

FERNANDA REIS

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO PORTAL DO PROFESSOR-  
MEC: Estudo analítico-descritivo das temáticas referentes à  
sexualidade no espaço da aula**



ARARAQUARA-S.P.  
2016

FERNANDA REIS

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO PORTAL DO PROFESSOR -  
MEC: Estudo analítico-descritivo das temáticas referentes à  
sexualidade no espaço da aula**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luci Regina Muzzeti

**Bolsa:** CNPq

ARARAQUARA-S.P.

Reis, Fernanda

A educação sexual no Portal do Professor-MEC:  
estudo analítico descritivo das temáticas referentes à  
sexualidade no Espaço da Aula / Fernanda Reis - 2016  
183 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luci Regina Muzzeti

1. Sexualidade. 2. Educação Sexual. 3. Escola. 4.  
Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). 5.  
Portal do Professor-MEC. I. Título.

FERNANDA REIS

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO PORTAL DO PROFESSOR –  
MEC: Estudo analítico-descritivo das temáticas referentes à  
sexualidade no espaço da aula**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Regina Muzzeti

**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: 25/02/2016

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** **Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti (Doutora)**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante Inforsato (Doutora)**  
Faculdades Integradas Einstein de Limeira – FIEL/Limeira

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (Livre-Docente)**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho ao meu avô Tito;  
À minha mãe Liége;  
E às minhas irmãs Carolina e Isabella;  
Que tanto apoiaram nesta jornada acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Professora Luci Regina Muzzeti, pela confiança, apoio, ajuda, paciência e ensinamentos ofertados e pelas valiosas orientações durante este trabalho.

Ao Professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela amizade, credibilidade, generosidade e grande incentivo depositado desde o período da minha graduação, enquanto meu orientador. Obrigada pelas ricas contribuições trazidas no exame de qualificação.

À Professora Andreza Marques de Castro Leão, pela competência, atenção, afetividade e amizade sempre dedicadas e por aceitar participar das avaliações desta pesquisa a enriquecê-la.

À Professora Flávia Baccin Fiorante, pela gentileza de ter aceito o convite de participar da banca de defesa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelos ensinamentos ofertados.

Aos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras-Unesp, especialmente da Biblioteca e da Pós-Graduação, pela assistência.

Aos integrantes e amigos do NUSEX, pelas discussões e os aprendizados fundamentais a minha formação.

Aos colegas da Pós-Graduação, pelas trocas de conhecimento.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa.

Aos meus familiares, mãe, avô, irmãs, tio e tia, pela presença e preocupação constantes.

Ao meu amado namorado Vladimir, parceiro, companheiro, amigo, confidente, leitor e interlocutor por estar ao meu lado durante este processo, a incentivar e contribuir de todas as formas para o andamento deste trabalho. Registro meu amor e gratidão.

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência

(LOURO, 2008b, p, 62).

## RESUMO

Desde o século XX, as discussões sobre as temáticas de sexualidade na escola estiveram em curso no ensino brasileiro. Na atualidade, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) também têm se prestado a tais práticas, muitas vezes, auxiliando em atividades pedagógicas, bem como na formação docente, a surgirem como uma alternativa para o trabalho de educação sexual. Dentre elas, encontramos o Portal do Professor-MEC, lançado em 2008 pelo Governo Federal a fim de apoiar a capacitação de professores. Em vista disso, o presente trabalho, de tipologia analítico-descritiva, objetiva o estudo das aulas que contemplam as temáticas referentes à sexualidade no ambiente *Espaço da Aula* do supracitado Portal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os dados encontrados, os quais foram agrupados em categorias e subcategorias de análise temática, a luz da literatura científica adotada, revelam que as questões mais discutidas pelas aulas se reportam ao *Corpo*, as *Relações de gênero*, a *Diversidade sexual* e aos *Relacionamentos afetivos e sexuais*. A abordagem de tais temas: a) associam o corpo a ações de cuidado e saúde, a aspectos biológicos, a aspectos culturais e psicossociais, o perceberem como fonte de prazer sexual; b) referenciam o gênero e suas relações como uma construção histórica, cultural e social, pelo sexo anatômico/ diferenças físicas e na qualidade de relações que implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade; c) admitem a diversidade sexual como partícipe de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados e d) entendem os relacionamentos afetivos e sexuais como relações que se apresentam e são valorizadas distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares. Portanto, os resultados indicam que, embora o Portal se coloque como uma TIC importante na difusão dos conteúdos sexuais, entendimentos equivocados e restritos quanto a sexualidade e o gênero, a se pautarem no discurso do senso comum, estão presentes em algumas aulas averiguadas. Assim, inferimos que lançar mão de recursos tecnológicos, como os vistos no Portal, não garante legitimidade as produções didáticas, sendo fundamental sempre questionarmos e problematizarmos estes artefatos e os assuntos que vinculam.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Educação Sexual. Escola. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Portal do Professor-MEC.

