trazem que

As notificações de estupro em mulheres com deficiência subiram de 811 em 2011, para 1,542 em 2016. Do universo de 7.376 mulheres com deficiência, 33,4% apresentavam deficiência intelectual; 25,7%, transtorno mental; 15,8% tinham transtorno de comportamento; 6,9% delas, deficiência física; outras 4,9%, deficiência auditiva; e 3,6%, deficiência visual, entre outros (9,7%) (s/p).¹⁶

Todos os estudos acima citados apontaram o problema da subnotificação da violência sexual, sejam as vítimas pessoas com deficiência ou não, o que torna ainda mais preocupante os números encontrados, pois estes representam apenas parcela dos dados reais.

Quando nos deparamos com essas informações, o que prevalece muitas vezes é a questão do desconhecimento sobre violência sexual, seja na identificação ou medidas a serem tomadas nesses casos. Viodres Inoue e Ristum (2008) apontam a dificuldade muitas vezes da criança em compreender o que está acontecendo, principalmente quando a violência é intrafamiliar, podendo-se entrar o uso de ameaças e coerções para que o abuso não seja descoberto.

Para Viodres Inoue e Ristum (2008) a escola é um cenário fundamental para a identificação de violência sexual contra a criança, pois é nele que esses (as) passam grande parte dos seus dias em contato com professores e equipe escolar. Em sua pesquisa, buscaram analisar os casos de violência sexual atendidos pelo Serviço de Atenção a Pessoas em Situação de Violência Sexual (Viver, em Salvador-BA), que tivessem sido identificados ou revelados no contexto escolar. De 2522 casos (no período de 2001 a 2004), apenas 22 (0,91%) foram selecionados nos critérios de inclusão. Porém, dos 2522 atendimentos do Viver, 73,00% tinham até 18 anos, ou seja, estavam

¹⁶ Dados disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/12/07/pauta-feminina-novos-dados-dimensionam-a-violencia-sexual-contr-a-mulher-com-deficiencia>

em idade escolar, o que demonstra que a escola teve pouca contribuição como fator de proteção e/ou identificação. Houve predomínio da professora como a figura a identificar o abuso. As autoras colocam que é no período da infância e adolescência que se tem mais contato com serviços públicos (saúde e educação) e esses podem atuar também como serviços de proteção à essa população.

[...] a identificação baseou-se em evidências muito claras, o que leva à suposição de que os sinais mais sutis passam despercebidos pelos profissionais da escola. [...] fatores responsáveis pelos baixos índices de identificação da violência sexual pela escola: o desconhecimento, por parte das educadoras, do ECA e das penalidades aplicáveis ao profissional que não denuncia a suspeita ou a ocorrência da violência; o desconhecimento das consequências da violência sexual sobre o desenvolvimento infanto-juvenil; e a necessidade de fatores altamente indicativos de violência sexual, tais como auto-relato e presença de sinais físicos. [...]. Por outro lado, a estrutura dos cursos de formação de educadores, de modo geral, não os capacita para a identificação e intervenção nos casos de violência sexual (VIODRES INOUE, RISTUM, 2008, p.20).

Faz-se importante então que não só a criança saiba identificar uma violência sexual (o que pode ser facilitado através da ES), mas que educadores também possuam conhecimentos para tal identificação, assim como providências legais que devem ser tomadas nesses casos, visando que a instituição escolar seja um ambiente de proteção de alunos (as).

Não são muitos os estudos nacionais que abordam o índice de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e HIV/AIDS por pessoas com deficiência. De acordo com Gil (2018, s/p), em um levantamento realizado nos Estados Unidos “o índice de infecção pelo HIV dentre os surdos representa o dobro do índice para pessoas da população com audição normal, na mesma área.” Existem 37,9 milhões de pessoas no mundo vivendo com HIV (até o fim de 2018), e todas as semanas, cerca de 6.000 mulheres entre 15 e 24 anos são infectadas pelo vírus, de acordo com a UNAIDS.

Outro fator a se considerar quando falamos em deficiência e HIV/Aids é que há dois cenários possíveis que interligam essas condições: pessoas com deficiência serem infectadas com o vírus, ou pessoas que, por serem portadoras do vírus, adquirem algum tipo de deficiência (limitações físicas e/ou sensoriais) – como efeito secundário do uso de medicação ou do avanço da doença (PAULA *et al.*, 2010)

Gil (2018) aponta que os dados, pesquisas e ações na área de prevenção de HIV/Aids em PcD são escassos tanto em território nacional como internacionalmente e que "a consequência desta falta de informações, combinada às condições de maior vulnerabilidade e risco dessa população é o aumento do número de casos de DST e de HIV/AIDS" (s/p). Esses dados nos mostram então o que já mencionamos anteriormente. Apesar da sexualidade e tudo que nela está inserido ser um aspecto desconsiderado da vida de pessoas com deficiência, isso não impede que essas sejam vítimas de violências e de contágio de IST's, ambos cenários que possivelmente poderiam ser minimizados através de um maior conhecimento dessas sobre seus corpos, direitos sexuais e práticas saudáveis e seguras da sexualidade.

1.3 Educação Sexual para pessoas com deficiência: do direito às práticas e a atuação de professores (as)

1.3.1 Estudos e relatos de práticas de Educação Sexual para PcD

Como já mencionado, as pessoas com deficiência têm direito garantido por lei de vivenciar sua sexualidade e, sendo assim, também necessitam de uma ES que torne isso possível de maneira plena e saudável. De acordo com Denari (2010) as pessoas com deficiência (no caso de seu estudo ela enfoca especialmente a deficiência intelectual) são, muitas vezes, privadas do direito de serem sujeitos, pois muitas vezes suas existências são limitadas de diversas formas. Para a autora, priva-los de coisas essenciais como informações que permitam a vivência de sua sexualidade, de relações interpessoais e/ou afetivas, direitos reprodutivos e conhecimentos que possibilitem autonomia, escolhas seguras e prevenção de violências, é também privá-los de seus direitos mais básicos de serem e estarem enquanto partes de uma sociedade.

Moukarzel (2003) nos coloca que mesmo frente às políticas de inclusão que existem para as pessoas com deficiência, quando se trata de exercer a sexualidade, muitas vezes há uma negligência por parte de familiares e educadores (as), ficando assim a sexualidade desses sujeitos limitada a namoros vigiados, infantilizando, cerceando e/ou negando as relações afetivo-sexuais vividas.