## ABSTRACT

Since the twentieth century, discussions on issues of sexuality in school were underway in Brazilian education. At present, the Information and Communication Technologies (ICTs) have also been provided to such practices, often assisting in educational activities, as well as teacher training, to emerge as an alternative to sex education work. Among them, we find the *Portal do Professor-MEC*, launched in 2008 by the Federal Government to support the training of teachers. In view of this, the present work, analytical and descriptive type, objective study of classes that include the themes related to sexuality in the Aula of the aforementioned *Espaço da Aula* environment. This is a qualitative research, anchored in the content analysis proposed by Laurence Bardin. The findings, which were grouped into categories and thematic analysis of subcategories, the light of the adopted scientific literature shows that most issues discussed by classes report to the body, gender relations, sexual diversity and affective relationships and sexual. The approach to these issues: a) associate the body care and health actions, biological, cultural and psychosocial aspects, realizing it as a source of sexual pleasure; b) refer to gender and their relationship as a historical, cultural and social construction, the anatomical sex / physical differences and quality of relationships that involve spaces of struggle and confrontation for equality and rights in society; c) admit to sexual diversity as a participant in a plural society that includes distinct affective-sexual desires that must be understood and respected, and d) understand the affective and sexual relationships as relationships that are present and are valued distinctly involve feelings and particular expectations. Therefore, the results indicate that although the portal is set as an important NICT in the dissemination of sexual content, misleading understandings and restricted sexuality and gender, if pautarem common sense of the speech, are present in some classes investigated. Thus, we infer that make use of technological resources, as seen in the Portal does not guarantee legitimacy didactic productions, always being fundamental to question and problematize these artifacts and the issues that link.

**Keywords:** Sexuality. Sexual Education. School. Information and Communication Technologies (ICTs). Portal do Professor-MEC.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Subcategorias da temática Corpo	96
<b>Quadro 2</b> Subcategorias da temática Relações de gênero	125
<b>Quadro 3</b> Subcategoria da temática Diversidade sexual	143
<b>Quadro 4</b> Subcategoria da temática Relacionamentos afetivos e sexuais	150

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Aulas selecionadas	87
<b>Tabela 2</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo associado a ações de cuidado e saúde”	97
<b>Tabela 3</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo associado a aspectos biológicos”	107
<b>Tabela 4</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo associado a aspectos culturais e psicossociais”	114
<b>Tabela 5</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo como fonte de prazer sexual”	121
<b>Tabela 6</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “gênero como uma construção histórica, cultural e social”	127
<b>Tabela 7</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/ diferenças sexuais”	134
<b>Tabela 8</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/ diferenças sexuais”	139
<b>Tabela 9</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “A diversidade sexual faz parte de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados”	144
<b>Tabela 10</b>	Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “Os relacionamentos afetivos e sexuais se apresentam e são valorizados distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares”	152

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Página inicial do Portal Professor-MEC	83
<b>Figura 2</b>	Página do <i>Espaço da Aula</i>	85
<b>Figura 3</b>	Página das <i>Sugestões de Aulas</i> e seus mecanismos de busca	86
<b>Figura 4</b>	Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)	99
<b>Figura 5</b>	Sistema Reprodutor Masculino	110
<b>Figura 6</b>	Aparelho Reprodutor Feminino	110
<b>Figura 7</b>	Influências midiáticas na construção do corpo	117
<b>Figura 8</b>	Crenças acerca da masturbação	122
<b>Figura 9</b>	As construções de gênero nos brinquedos e nas brincadeiras	130
<b>Figura 10</b>	As construções de gênero na literatura infantil	130
<b>Figura 11</b>	Atributos físicos como principais marcadores das diferenças de gênero	136
<b>Figura 12</b>	A violência contra as mulheres	140
<b>Figura 13</b>	O combate à homofobia	148
<b>Figura 14</b>	O “ficar” como relacionamento afetivo	154

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1 A SEXUALIDADE ENQUANTO TEMÁTICA ESCOLAR: UM QUADRO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL</b>	<b>22</b>
1.1 A sexualidade na escola: problematizando definições, percursos e abordagens da educação sexual	23
1.2 Sobre a educação sexual na contemporaneidade: a ação política no âmbito educacional	40
<b>2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs) PARA A EDUCAÇÃO E A SEXUALIDADE: O UNIVERSO DA PESQUISA</b>	<b>54</b>
2.1 As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e suas relações com a educação e a sexualidade	55
<b>3 MÉTODO</b>	<b>74</b>
3.1 A abordagem e o tipo da pesquisa	75
3.2 Delimitação do objeto de estudo e procedimentos para a coleta de dados	76
3.3 A técnica de análise das aulas	77
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS ENCONTRADAS NO ESPAÇO DA AULA DO PORTAL DO PROFESSOR-MEC</b>	<b>80</b>
4.1 O Portal do Professor-MEC em debate: o <i>Espaço da Aula</i> e suas possibilidades para o ensino de sexualidade	81
4.2 Categorias temáticas	95
4.2.1 Corpo	95
4.2.1.1 O corpo associado a ações de cuidado e saúde	96
4.2.1.2 O corpo associado a aspectos biológicos	106
4.2.1.3 O corpo associado a aspectos culturais e psicossociais	114
4.2.1.4 O corpo como fonte de prazer sexual	120
4.2.2 Relações de gênero	124

<b>4.2.2.1</b> O gênero como uma construção histórica, cultural e social	<b>126</b>
<b>4.2.2.2</b> Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/diferenças físicas	<b>133</b>
<b>4.2.2.3</b> As relações de gênero implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade	<b>137</b>
<b>4.2.3</b> Diversidade sexual	<b>141</b>
<b>4.2.3.1</b> A diversidade sexual faz parte de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados	<b>143</b>
<b>4.2.4</b> Relacionamentos afetivos e sexuais	<b>149</b>
<b>4.2.4.1</b> Os relacionamentos afetivos e sexuais se apresentam e são valorizados distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares	<b>151</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>162</b>

## **INTRODUÇÃO**

*De tudo, ficaram três coisas:  
a certeza de que ele estava  
sempre começando,  
a certeza de que era preciso continuar  
e a certeza de que seria interrompido  
antes de terminar.  
Fazer da interrupção um caminho novo.  
Fazer da queda um passo de dança,  
do medo uma escada,  
do sono uma ponte,  
da procura um encontro.*

*Fernando Sabino (2006, p. 145).*

Meu interesse pela temática da sexualidade teve início ainda quando cursava a graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp, *campus* de Marília. Na ocasião, então no ano de 2008, estava na biblioteca da faculdade a folhear alguns livros da prateleira, pois procurava inspiração para escolher o tema de um trabalho monográfico que deveria escrever em uma das disciplinas do curso. Foi quando nesta busca o livro *Educação sexual além da informação*, de autoria do Professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, chamou muito minha atenção.

Neste primeiro momento, me causava estranheza o fato de uma questão, tão restrita e controversa em nossa sociedade, estar ali, sendo discutida em um livro destinado a educadoras e a educadores, pois jamais tinha ouvido falar de educação sexual no período de minha escolarização. Talvez não nestes termos didáticos, como no livro em questão. Isso me intrigou de um jeito tão especial que precisava saber mais sobre o assunto. Em verdade, já tinha feito minha escolha para a elaboração da monografia: discorreria sobre a importância da educação sexual na escola. Razão que também me fez frequentar os encontros promovidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Sexualidades (GPESS), coordenado pelo Professor Hugues Costa de França Ribeiro na referida faculdade.

No ano de 2010, por razões de ordem pessoal, precisei transferir o curso para a Faculdade de Ciências e Letras-Unesp, *campus* de Araraquara. Neste novo contexto, decidi dar continuidade a meus estudos no campo da sexualidade. Como já conhecia o trabalho do professor Paulo, fui procurá-lo para pedir orientação, o qual muito gentilmente me convidou a participar dos debates quinzenais do seu Grupo de Pesquisa, o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), vinculado ao Departamento de Psicologia da mesma faculdade.

Desde então, pude ampliar meus conhecimentos na área. Mais do que isso. Com o auxílio da Professora Andreza Marques de Castro Leão, e demais integrantes do grupo, fui capaz de pensar em novos pontos de vista, desestabilizar certezas, tecer argumentos teóricos, aprender com as experiências dos colegas, convivendo com suas diferenças e respeitando-as. Consegui, enfim, me perceber como um ser sexuado que, igual a todos os outros, possuía sentimentos, desejos e disposições. Pois, como apresenta Egypto (2009), a sexualidade nos encaminha a origens particulares, faz pensar sobre quem somos, de onde viemos e de que maneira fomos concebidos, impelindo-nos, também a satisfazer curiosidades, buscar novos saberes e aprendizados.

Durante o período da minha graduação na FCL, sob a orientação do professor Paulo, fui bolsista de Iniciação Científica PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Portanto, instigada por um projeto maior, *Uma contribuição à historiografia da Educação Sexual no Brasil e em Portugal: localização, descrição e análise de documentos desde a Colônia até nossos dias*, desenvolvi o projeto de pesquisa intitulado *Adolescência, sexualidade e mídia: estudo analítico-descritivo de revistas destinadas ao adolescente na contemporaneidade*,

Os achados desta investigação, que analisou o conteúdo presente em revistas juvenis da atualidade, evidenciaram a constante transmissão de normas comportamentais pelos materiais estudados, num esforço em se manter padrões considerados aceitáveis socialmente. Vimos, assim, uma educação sexual que estava mais para a “deseducação” de seus leitores. Com efeito, esta pesquisa indicou a necessidade de se discutir nas escolas os sentidos dos conteúdos manifestos em veículos de comunicação, e também de educação, a exemplo das referidas revistas, a se pensar em suas possíveis influências nefastas a um desenvolvimento sexual sadio e prazeroso dos estudantes.