Segundo Costa *et al.* (2001) as curiosidades e manifestações eróticas ocorrem desde a infância e será na escola que os primeiros contatos interpessoais fora da família e a sexualidade no desenvolvimento ficam evidentes. Por isso vários autores têm

defendido a importância da ES ocorrer de modo planejado, sistemático por educadores preparados (CHAVEIRO; PIRES; DE MATOS; TELES; DE SOUZA; DE SOUZA, 2015; MAIA; RIBEIRO, 2011; SAITO; LEAL, 2000). Sendo assim, pensar em inclusão sem considerar a sexualidade da pessoa com deficiência, é uma inclusão incompleta, pois essa faz parte do cotidiano e das relações que qualquer sujeito vivencia.

Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) argumentam que quando a família e a escola são omissas na ES de crianças e jovens, diversos efeitos negativos podem surgir, como inseguranças, medos, frustrações, etc., e até mesmo o aumento à vulnerabilidade quanto ao contágio de IST's e ocorrência de gravidezes não planejadas.

Maia (2007) argumenta que pessoas com deficiência devem ser consideradas enquanto seres humanos íntegros, sendo a sexualidade parte indissociável. Para a autora, no caso de pessoas com deficiência intelectual, seja a partir do mito da assexualidade ou da hiperssexualidade, é comum que haja uma escassez ou inexistência de ações que eduquem sexualmente essa população, em relação às condutas adequadas socialmente. Esses possíveis comportamentos considerados inadequados, porém, não estão atrelados à deficiência e podem ocorrer com qualquer indivíduo.

Os mitos e tabus seriam assim perpetuados por uma falta de propostas educativas voltadas para essas pessoas na temática, que proporcionariam uma melhor adaptação e conhecimentos sobre questões relativas à sexualidade e a possível aquisição de comportamentos socialmente aceitos. Além disso, a autora diz que “se ter uma deficiência significa, muitas vezes, enfrentar dificuldades fisiológicas, psíquicas ou sociais que tornam a adaptação mais difícil, o mesmo se aplica à vida sexual” (p. 75-76).

O fato de considerar que a PcD e TGD não possui sexualidade e que, portanto, não é necessário oferecer ES, as tornam mais suscetíveis à violências e abusos, além de problemas já conhecidos da desinformação sobre sexualidade - como gravidez precoce e indesejada e infecção sexualmente transmissíveis (MAIA 2006, MAIA; RIBEIRO 2010, VIEIRA; MAIA *et al.*, 2015). Segundo Maia (2012)

Todos têm o direito de receber informações sobre sexualidade de modo pedagógico e os educadores devem reconhecer a dimensão sexual das pessoas com deficiência, oferecendo a elas a oportunidade de receber orientações sobre sua saúde e sua sexualidade (p. 75).

A efetivação de uma ES para PcD e TGD esbarra muitas vezes não só nos mitos e tabus, mas em um despreparo dos educadores e em dúvidas de como essa deve ser realizada. Maia (2012) afirma que existem alguns passos a serem considerados quando

se deseja realizar uma ES eficaz: (a) deve-se pensar o propósito ou finalidade desta intervenção; (b) deve-se saber quem será o foco da ES: quem são os (as) alunos (as) (sua família, contexto, etc.) e (c) planejar a ES de acordo com metas que se deseja atingir (quantos encontros, matérias, temas a se trabalhar, etc.).

A autora salienta que é importante considerar idade de quem será alvo da ES, assim como as demandas e questões destes para que esta seja elaborada. Para que isso seja então posto em prática é necessário que os professores (as) tenham conhecimentos sobre questões da sexualidade (MAIA, 2012).

Em um trabalho de revisão sistemática de literatura, Bortolozzi, De Carvalho e Bosco (no prelo), verificaram a quantidade de pesquisas (tanto nacional quanto internacionalmente) em Educação Sexual para pessoas com deficiência que descreviam a metodologia de intervenção utilizada – ou o “como fazer” – e os efeitos dessa intervenção. Ao todo foram encontrados sete trabalhos, sendo seis internacionais (entre os anos de 2015 e 2019), demonstrando que a produção científica nessa área também deixa a desejar no quesito de poder auxiliar professores e profissionais que desejam realizar ES com PcD e TGD. Como mencionado, a ES é uma questão complexa que é limitada por muitos obstáculos até chegar a sua efetivação, principalmente quando se trata de pessoas com deficiência. Quando falamos em PcD intelectual, Almeida (2010) nos traz uma reflexão interessante sobre essas pessoas dificilmente terem uma “voz” quando se trata da própria sexualidade, tendo pouco ou nenhum direito de opinar, e carecendo de informações completas e acessíveis sobre esse aspecto da vida.

Os jovens com deficiência mental raramente são ouvidos a respeito dos seus anseios, desejos, dúvidas e experiências em relação à vida afectiva e sexual. [...] possuem conhecimentos precários a respeito da sua sexualidade, pois não lhes é fornecida educação sexual suficiente e ajustada (ALMEIDA, 2010, p. 2).

Maia e Camossa (2002) analisaram como jovens de 13 a 28 anos com deficiência intelectual viam a sexualidade e como falavam sobre, utilizando como instrumento de coleta recursos visuais e materiais (figuras abarcando menstruação, ato sexual, parto, etc., e família sexuada de bonecos educativos adultos e crianças). Na pesquisa ficou claro que os jovens possuíam certos conhecimentos sobre questões da sexualidade - como a própria identidade sexual, os nomes e funções dos órgãos sexuais masculinos e femininos, parto, amamentação, namoro, casamento, etc. -, mas outros

conhecimentos eram precários ou incompletos - como masturbação, jogos sexuais e abuso sexual.

Isso é corroborado no estudo já mencionado de Maia (2016), em que foram realizadas entrevistas com 12 pessoas com deficiência intelectual de ambos os sexos, para saber a percepção sobre a vivência da sexualidade. Como resultado, notou-se que os participantes possuíam precários conhecimentos sobre sexualidade, mantendo relações amorosas sempre supervisionadas. Quando foram relatadas ocorrência de relação sexual, não citaram o uso de preservativos, ainda que mencionassem uma ES recebida em sua maioria por médicos e psicólogos focada na prevenção (uso de preservativo, IST's, prevenção de gravidezes, etc.), o que demonstrou uma ES ineficaz.

Como já discutido anteriormente, parece haver uma maior aceitação em relação à sexualidade da PcD quando falamos de deficiências físicas. Meinerz (2010) nos traz que “[...] a inserção dos indivíduos nos programas de educação sexual, a abordagem para prevenção de doenças, as capacidades de despertar interesse erótico operam de modo a diminuir o estigma e a distinção pejorativa das pessoas desabilitadas” (p.127), ou seja, o acesso desses indivíduos a uma vivência da sexualidade às vezes é pautado e/ou justificado por um modelo médico de saúde, em que a sexualidade viria como uma quebra de barreiras e estigmas presentes.

No estudo de Bahner (2018), realizado na Suécia, a autora fez uma análise da experiência de alunos com deficiência física (nesse caso citado como “*mobility impairments*” ou dificuldade de locomoção) no programa de ES, tendo participado 6 jovens (de um total de 35 que participaram do programa para alunos com dificuldades de locomoção) de ambos os sexos de 18 anos de idade, com uso de entrevista individuais e em grupo. Os jovens relataram pontos positivos do Programa de ES (lá chamado *Sexuality and Relationship Education* (SRE) ou Educação em Sexualidade e Relacionamento, em português, que faz parte obrigatória do currículo Sueco). Os relatos, porém, pareceram demonstrar que havia uma falta de adaptação nas informações para que fosse feita uma ES inclusiva, e prevalência do uso de modelos heteronormativos no geral. Notou-se entre os jovens que, apesar do SRE ser efetivo e considerado positivo, ainda utilizavam outras fontes para obter informações sobre sexualidade, como amigos e *internet* (um deles citando a pornografia), e a percepção mencionada por alguns era de que a eles ainda é atribuída uma imagem dessexualizada, tornando o diálogo e a inclusão mais difíceis.

Já se tratando de pessoas com deficiência sensorial, temos um estudo de Cursino, Rodrigues, Maia e Palamin (2006), em que 14 jovens adultos e adultos (18 a 35 anos) com deficiência auditiva, que investigou quais as necessidades de conhecimentos que estes possuíam em relação à temática sexualidade e posterior aplicação de um programa de ES. No estudo, evidenciou-se uma definição mais ampla do conceito de sexualidade por parte das mulheres (voltada para relacionamentos afetivos), e no geral uma visão mais biológica da sexualidade, principalmente pelos homens (sendo esta reduzida ao ato sexual ou prevenção de doenças). Como fonte de informação sobre sexualidade, a mais citada foi a televisão e posteriormente a família, e a menos citada foram as instituições da comunidade, como escola e igreja. Como tema de interesse para discussão, o mais citado pelos jovens foram os relacionamentos afetivos e IST.

Na pesquisa tipo estudo de caso de Maia (2011), realizada com uma participante com deficiência visual, cujo objetivo era investigar a sexualidade e ES, a participante relatou que recebeu pouca ou nenhuma informação sobre sexualidade da família e da escola, contando que a família teve um papel omissivo na temática e a escola, quando dava algum tipo de informação, era de maneira generalizada para todos os alunos – não adaptada às suas necessidades – e superficiais, tornando assim a ES formal e informal recebida por ela deficitária e incompleta.

A participante relatou relacionamentos afetivo-sexuais (namoros, ato sexual), e a vontade da maternidade e, de acordo com a mesma, “a barreira que a deficiência impõe na vida dela é social, mais do que orgânica. São as questões de acessibilidade e o preconceito que colocam a pessoa com deficiência em desvantagem social e não a limitação visual em si mesma” (p. 96). A participante disse perceber uma superproteção por parte da mãe e uma crença social de que PcD são assexuadas.

Os achados nos estudos citados em relação a ES são corroborados pelos achados no estudo de Bezerra e Pagliuca (2010), realizado com participantes do sexo feminino com deficiência visual (entre 10 e 20 anos). As participantes relataram omissão familiar em relação a orientações de ordem afetivo-sexual, porém com atitudes de “advertências” sobre riscos de uma vida sexual ativa (como doenças e gravidezes, por exemplo), e a conversa com amigas ou televisão como fontes de informação sobre o tema.

1.3.2 O (A) Professor (a) como Educador (a) Sexual

A sexualidade historicamente é alvo de interdições, estando envolta de tabus e preconceitos, sendo estes potencializados quando nos referimos à sexualidade da PcD. Ribeiro (2005, p.8) diz que “quando levamos para a escola a tentativa de trabalhar com a sexualidade, levamos junto com essas propostas e projetos toda esta história de repressão e preconceitos”. Este parece ser um dos entraves para a ES se estabelecer dentro das instituições de ensino e ser trabalhada por educadores de maneira natural.

Ribeiro (2002) acredita que profissionais e professores (as) que trabalham com crianças e jovens “tem um papel fundamental no processo de aquisição de conhecimentos e valores por parte de seus alunos” (p. 15), e se tratando da sexualidade, não se pode negar que possuem comportamentos sexuais e necessitam de ensino e orientação sobre o assunto - não no sentido repressor e moralista (como era realizado nos anos 1930, 1940 e 1950), mas uma educação que permita o senso crítico, suscite discussões, quebra de preconceitos e tabus e possibilite conhecimento sobre si mesmos e seus corpos, sendo necessário então que os próprios profissionais tenham a oportunidade de uma formação contínua para serem capazes de realizar esse tipo de educação.

Maia e Ribeiro (2011) defendem que todo (a) professor (a) é um (a) educador (a) sexual e deve estar preparado (a) para assumir essa responsabilidade de modo educativo, ético e acessível, sendo a proposta de ES parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola. Saito e Leal (2000) complementam defendendo que a ES é necessária e deve haver uma reflexão acerca das singularidades de cada faixa etária e suas especificidades (desenvolvimento, fatores de risco, etc.), devendo ser feita de maneira livre de julgamentos morais e valores pessoais.

Para isto, talvez o primeiro passo seja reconhecer a criança como ser sexuado e o adolescente desvinculado dos estereótipos que o ligam à liberação dos costumes, ao erotismo excessivo e à promiscuidade; é igualmente importante não encarar a sexualidade como sinônimo de sexo ou atividade sexual, mas, sim, como parte inerente do processo de desenvolvimento da personalidade (SAITO; LEAL, 2000, p. 45).

Na pesquisa de Scaratti, Silva, Zanata e Brum (2016) em que foi investigada a concepção de 47 professores do ensino básico acerca da sexualidade e estratégias que esses utilizavam para trabalhar essa temática (utilizando entrevista), evidenciou-se que estes possuíam uma visão ampla da sexualidade, que ia além do ato sexual,

considerando parte integrante e importante do ser humano, e visível dentro da escola – perceptível através de comportamentos dos adolescentes -, estando atrelada ao corpo, mas não integralmente sob uma visão biológica. Como estratégias para o trabalho da temática, estes citaram o diálogo e recursos de mídia (vídeos, imagens), textos, palestras (com profissionais da saúde), debates, etc., demonstrando para as autoras a dificuldade dos professores em trabalharem sozinhos essa temática dentro da escola, salientando a importância para elas de equipe multi/interdisciplinar e multiprofissional.