Como já estava totalmente imersa a este trabalho de iniciação científica, no último ano de curso (2012) procurei atrelar minhas impressões as situações que vivenciava na condição de estagiária em uma escola pública. Para isso organizei um projeto de ensino, que acabou não sendo executado, acerca dos impactos da mídia, e seus dispositivos, na autoestima e percepção corporal do alunado. Logo, ao buscar materiais pedagógicos que pudessem nortear tal empreitada, em uma das reuniões do NUSEX, acabei tomando contato com o Portal do Professor, uma iniciativa elaborada

pelo Ministério da Educação (MEC) no intuito de auxiliar a prática e a formação dos professores no Brasil em um ambiente virtual.

É notório que o Portal do Professor-MEC agrega uma diversidade muito grande de sugestões de aulas, as quais encontram-se depositadas em um dos seus locais, o *Espaço da Aula*. O fato é que, dentre os conteúdos difundidos por este artefato tecnológico e pedagógico, mediante a exibição das aulas, estão as questões de sexualidade e seus temas correlatos, sendo elas bastante acessadas e compartilhadas, tanto entre os docentes cadastrados no Portal quando por outros profissionais interessados no assunto. O que nos conduziu a alguns problemas de pesquisa: *Afinal, como os docentes discorrem as temáticas relacionadas à sexualidade no interior das aulas do Portal do Professor-MEC? Quais são os assuntos abordados? Que estratégias didáticas são utilizadas para essa abordagem?* Sobretudo se pensarmos que as perspectivas acerca das questões sexuais são bastante variadas.

No âmbito acadêmico, tendo em conta os questionamentos aqui colocados, ao inter cruzarmos o Portal do Professor-MEC com a temática da sexualidade, afim de conhecer um pouco mais sobre o que se estudava acerca destes assuntos separadamente, decidi realizar um levantamento bibliográfico em algumas bases de dados nacionais – Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo Brasil, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) –. Privilegiei trabalhos que se debruçaram no estudo do Portal do Professor-MEC, em estudos que discutiram a temática da sexualidade na escola, sob a ótica de professores, e que discorreram sobre a formação de professores para o trato da sexualidade em locais escolares. Portanto, ao utilizar descritores de busca, a saber, *portal do professor, sexualidade na escola, formação docente em sexualidade / formação de professores em sexualidade*, encontrei 782 estudos com os mais diferentes enfoques.

Após uma leitura apurada dos resumos destas pesquisas, seguindo alguns critérios, os quais seriam priorizar somente trabalhos da área da educação realizados nos últimos seis anos (o tempo em que o Portal do Professor-MEC se encontra vigente) excluindo os que não se enquadravam neste rol, selecionei 25 dissertações<sup>1</sup>, 11 teses<sup>2</sup> e

---

<sup>1</sup> As 25 dissertações são: Bataliotti (2014), Campos (2011), Carmo (2012), Casarotti (2009), Coletto (2012), Fernandez (2011), França (2011), França (2008), Freitas (2011), Gense (2011), Martins (2012), Morais (2012), Nascimento (2011), Nascimento (2012), Pereira (2010), Ribeiro. G (2012), Ribeiro. J (2009), Rizzato (2013), Santos. C (2011), Severino (2011), Silva. O (2011), Silva. S (2009), Tinti (2011), Yared (2011) e Zacharias (2013).

<sup>2</sup> As 11 teses são: Caetano (2011), Cisotto (2010), Costa (2012), Dulac (2009), Hampel (2013), Oliveira (2011), Quirino (2012), Santos. V (2011), Sefton (2013), Torres (2009) e Tuckmatel (2009).

10 artigos<sup>3</sup>, num total final de 46 trabalhos que abarcavam as questões já citadas do ano de 2008 ao ano de 2014.

Isto posto, é preciso enfatizar que a partir dessa literatura científica, composta pelos estudos supracitados, não verificamos trabalhos os quais relacionem o Portal do Professor-MEC a temática da sexualidade. Ou seja, atesta-se que dentro do campo da sexualidade inexistem pesquisas a tratarem do Portal, ao passo que nos estudos que se debruçam sobre ele não há referências a respeito das questões sexuais. Justamente, as poucas discussões que tem o Portal como objeto de análise focalizam mais na avaliação das TICs e suas potencialidades para as práticas docentes, sendo raro os trabalhos que explorem seus conteúdos manifestos e respectivos tratamentos. Do mesmo modo, grande parte das investigações encontradas no tocante à sexualidade concentram-se em desvelar opiniões, saberes e as posições de professores, mediante entrevistas, quando esta temática emerge em contextos educativos brasileiros, salientando de que forma a educação sexual tem sido inserida nas práticas escolares. Todavia, percebe-se uma lacuna na compreensão de como isso ocorre no plano da aula, nas proposições didáticas estruturadas e suas devidas significações. De fato, são urgentes estudos que se preocupem em conhecer mais sobre o tratamento do tema da sexualidade em situações reais do cotidiano da sala de aula, que, de certa maneira, se prestem a auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, mais precisamente, em outras instâncias como o espaço virtual.

Nesse caso, acredita-se que as temáticas que envolvem a sexualidade, presentes em planos de aula, podem ser estudadas a partir de portais educacionais como o Portal do Professor-MEC, haja vista que há uma carência de pesquisas sobre como são abordados os temas referentes à sexualidade no interior destes artefatos tecnológicos e pedagógicos. Isto é, em comunidades virtuais, que têm dentre os intuitos à formação de professores. Além disso, constata-se que outros locais, distantes do chão da escola, no qual a sexualidade insurge como tema pedagógico, mesmo que representem as concepções desta instituição e dos sujeitos que dela fazem parte, são insuficientemente explorados pelos estudiosos. Em consonância com a afirmação endossada, Sabat (2001) adverte que nos dias atuais se torna fundamental atentarmos para os novos espaços que

---

<sup>3</sup> Os 10 artigos são: Altmann e Martins (2009), Avila, Toneli e Andaló (2011), César (2009), Gesser et al (2012), Nicolino e Paraíso (2014), Quirino e Rocha (2012), Quirino (2013), Rohden (2009), Rosistolato (2013) e Seffner (2011).

têm funcionado como propagadores pedagógicos, sendo a *internet* e seus recursos variados campos profícuos de investigação.

Ao consideramos todos os aspectos pautados, a presente dissertação tem por objetivo geral o estudo analítico-descritivo das aulas que contemplam as temáticas referentes à sexualidade no ambiente *Espaço da Aula* do Portal do Professor, do Ministério da Educação (MEC). Especificamente, busca-se:

- a) Identificar e analisar dentro das aulas localizadas no *Espaço da Aula* do Portal os temas correlatos à sexualidade discutidos;
- b) Compreender, de forma crítica, como estas aulas que envolvem a temática da sexualidade são abordadas no *Espaço da Aula* do Portal e descrever as estratégias pedagógicas utilizadas para isso.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, ao se dedicar ao estudo das aulas voltadas ao ensino da sexualidade e outros temas que a envolvem no *Espaço da Aula* do Portal do Professor-MEC, recorreu a técnica da análise de conteúdo apresentada por Laurence Bardin (1977). Logo, categorias e subcategorias foram definidas após a exploração exaustiva do material encontrado. Para a análise e discussão dos dados, possui-se como expiração teórica os escritos de autores e autoras como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani, Joan Scott, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Andreza Marques de Castro Leão, dentre outros teóricos da área.

Buscando atender os objetivos propostos, o trabalho está subdividido em quatro seções que abrangem os tópicos interligados a pesquisa.

Sendo assim, na primeira seção, *A sexualidade enquanto temática escolar: um quadro geral sobre a educação sexual*, inicialmente, discorre a sexualidade como um componente que se insere no meio escolar, problematizando as principais definições, as iniciativas implementadas e as abordagens da educação sexual. Em seguida, reflete-se sobre a participação das temáticas envoltas a sexualidade, bem como de ações a favor da educação sexual na política educacional brasileira no período contemporâneo, em que se faz alguns apontamentos críticos.

Na segunda seção, *Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para a educação e a sexualidade: o universo da pesquisa*, o universo da pesquisa é contextualizado, traçando aproximações entre as TICs a educação e o ensino de sexualidade. Defende-se a importância de um uso ponderado e crítico destas tecnologias na qualidade de artefatos tecnológicos e pedagógicos, mostrando que, dentre outras questões, elas também abordam as temáticas sexuais.

Já na terceira seção, estrutura-se o *Método* a partir das escolhas metodológicas que direcionaram a investigação, mediante a explicação detalhada acerca da abordagem e tipo de pesquisa adotadas, do material de estudo elegido, dos procedimentos para a coleta de dados e da forma de análise das aulas selecionadas para o estudo.

Finalmente, na quarta e última seção, *Análise e discussão das aulas encontradas no Espaço da Aula do Portal do Professor-MEC*, num primeiro momento, apresenta-se o Portal do Professor-MEC, a ressaltar seus recursos e possibilidades na divulgação e tratamento dos conteúdos de sexualidade por meio do ambiente do *Espaço da Aula*, objeto de pesquisa deste estudo, até adentrar no levantamento e descrição das aulas selecionadas. Por fim, as categorias e subcategorias temáticas são discutidas a luz do referencial teórico indicado.

Portanto, evocamos a importância de pesquisas como a proposta, acrescentando que, muitas vezes, tais artefatos tecnológicos e pedagógicos surgem como a única via de informação e capacitação dos professores. Em suma, entende-se que um estudo dessa natureza permitirá que se conheça mais de perto as abordagens e as discussões dos assuntos referentes à sexualidade em outros espaços educativos, a apontar, assim, lacunas de formação que darão sustentação ao aprimoramento de estratégias eficazes em educação sexual. Finalmente, este estudo ainda auxiliará na produção de saberes na área da educação escolar e da sexualidade, pois como lembra Melo (2008) o questionamento científico é um dos alicerces para que se construa um conhecimento ímpar, qualificado, inovador e interessado.