No estudo de Quirino e Rocha (2012) em que foram realizadas entrevistas e observação com sete professores, objetivando investigar qual a concepção desses sobre sexualidade e ES, os professores salientaram a importância da sexualidade e como parte da vida de todos os sujeitos, relatando ser um tema em que estão as maiores dúvidas entre os estudantes. Os professores apontaram três eixos que acreditavam que deveriam nortear o trabalho de ES: (a) relação sexual, tratando sobre prevenção de IST e gravidez, preparando os jovens para o ato sexual de maneira segura; (b) fisiologia, tratando sobre mudanças corporais, hormônios, menstruação e afins – destacando a disciplina de ciências para que fosse tratado tal eixo; (c) comportamento social, que trataria dos papéis de gênero e orientação sexual, relações e comportamento sexual. Nota-se então, uma visão muito mais de abordagem biológica do que uma visão biopsicossocial, que deveria ser o referencial usado para a realização de uma ES completa e eficaz.

Os autores apontam que os docentes participantes sabiam reconhecer suas limitações em relação ao trabalho da temática dentro do contexto escolar, salientando a necessidade de um preparo e atualização na formação dos mesmos para que o trabalho de ES fosse realizado, assim como da participação ativa da família nesse processo de ensino-aprendizagem.

Como é possível notar, os educadores percebem as manifestações da sexualidade dentro da instituição escolar e sabem da importância desse aspecto na vida de seus educandos e de si mesmos, porém, ao trabalhar essa temática, acaba prevalecendo uma visão muito mais biológica e opressora - tratando sobre IST, perigos da gravidez, funções do corpo, etc.-, deixando uma mensagem sobre “os riscos” da relação sexual, do que uma visão mais ampla, que abarque relacionamentos interpessoais, o conhecimento de si mesmo e do outro, afetividade, entre outros.

De modo geral, a atuação dos (as) professores (as) na ES para alunos (as) com e sem deficiência é uma tarefa complexa, que esbarra em dificuldades pessoais e falta de preparo técnico, além de controvérsias quanto a sua ocorrência na escola, seja entre a

equipe escolar, seja entre os familiares dos alunos (as) (FIGUEIRÓ, 2009; GONÇALVES, FALEIRO; MALAFAIA, 2013; VIEIRA; MATSUKURA, 2017).

De Albuquerque e Almeida (2010) nos colocaram há quase uma década atrás a necessidade de se investigar as dificuldades e falhas na formação dos professores que contribuíam para uma não efetivação da ES dentro da escola. Pode-se refletir paralelamente a isso que o PCN (1997), que inseriu a ES como tema transversal a ser trabalhado, é de mais de uma década anterior a essa questão trazida pelos autores. Ou seja, duas décadas se passaram e não se avançou muito nessa questão, na qual os (as) professores (as) continuam (em sua maioria) não sabendo ou tendo dificuldades em como trabalhar as temáticas da sexualidade com seus (uas) alunos (as) dentro da instituição escolar, sejam esses (as) alunos (as) PAEE¹⁷ ou não.

Pode-se afirmar que quando se trata da ES de alunos (as) público alvo da educação especial nas escolas, as dificuldades dos (as) educadores (as) frequentemente são potencializadas pelas concepções equivocadas e uma formação inicial e contínua deficitária ou inexistente (MAIA, 2014; MAIA, ARANHA, 2005; MAIA et al, 2015a; ORLANDI; GARCIA; ELIAS , 2017). De acordo com Maia (2001), no contexto escolar:

educadores não sabem como agir diante das manifestações diversas da sexualidade (masturbação, exibicionismo, jogos e brincadeiras sexuais, namoros, etc..) e acabam generalizando as questões referentes à sexualidade e à deficiência, compreendendo uma como causa da outra. Assim, nessas questões, os professores ora acabam reproduzindo as crenças e atitudes da família; quando há iniciativas de orientação elas, em geral, restringem-se a noções da sexualidade genitalizadas, esquecendo-se dos aspectos psicossociais, das relações afetivas num contexto social mais amplo (p. 41).

Uma ES efetiva e bem orientada pode diminuir a incidência de comportamentos inaceitáveis socialmente (como a masturbação em público, por exemplo), prevenir a exploração e abuso sexual, a gravidez precoce e diminuir a vulnerabilidade dessa população (GLAT, 1994; MAIA, 2010; 2012; 2014; HANASS-HANCOCK *et al.*, 2018b). Neste sentido, defende-se o direito à ES para todos (as) os (as) alunos (as). Para uma ES efetiva é necessário que se invista na formação dos (as) educadores (as), visando que eles (as) tenham recursos e competências para realizá-la de maneira a contribuir com seus legítimos princípios para todos os (as) alunos (as) (MAIA;

¹⁷ Público Alvo da Educação Especial (PAEE)

ARANHA, 2005; MAIA, 2010; 2012; 2014; QUIRINO; ROCHA, 2012; BROUSKELI; SAPOUNTZIS, 2017).

Para isso, é fundamental que se invista na formação docente em vários sentidos, de modo a capacitá-los (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014; LOPES; CAPELLINI, 2015). Entretanto, ainda são escassas as formações de professores sobre a sexualidade de pessoas com deficiência (MAIA *et al.*, 2014; MAIA *et al.*, 2015a; MAIA *et al.* 2015b; MAIA; VILAÇA, 2018b).

Diante do exposto, propôs-se esta pesquisa, cuja justificativa e objetivos, apresentamos na seção seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tinha como objetivo geral investigar as concepções de professores (as) sobre questões relacionadas à sexualidade e à ES de alunos (as) AEE nas escolas. Tendo em vista os dados coletados, foi possível perceber que algumas das crenças mais comuns que recaem sobre pessoas com deficiência intelectual ou outras condições que influenciam no desenvolvimento - como a crença da assexualidade ou hiperssexualidade, crenças sobre dificuldades ou incapacidade de estabelecer relações afetivas, conjugais e sexuais satisfatórias, manifestações inadequadas da sexualidade, entre outras - estavam menos presentes do que se supôs antes do início deste estudo.

Isso pode ser resultante de uma efetividade da política de inclusão, em que alunos (as) alvo da educação especial passaram a frequentar as salas de ensino regular, fazendo com que os (as) educadores (as) tivessem maior contato com eles (as), com consequente observação de comportamentos e manifestações de suas sexualidades (ou não), desmistificando crenças de uma suposta “anormalidade” ou atipia.

Contudo, foi possível notar, de forma geral, grande desinformação por parte dos (as) docentes quando se trata de conhecimentos sobre sexualidade e alunos (as) AEE. Esses demonstraram, através de seus relatos, que conseguem perceber características comuns à expressão da sexualidade nos (as) alunos (as) AEE – como falar ou perguntar sobre o assunto, namorar, beijar, etc.; possibilidade e vontade de engajar em relações afetivas/sexuais; etc. – similarmente aos (às) demais alunos (as), porém, muitos ainda demonstram desconhecimento em aspectos básicos e fundamentais do assunto, como a hereditariedade, infertilidade e desenvolvimento na PcD, o estabelecimento de relações sexuais satisfatórias, vulnerabilidades, etc.

Sendo assim, apesar de revelarem, em sua maioria, não acreditarem nas crenças mais comuns (como assexualidade e hiperssexualidade), ainda carecem de conhecimentos sobre o assunto, que seria importante dominarem, para que no cotidiano escolar pudessem, inclusive, sanar dúvidas dos (as) próprios (as) alunos (as) AEE ou dos demais (que pode ser usado como conteúdo de *bullying*, etc.).

Os (as) professores (as) dessa amostra percebem as manifestações de sexualidade presentes dentro da instituição escolar por parte de alunos (as) AEE, sendo essa tratada mais como um problema individual e/ou “não institucional”, tendo em vista que demonstraram que esse tipo de situação os (as) levam a “pedir auxílio familiar” ou “conversar com o (a) aluno (a) para entender o que aconteceu”. Não demonstraram uma

preocupação em intervir em um sentido amplo, em que todos os alunos e as alunas pudessem ser beneficiados (as), já que as manifestações de sexualidade não são exclusividade de alunos (as) AEE.

Além disso, a partir das falas dos (as) participantes podemos supor que as intervenções por parte das instituições e dos (as) próprios (as) professores (as) ainda estão muito aquém do necessário, muitas vezes resultando em um “jogo de peteca”, em que a escola aponta a família como responsável de realizar a ES e essa, por sua vez, não a realiza, fazendo com que a escola tenha que intervir nas situações que se desencadeiam no contexto escolar.

Apesar de os (as) participantes acreditarem ser uma das principais fontes de informação sobre sexualidade para os (as) alunos (as) AEE, também expuseram não se sentirem preparados (as) para realizar ES com esses (as) alunos (as), o que corrobora com a literatura no sentido do despreparo docente para tratar questões de sexualidade dentro da escola, consequência de uma formação incompleta ou ausente nessa temática. Quando perguntados sobre projetos de ES nas instituições em que trabalhavam, a maioria apontou não ter existido/existir ou não saber da existência passada ou atual, o que por si só revela que esses (as) não se engajam ou atuam nesse tipo de atividade.

Esses apontamentos corroboram com a necessidade de uma formação continuada para professores (as) que trabalham com alunos (as) AEE, tendo em vista que a temática da sexualidade estará sempre presente nos mais diversos contextos, já que é inerente de todos os seres humanos e estará marcadamente na escola, ambiente de desenvolvimento de crianças e jovens. Uma vez que os (as) docentes estejam preparados (as) para trabalharem esse assunto no cotidiano, toda a instituição pode ser beneficiada, proporcionando a quebra de tabus, mitos e preconceitos e maior proteção contra vulnerabilidades e violências.

Como limitações do estudo, podemos citar um possível aprimoramento da forma de coleta, a qual por ser impressa, não retornou com todas as questões abertas de maneira completamente preenchida de modo que pudéssemos enriquecer os dados da discussão. Pensar em maneiras mais efetivas e ricas para coletar os dados, como através de entrevista ou grupos focais seria interessante. Outra limitação importante foi a falta de uma intervenção em ES junto aos professores (as), que foi impossibilitado tanto por uma restrição temporal (pois o mestrado é curto e a quantidade de dados coletados nos questionários foi grande), quanto ocasional, pois vivemos hoje em tempos de isolamento social com as escolas fechadas devido a pandemia do coronavírus

(COVID19). Se não fosse assim, certamente, uma intervenção junto aos (as) professores (as) e uma possível reaplicação do instrumento poderiam nos fornecer experiências e dados riquíssimos, assim como preparar esses profissionais para lidarem melhor e mais efetivamente com as demandas presentes na instituição escolar.

Como continuação deste estudo, seria interessante realizar uma coleta similar sobre sexualidade e ES de PcD e TGD junto às famílias desse alunado, proporcionando uma outra perspectiva do tema, assim como a possibilidade de realizar intervenções educativas tanto com as famílias, quanto com os (as) professores (as), para que possam trabalhar em conjunto para proporcionar uma ES inclusiva e de qualidade.

Outra possibilidade é um estudo em uma perspectiva de gênero, já que foi demonstrado que os (as) participantes não percebem essa categoria como um fator influenciador nas questões da sexualidade de PcD e TGD, fato que a literatura vem ressaltando que ocorre, considerando o contexto social e cultural em que vivemos (que vai influir em questões reprodutivas, de vulnerabilidade, etc.).

Além disso tudo, outro estudo que pretendemos dar seguimento é comparar nossos dados com os obtidos pela professora orientadora, na ocasião de seu pós-doutorado em Portugal no ano de 2017. Com o instrumento de coleta de dados adaptado, podemos comparar nossos dados com os relatos de professores em outro contexto cultural e legislativo e perceber se as dificuldades de considerar as especificidades das pessoas com deficiências existem de tal forma que não reconhecer tais diferenças acaba por ser mais um meio de ressaltar as dificuldades de uma educação equitativa cujos direitos temos lutado todos os dias na sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AIALA, D. K. O Estado da Arte Sobre a Sexualidade Da Pessoa Com Deficiência Mental e as Repercussões na Família e na Escola (2004-2014). **Repositório Universidade Federal da Fronteira Sul**, p. 1-17, 2015.
- ADEREMI, T. J. Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education as learners with intellectual disabilities in Nigeria. **Sex Disability**, n. 32, p. 247-258, 2014.
- ALBUQUERQUE, P. P.; ALMEIDA, M. A. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 408-423, 2010.
- ALMEIDA, P. A. C. A sexualidade na Deficiência Mental. **Saber & Educar**, n. 15, 2010.
- AMORIM, R. M.; MAIA, A. C. B Sexualidade na adolescência: dúvidas de alunos de uma escola pública. **Revista Iberoamericana de Estudo em Educação**, v. 7, n. 4, p.95-106, 2012.
- ANDERSON, O. H. **Doing what comes naturally?** Dispelling myths and fallacies about sexuality and people with developmental disabilities. Illinois: High Tide Press, 2000.
- ANDERSON, P.; KITCHIN, R. Disability, space and sexuality: access to family planning services1. **Social Science & Medicine**, v. 51, n. 8, p. 1163-1173, 2000. Disponível em <http://eprintsprod.nuim.ie/3922/1/RK_disability_space_and_sexuality.pdf>. Acesso em 20 Abr 2018.
- AGÊNCIA SENADO. **Pauta Feminina: novos dados dimensionam a violência sexual contra a mulher com deficiência**. Senado Nacional, 2017. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/12/07/pauta-feminina-novos-dados-dimensionam-a-violencia-sexual-contra-a-mulher-com-deficiencia>>. Acesso em 10 Fev 2020.
- BAHNER, J. Crippling sex education: lessons learned from a programme aimed at young people with mobility impairments. **Sex Education**, v. 18, n. 6, p. 640-654, 2018.
- BANDEIRA, J.; ZUGE, S. S.; BRUM, C. N. de; POTRICH, T.; SCHMALFUSS, J. M. R A. Percepção de educadores sobre a orientação sexual na escola: um solo que nunca pisaram. **J Nurs UFPE on line**, Recife, v. 10, n. 3, p. 1102-8, 2016.
- BARNETT, J.P.; MATICKA-TYNDALE. Qualitative exploration os sexual experiences among adults on the autism spectrum: implications for sex education. **Perspectives on Sexual and Reproductive Health**, v. 47, n. 4, p. 171-179, 2015.
- BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F.. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Ciência & saúde coletiva**, v. 10, n. 2, p. 389-397,