## **SEÇÃO I**

A SEXUALIDADE ENQUANTO TEMÁTICA ESCOLAR: UM  
QUADRO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL

## **1.1 A sexualidade na escola: problematizando definições, percursos e abordagens da educação sexual**

Refletir acerca da sexualidade no domínio escolar consiste em perceber esta instituição de ensino enquanto um universo amplamente sexualizado, o qual compreende cotidianamente dimensões sociais, afetivas, físicas, psicológicas e biológicas do desenvolvimento sexual humano. Para Leão (2009), a escola se constitui em um dos locais em que a sexualidade se manifesta, se fixando para além da sua extensão espacial, do domínio físico, representada em escritos e ilustrações dos banheiros, nas lousas, nas carteiras das salas de aula. Em realidade, ela se inscreve nas paqueras e namoros escondidos durante o recreio, nas jovens grávidas, nos relacionamentos firmados junto aos colegas, como o “ficar”, e nos diálogos estabelecidos entre eles.

Podemos dizer que a sexualidade está presente em ambientes instrucionais brasileiros, quer nas atividades pedagógicas, quer nas ações e disposições habituais de estudantes, professores, gestores, inspetores, funcionários, dentre outros profissionais da educação. O que evidencia visões de mundo, condutas e construções muito particularizadas sobre o assunto. Entretanto, é preciso aclarar que tais representações individuais da sexualidade não são meras impressões desprovidas de parcialidade. Em outros termos, conforme explicitam Maia e Ribeiro (2011), elas resultam da convencionalmente denominada educação sexual informal, processo em que homens e mulheres, de um modo ou de outro, são partícipes antes mesmo de darem início a sua escolarização.

Ao descortinarmos esta vertente da educação, podemos defini-la como toda e qualquer conduta, agregando-se intervenções e investimentos, que atua sobre os sujeitos desde o nascimento. Ela inicia no período da infância, sucedendo-se em um primeiro momento no seio familiar e posteriormente em outras situações de socialização, com influxos diretos ou indiretos em suas vivências sexuais. Tão logo, a educação sexual informal é exercida de maneira bastante diversa, indo ao encontro do disseminado, ensinado, do valorizado em meio a certos grupos e setores da sociedade afora a família, a saber, a escola, a religião, as comunidades de bairro, os movimentos sociais, os artefatos comunicacionais, etc. Conseqüentemente, nestas esferas relacionais e de contato sugestões são transmitidas no tocante à sexualidade, aprendendo-se sobre o

beijo, o abraço, o carinho, a nudez, o namoro, o sexo, e assim por diante (FIGUEIRÓ, 1999; MAIA; RIBEIRO, 2011; WEREBE, 1998).

De acordo com as ideias firmadas por Figueiró (1999, 2009a), é necessário que se atente para os relacionamentos estabelecidos correntemente, já que eles instigam crianças e jovens a construírem uma interpretação positiva, ou negativa, frente à sexualidade. Precisamente, quando, por exemplo, uma menina questiona a respeito da concepção dos bebês, ou mesmo uma pré-adolescente desconhece aspectos relacionados a sua primeira menstruação, em ambos os casos, a educação sexual já se encontra em curso. Nesse sentido, o fato de não se abordar estes assuntos na infância e na adolescência, negando conversas e respostas a possíveis dúvidas, pode-se levar a um entendimento da sexualidade como algo vergonhoso, feio e proibido. O que já corresponde, na realidade, a uma natureza de aprendizado a respeito da temática em questão. Visto que o silêncio também é uma forma de infundir conhecimento.

Ao reconduzir nosso olhar à educação escolar, o inquérito realizado por Xavier Filha (2000) no interior de duas instituições públicas de ensino, em que procurou analisar minuciosamente o currículo em ação, percebendo-o como tudo aquilo que vai além do que é prescrito e planejado, já que toca no que é invisível, imperceptível e dá-se nas interatividades do dia a dia escolar, apresenta-nos muito bem os mecanismos envolvidos a educação sexual informal existente nestes espaços. Com efeito, defrontando-se frequentemente com as manifestações de sexualidade dos discentes, os profissionais das escolas pesquisadas, sobretudo os professores, independente da modalidade de ensino e disciplina a qual se inserem e ministram, realizam inconscientemente, ou não, condutas que os identificam como educadores sexuais. Nesse processo, a autora constata que a noção de sexualidade assumida diz respeito a um significado mais amplo do sexo, incluindo sentimentos, sensações, medos e afetividades entre indivíduos que são sexuados por natureza.