2005. Disponível em < <https://www.scielo.org/pdf/csc/v10n2/a17v10n2.pdf>>. Acesso em 12 Jan 2018.

BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F. A vivência da sexualidade por adolescentes portadores de deficiência visual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 578-583, 2010.

BLACKBURN, M. **Sexuality and Disability**. Oxford, UK: Butterworth Heinemann, 2002.

BRANDÃO, E. R. LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de 1ª a 4ª Séries**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em 24 Jan 2018.

BRASIL. **Marco legal: Saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2007. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf>. Acesso em 20 Jan 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em 10 Jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 28 Mai 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. SEESP. Brasília. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 24 Jan 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>. Acesso em 15 Mai 2018.

BRASIL. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro-RJ, Brasil: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] e Fórum Brasileiro de Segurança Pública [FBSP], 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 04 Fev. 2020.

BORTOLOZZI, A. C.; DE CARVALHO, L. R. S.; BOSCO, M. Educação sexual para pessoas com deficiência: uma revisão sistemática da literatura, (no prelo) 2020.

BROUSKELI, V.; SAPOUNTZIS, A. Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. **Research in Education**, v. 99, n. 1, p. 56-68, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru.** Projeto de Pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo: FAPESP. 2016. (Processo nº 2015/22397-5).

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 57-66, 2009.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHAVEIRO, L. G.; PIRES, L. M.; DE MATOS, M. A.; TELES, S. A.; DE SOUZA, S. M. B.; DE SOUZA, M. M. Análise da temática sexualidade no contexto escolar com professores da educação básica. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 16, n. 5, p. 690-698, 2015. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/3240/324042637010.pdf>>. Acesso em 20 mar 2018

CHAGAS, D. R. et al. A Sexualidade Da Pessoa Com Deficiência Mental: Entre Laços E Abraços. III CISES, **Editora Realize**, 2018.

CURSINO, H. M., RODRIGUES, O. M. P. R., MAIA, A. C. B., & PALAMIN, M. E. G. Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 29-48, 2006.

CURTISS, S. L.; EBATA, A.T. Building Capacity to deliver Sex Education to individuals with Autism. *Sexual Disability*, v. 34, p. 27-47, 2016.

COSTA, M. C. O. et al. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatria**, v. 77, n. 2, p. 217-224, 2001. Disponível em <<http://www.jped.com.br/conteudo/01-77-s217/port.pdf>>. Acesso em 23 Jan 2018.

COZBY, P. C. Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento. São Paulo: Atlas, 2003.

CRIDLAND, E. K.; JONES, S. C.; CAPUTI, P.; MAGEE, C. A. Being a girl in a boy's world: investigating the experiences of girls with autism spectrum disorders during adolescence. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 44, p. 1261-1274, 2014.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre gênero, Sexualidade e Deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Rev.Bras.Ed.Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, 2014.

DE ALBUQUERQUE, P. P.; ALMEIDA, M. A. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação para professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

DE OLIVEIRA, C. E.; BITTENCOURT, N. D. F. B.; DE SOUZA, V. G.; PIMENTEL, P. S.; ORMOND, K. T. P.; SILVA, I. C. Gêneros, Sexualidades e Educação: Estratégias Discursivas Como Ferramentas de Poder na Construção do Pânico Moral que Refletiram nas Eleições do Brasil Em 2018. **Atas Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2019)**, p. 859-870, 2019. Disponível em <<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2312>>. Acesso em 25 Set 2019.

DENARI, F. E. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p. 44-52, 2010.

DENARI, F. E. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p. 44-52, 2010.

DENARI, F. E. Sexualidade & deficiência mental: reflexões sobre conceitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 9-14, 2002.

DENARI, F. E. Sexualidade & deficiência mental: reflexões sobre conceitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 9-14, 2002.

DIELH, R. M. Imagem corporal: corporeidade da pessoa com deficiência visual. Em: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte. V. 15, n.2, 2007. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/255.pdf>>. Acesso em 15 Fev 2020.

DREYER, L. R. de O.; MATEUS, M. A. R.; GONÇALVES, J. P. Pessoas com surdez e suas relações com a sexualidade: silenciamentos e descobertas. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 44, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3696>>. Acesso em 15 Jan 2020.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Como Ensinar no Espaço da Escola. Em FIGUEIRÓ, M. N. D. Múltiplos Temas, Compromissos Comuns. **Londrina, UEL, 2009, p. 141-172.**

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**, v. 1. 13 ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1988.

FRANÇA-RIBEIRO, H. C. A sexualidade de pessoas com deficiência intelectual: dos mitos às reflexões. In: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Org.). **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamenta da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2012. p. 34-47.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. **Paraná. Secretaria de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba**, p. 37-49, 2009.

GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. *Educere et Educare*, v. 6, n. 11, 2011.

GARCIA, A. M. A Orientação Sexual na Escola: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2005. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90900>>. Acesso em: 30 agosto de 2019.

GENEROSO, F. S. Da (im) possibilidade da esterilização do doente mental à luz do estatuto da pessoa com deficiência. **Direito-Araranguá**, 2017.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.. Psicologia, sexualidade e deficiência: Novas perspectivas em direitos humanos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, n. 4, p. 850-863, 2014.