A vista disso, parece-nos claro atestar que dentro deste enredo de educação sexual informal, em grande parte das escolas, tende-se a renunciar a sexualidade dos educandos, ao silenciar e suprimir curiosidades e experiências infantis e juvenis acerca das identidades, idealizações e atividades sexuais. Zela-se pela pretensa “pureza” da criança, e se viável, dos adolescentes, pois muitas regras vigentes no universo escolar operam e desqualificam toda e qualquer atitude atrelada a sexualidade, sendo a mesma quase esvaziada da programação educacional estipulada, no que se refere aos conteúdos mais lúdicos, emocionais e satisfatórios. Mediante uma verdadeira educação sexual

castradora dos estudantes, na qual promove-se a docilidade e a resignação, o âmbito escolar é dessexualizado e dessexualizante. Acentua-se que esta dessexualização atinge todos os integrantes da escola, incluindo os docentes e demais trabalhadores da educação (BERNARDI, 1985; LOURO, 2001).

Todavia, é oportuno evocar que ao chegarem na escola os educandos já trazem consigo as marcas de uma educação sexual imprimida durante sua história de vida, moldada por meio de atitudes, olhares, gestos, discursos, contra discursos incorporados em hábitos e convivências rotineiras. Tendo em mente que tal ambiente educa sexualmente seus alunos de maneira não planejada, isto é, sem intenção à primeira vista, vê-se que, muitas vezes, os traços socioculturais distintivos destes estudantes, frutos, principalmente, de suas subjetividades, mas também fortemente adquiridos em decorrência da então educação sexual familiar explicitada, impactam, destoam, entram em embates, e até coadunam, com/das normas e restrições impostas por este ambiente educacional. Não raro, tenta-se apagar, reprimir, modificar, escamotear, adaptar as particularidades dos educandos na direção do aceitável, da ordem, das determinações socialmente construídas.

Por certo, a escola assume duas tarefas bastante complexas. De um lado precisa conter a sexualidade manifesta em seu interior, e, de outro, encorajar a sexualidade padrão. Logo, ela exerce uma espécie de disciplinamento sexual, quase sempre caracterizado pela sutileza e discrição, uma vez que disposições físicas, posturais e regulatórias são introduzidas nos sujeitos por intermédio de um aprendizado operativo. Resulta que, este espaço de ensino põe em andamento suas “pedagogias da sexualidade”, em que escolariza corpos, compõem feminilidades e masculinidades, num itinerário situacional que procura formar mulheres e homens “normais”. Elas refletem-se, pois, no tratamento dispensado ao alunado, em atitudes adotadas na sala de aula, nas atividades proporcionadas, nos conselhos oferecidos, nos modelos humanos existentes, nas indicações de vestimentas e acessórios a serem utilizados (LOURO, 1997; 2001; WEREBE, 1981;1998).

Tal atmosfera escolar ritualística, imbuída de seus princípios, prescrições e proibições, embora longe de ser a responsável pela determinação definitiva de identidades, sustenta efeitos de verdade capazes sim de provocar marcações sexuais e de gênero, já que ganha significado nas trajetórias pessoais dos estudantes. Dessa forma, meninas e meninos que, apesar de todas as barreiras colocadas, não conseguem esconder sua sexualidade, expondo-a mais visivelmente, passam a ser alvo de vigília,

tendo seus atos qualificados como indisciplinados, tornando-se um problema iminente a ser solucionado (LOURO, 1997; 2001). Mais do que nunca, concebe-se ser no recinto educacional que

[...] se aprende a olhar e a se olhar, se aprende ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem, e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

A este respeito, e ainda referendando a citação subscrita, Rizzato (2013) nos adverte que na escola coexistem mecanismos de controle e de resistência, em uma trama tensional de forças. Estas, ao abarcarem identidades coletivas e individuais, dão o tom da cultura sexual destes locais de ensino, destacando-se que a referida cultura respalda-se, entre tantos outros aspectos, nas fases de desenvolvimento infanto-juvenil. Dito de outra maneira, em cada escola se produz uma cultura sexual institucionalizada, seguindo um tipo de manual particular que rege o comportamento de seus integrantes, no caso do gênero e da sexualidade, e organizando-se a partir das conexões entre crianças e adultos. Principalmente em torno das crenças destes últimos sobre maturidade.

Dentro desta ordem, as culturas sexuais dos estudantes também são atuantes, interligando-se em desacordo à escola e as suas regulamentações evidenciadas e ocultadas quanto à sexualidade. Estes sujeitos resistem a um controle frequente e subvertem certas imposições, a saber quando as meninas, diante da obrigatoriedade da utilização de uniformes escolares, realizam customizações, reinventando-o e atribuindo-lhes características pessoais. Assim, sob o prisma do poder, visualiza-se inúmeros modos de controlar e de resistir por parte de docentes e de alunos, sendo que os primeiros nem sempre são quem controlam e os segundos nem sempre quem resistem. Posto que, o controle a resistência não são algo rígido (LOURO, 2001; RIZZATO, 2013).