GESSER, M., OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GIL, M. Sinalizando a saúde para todos: HIV/AIDS e pessoas com deficiência. **Agência de Notícias da AIDS**. São Paulo, 2018. Disponível em <<http://agenciaaids.com.br/artigo/sinalizando-a-saude-para-todos-hiv-aids-e-pessoas-com-deficiencia-marta-gil-e-sociologa-e-coordenadora-da-rede-saci-usp-e-sergio-meresman-e-psicologo/>>. Acesso em 28 Jan 2020.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 65-74, 1992. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art06.pdf>. Acesso em 25 Jan 2018.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, v. 5, p. 251-263, 2013.

GROCE, N. Levantamento mundial sobre HIV/Aids e deficiências. Global Health Division, Yale School of Public Health, New Haven, 2004. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/c5c3/d4bf377524c4fee461ec5be2f6e136697f2d.pdf>>. Acesso em 15 Jan 2020.

HANASS-HANCOCK, J.; NENE, S.; JOHNS, R.; CHAPPELL, P. The Impact of Contextual Factors on Comprehensive Sexuality Education for Learners with Intellectual Disabilities in South Africa. **Sexuality and Disability**, p. 1-18, 2018. Disponível em <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11195-018-9526-z>>. Acesso em 20 Abr 2018.

HANASS-HANCOCK, J.; CHAPPELL, P.; JOHNS, R.; NENE, S. Breaking the Silence through delivering comprehensive sexuality education to learners with disabilities in South Africa: Educators experiences. **Sexuality and Disability**, p. 1-17,

2018. Disponível em < <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11195-018-9525-0>> Acesso em 20 Abr 2018.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2016.

KAUFMAN, M., SILVERBERG, C.; ODETTE, F. **The ultimate guide to sex and disability** – For all of us who live with disabilities, chronic pain e illness (2ª ed). Califórnia/USA: Cleis Press, 2003.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 42, 2015. Disponível em <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/educacao/article/view/12832/8891>>. Acesso em 20 Abr. 2018.

LOURENÇO, É.; MIRANDA, C. S. H. de; PÓVOA, J. M.. Psicologia e educação inclusiva no Brasil na perspectiva do periódico. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 32, p.206-215, 2012 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca15.pdf>>. Acesso em 24 Abr 2018.

MAGNABOSCO, M. de B.; SOUZA, L. L. de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis , v. 27, n. 2, e56147, 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000200225&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Abr. 2020.

MAIA, A. C. B. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 1, p. 35-46, 2001.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MAIA, A. C. B. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 265-291.

MAIA, A. C. B. A importância das relações familiares para a sexualidade e a autoestima de pessoas com deficiência física. **Psicologia.com.pt**, 2010. Disponível em < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0515.pdf> >. Acesso em 25 Jan 2018.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de Sexualidade no processo de Educação Sexual. **Psicopedagogia On Line**, 2010.

MAIA, A. C. B. Sexualidade e deficiência Intelectual: questões teóricas e práticas. Em V.L.M. F., CAPELINNI; O.M.R. RODRIGUES (Orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade às valorizações das diferenças** (pp.11-38). Bauru: FC/MEC, 2010

- MAIA, A. C. B. Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3, p. 90-101, 2011.
- MAIA, A. C. B. A Educação Sexual de pessoas com deficiência intelectual. **Revista ELO do Centro de Formação Francisco de Holanda Guimarães**, v. 19, n. 1, p. 103-108, 2012.
- MAIA, A. C. B. Sexualidade e deficiência intelectual: questões teóricas e práticas. Em: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.) **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar** – Bauru: UNESP/FC, Coleção: Práticas educacionais inclusivas, 2012. (pp. 51-74).
- MAIA, A. C. B. Educação Sexual para pessoas com deficiência intelectual: princípios para propostas de intervenção. (pp.57-66). In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.(Orgs.). **A escola e o público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.
- MAIA, A. C. B. Vivência da sexualidade a partir do relato de pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 77-88, 2016.
- MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação em psicologia**, v. 9, n. 1, 2005.
- MAIA, A. C. B.; CAMOSSA, D. A.. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 205-214, 2002.
- MAIA, A. C. B, PIERO, M. F. O.; PIERO, A. M. O.; REIS, V. L. & CAPELLINI, V. L. M. F. Sexualidade de estudantes com deficiência: concepções de professores na formação continuada. **Interfaces Críticas**, v. 1, n. 1, p. 7-21, 2015a.
- MAIA, A. C. B., REIS-YAMAUTI, V. L., SCHIAVO, R. A., CAPELLINI, V. L. M. F.; VALLE, T. G. M. Teacher opinions on sexuality and Sexual Education of students with intellectual disability. **Estudos de Psicologia**, 32(3), 427-435, 2015b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n3/en_0103-166X-estpsi-32-03-00427.pdf>. Acesso em 25 Abr 2018.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.
- MAIA, A.C.B.; RODRIGUES, O. M. P. R.; MELCHIORI, L.E.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação para a sexualidade na formação de professores/as na modalidade de ensino a distância: a utilização de um objeto educacional. **Suplemento Exedra- Sexualidade, gênero e educação**, 147-158, 2014. Disponível em <<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-147-158.pdf>>. Acesso em 20 Abr 2018.

MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. **Revista Linhas**, v. 11, n. 01, p. 68-84, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017>>. Acesso em 18 Mar 2020.

MAIA, A.C.B.; VILAÇA, T. “Conhecimento de professores sobre sexualidade e deficiências”. (pp. 405-413). In: A. Peixoto, J. Oliveira, J. Gonçalves, L. Neves & R.Cruz (Orgs.). *Educação em Ciências em múltiplos contextos. Livro de Atas do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, XVII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, I SIEC. (Ebook)*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2018a.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Revisão da literatura sobre as concepções de professores(as) em relação à sexualidade de alunos(as) com deficiência intelectual para um quadro conceitual de formação de professores(as) em educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 669-680, 2017a.

MAIA, A.C.B.; VILAÇA, T. Concepções de professores sobre sexualidade e educação sexual para pessoas com deficiência: proposta de investigação e intervenção. Universidade do Minho: Instituto de Educação. (Fapesp n.2016). Pesquisa de Pós-Doutorado não publicada, 2017b. Bolsa BPE –FAPESP. (Processo n. 2016/14382-0)

MAIA, A.C.B.; VILAÇA, T. A proposal for an in-service teacher training course on sexuality and disability based on a review and meta-analysis of intervention studies. In: L. Daniela (Ed.), *Innovations, technologies and research in education*. (pp.276-291). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2018b.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. (pp.11-25). In: MARQUEZINE; M. C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Ogs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. 1a ed. Londrina, 2003.

MARIANO, R.; GERARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. **Revista USP**, n. 120, p. 61-76, 2019.

MEINERZ, N. E. Corpo e outras (de) limitações sexuais: uma análise antropológica da revista *Sexuality and Disability* entre os anos de 1996 e 2006. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 72, 2010.

MELO, M. R.; BERGO, M. S. A. A. Atuação do professor diante de manifestações da sexualidade nos alunos portadores de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 227-236, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/8melo_bergo.pdf>. Acesso em 07 Feb 2020.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA,

2013. Disponível em: <
http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/corpo_genero_sexualidade.pdf>. Acesso em 15 Abr 2020.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003. Disponível em <
http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/5mendes_rodrigues_capellini.pdf>. Acesso em 24 Jan, 2018.

MENDES, M. J. G.; DENARI, F. E. Deficiência e sexualidade: uma análise bibliométrica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 2, p. 1357-1374, 2019. Disponível em:
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6993808>>. Acesso em 20 Jan 2020.

MORALES, A. S.; BATISTA, C. G. Compreensão da Sexualidade por Jovens com Diagnóstico de Deficiência Intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 235-244, 2010.

MOUKARZEL, M. G. M. Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2003.

NUNES, C.; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995.

ORLANDI, R.; GARCIA, R. A. G.; ELIAS, A. Sentidos Atribuídos Por Professores Da Educação Do Campo À Formação Docente Na Esfera Da Sexualidade. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em
<<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4738/1590>>. Acesso em 20 Abr 2018.

ORNELAS FRANÇA, D. N.. A sociedade e a sexualidade da pessoa cega: preconceito, curiosidade, indiferença ou falta de conhecimento?. **Revista Latinoamericana de Bioética**, v. 13, n. 1, p. 88-95, 2013.

OTTONI, A. C. V.; MAIA, A. C. B. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1265-1283, jul. 2019. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12575/8332>>. Acesso em 15 Jan 2020.

PAULA, A. R. de; REGEN, M.; LOPES, P. Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio. **São Paulo: Expressão e Arte**, 2005.

PAULA, A. R.; SODELLI, F.G.; FARIA, G., GIL, M., REGEN, M., MERESMAN. S. Pessoas com deficiência: pesquisa sobre sexualidade e vulnerabilidade. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 17, n. 98, p. 51-65, 2010.

QUIRINO, G.; DA ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, v. 28, n. 43, p. 205-224, 2012.

REUS, L. de.; HANASS-HANCOCK, J.; HENKEN, S.; BRAKEL, W. Van. Challenges in providing HIV and sexuality education to learners with disabilities in South Africa: the voice of educators. **Sex Education**, v. 15, n. 4, p. 333-347, 2015.

RIBEIRO, M. **Educação sexual**. Além da informação. São Paulo: EPU, p. 62, 1990. Disponível em <http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Sexual_Marcos%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 24 Jan 2018.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. Em: RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e Educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. **Sexualidade e infância**, p. 17-34, 2005.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. dos. (Orgs.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. Bauru, SP: UNESP/Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), 2014. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155241>> . Acesso em 15 Abr. 2018.

SAITO, M. I.; LEAL, M. M. Educação sexual na escola. **Pediatria**, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000. Disponível em <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39242838/Educacao_sexual_na_escola.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516716894&Signature=9YYF%2FoKeJ80Shkp9fg80HUCOO84%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacao_sexual_na_escola.pdf>. Acesso em 23 Jan 2018.

SCARATTI, Maira et al. Sexualidade e adolescência: concepções de professores do ensino básico. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 6, n. 2, p. 164-174, 2016.

SCHWIER, K. M.; HINGSBURGER, D. **Sexuality** - your sons and daughters with intellectual disabilities. (3a ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOARES, A. H. R.; MOREIRA, M. C. N.; MONTEIRO, L. M. C. Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 185-194, Feb. 2008. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000100023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Abr 2018.

SOARES, E. M. R.; SILVA, N. L. da; MATOS, M. A. S. de; ARAÚJO, E. T. H.; SILVA, L. R. da; LAGO, E. C. Perfil da violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, p. 87-96, 2016. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6771970>>. Acesso em 15 Fev 2020.

SOUZA, C. J. de.; DENARI, F. E.; COSTA, M. P. R. da. O discurso das pessoas com deficiência física sobre a própria sexualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2177-2192, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9123>>. Acesso em: 30 abril de 2019.

SUPLICY, M.; EGYPTO, A. C.; VONK, F. V. V.; BARBIRATO, M. A.; DA SILVA, M. C. P.; SIMONETTI, C.; SCHWARZSTEIN, J. Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2º Grau. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TEPPER, M. S. Sexuality and disability: The missing discourse of pleasure. **Sexuality and disability**, v. 18, n. 4, p. 283-290, 2000. Disponível em <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005698311392>>. Acesso em 03 Mar. 2020.

UNAIDS BRASIL. Estatísticas. 2019. Disponível em <https://unaid.org.br/estatisticas/?gclid=CjwKCAiA35rxBRAWEiwADqB37097zhCwQsmmrGSHftjuD-q5JkWtALXR2DwuXFmBGSHAXkc9e24Q-BoCLOYQAvD_BwE>. Acesso em 20 Jan 2020.

VIEIRA, A. C. Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista: relatos de familiares. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências. Bauru, 2016.

VIEIRA, C. M.; COELHO, M. A. Sexualidade e deficiência intelectual: concepções, vivências e o papel da educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 201-211, 2014.

VIEIRA, A. C.; MAIA, A. C. B. . Síndrome de Asperger na adolescência e educação sexual: análise do relato de um pai. In: IV SIES - Simpósio Internacional de Educação Sexual, 2015, Maringá. **Anais [...] IV Simpósio Internacional de Educação Sexual**, 2015.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017.

VILAÇA, T. A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. **Health Education**, v. 117, n. 1, p. 110-126, 2017.

VIODRES INOUE, S. R.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 1, p. 11-21,

2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000100002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 20 Fev 2020.

WILKENFELD, B. F.; BALLAN, M. S. Educators attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. **Sex Disabil.**, v. 29, n. 4, 2011, p. 351-261. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11195-011-9211-y>>. Acesso em: 25 Mai. 2020.

WILD, T. A.; KELLY, S. M.; BLACKBURN, M. V.; RYAN, C. L. Adults with visual impairments report on their Sex Education experiences. **Journal os Blindness Innovation & Research**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir14/jbir040202.html>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence**. Geneva: WHO, 2003. Disponível em <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42788/924154628X.pdf>>. Acesso em 15 Fev 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual health**. Switzerland: WHO, 2007. Disponível em <http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf>. Acesso em: 25 Abr 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Understanding And Addressing Violence Against Women: Sexual Violence**. World Health Organization, 2012. Disponível em <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77434/WHO_RHR_12.37_eng.pdf>. Acesso em 15 Fev 2020.