Tudo isso só comprova que, como um elemento presente da vida nas escolas, mesmo que ela não reconheça, a sexualidade pode mobilizar as mais distintas reações nos seres que compõem estes espaços, os quais por ela sentem-se interpelados e

desafiados. É preciso entender que, ao chegar na escola, não podemos simplesmente deixar do lado de fora nossa sexualidade. Ela não é um objeto que se pode descartar. Nem mesmo alguma coisa momentânea, que hoje se explicita e amanhã consegue-se apagar. Trata-se de uma questão intrínseca à personalidade de todos os seres humanos desde o momento em que vêm ao mundo, possuindo um caráter individual, como também político e social (LOURO, 2001).

Juntamente a estas afirmações, uma outra forma da sexualidade estar inserida no meio escolar cumpre ser focalizada e pormenorizada neste momento. Nos reportamos, portanto, a educação sexual escolar, expressão que abrange as intervenções deliberadas, sistematizadas e quase sempre planejadas, concernentes ao plano da vida sexual e os tópicos que a contemplam. Destinadas aos educandos, estas intervenções restringem-se à escola e convertem seus conteúdos em objeto de ensino, com objetivos, métodos e didáticas próprias, requerendo-se preparação para a prática desta atividade (FIGUEIRÓ, 2009a; MAIA; RIBEIRO, 2011; WEREBE, 1981; 1998).

Entretanto, não podemos deixar de apurar que na Europa as primeiras inquietações no tocante aos assuntos sexuais na escola se deram ainda no século XVIII. Momento a partir do qual, inversamente a uma leitura de que esta instituição pedagógica compeliu um silenciamento total a sexualidade das crianças e dos adolescentes, diversos dispositivos e estratégias discursivas foram postas em atuação buscando evidenciar o sexo destes educandos. Conseqüentemente, esta instância social e educacional codificou os conteúdos a serem tematizados e qualificou os agentes responsáveis por sua interlocução. Ocorre que, ao se falar sobre o sexo do/e com o sujeito aprendiz, incutia-se saberes considerados adequados naquele momento histórico, pois, quanto mais se ampliavam os discursos mais os poderes envolvidos no processo se fortaleciam. Com efeito, abordava-se a respeito do corpo, da mente, da vida, da morte, das doenças, da saúde, nos seus encadeamentos particulares com os seres humanos, e em seus influxos na sociedade e na descendência (CÉSAR, 2009; FOUCAULT, 1999; SOUZA, 1997).

É interessante notar que, nos colégios europeus deste período a questão da sexualidade também se fazia em pauta por intermédio de recursos arquitetônicos (arranjos do mobiliário das salas de aula e dos seus dispositivos didáticos), de regimentos disciplinares (sanções e responsabilidades empregadas), na separação entre meninas e meninos, na vigilância dos educandos e no enclausuramento da infância no espaço das escolas. Ora, o sexo de meninas e meninos colegiais, muito mais do que da maioria dos adolescentes, era de interesse público. Isso incluía orientações de

profissionais da área médica a professores, diretores e pais de alunas e alunos, projetos encabeçados por pedagogos sobre o assunto e prescrições docentes aos jovens, utilizando-se a literatura vinculada a medicina (FOUCAULT, 1999; SOUZA, 1997).

Ao acrescer à discussão, Ussel (1980) desvela que no mundo europeu da Idade Moderna o esclarecimento sexual da juventude, como forma de intervenção, preocupava especialmente os pedagogos alemães, com inclinações filantrópicas, assim como um número reduzido de religiosos em detrimento da classe médica. Salvo aqueles os quais eram influenciados pelas recomendações dos pedagogos. De toda forma, ainda que grande parte destes representantes que valoravam o esclarecimento, preconizados por Jean Jacques Rousseau, depreendessem a discussão da sexualidade como uma problemática elementar, o caráter unicamente pedagógico adotado por eles serviu para protelar durante um bom período o encadeamento de soluções para as muitas dificuldades ante a sexualidade dos adolescentes. Ademais, eram poucos os pedagogos<sup>4</sup>, que se prestavam a tal tarefa, quase sempre a proporem medidas ineficazes.

Presumido como a informação essencial para que os adolescentes distintamente bem-nascidos, procedentes da classe social burguesa, se resguardassem dos malefícios que a ausência de “explicações” acerca da sexualidade poderia motivar como, por exemplo, qualquer positividade frente ao ato sexual, entendido tal e qual a busca pelo prazer, Ussel (1980, p.196) argumenta que este esclarecimento sexual “[...] era uma ação melhor adaptada à realização dos valores oficiais, e não uma renovação dos próprios valores”. Isso significa dizer que as medidas adotadas pelos educadores partidários dessa ação se tratavam de um ensino sexual que educava corpos, mentes, e comportamentos para o entendimento do sexo como algo restrito a esfera do casamento e à procriação. Em que era concedido descrições inconclusas e, às vezes, até inexatas sobre a concepção, a gravidez e o parto, por meio de analogias com o processo de fecundação vegetal e animal. Sem dúvida, o objetivo maior desta ingerência era o combate a masturbação, atitude considerada perigosa e abominável tanto pelos

---

<sup>4</sup> Na Alemanha, um grupo pequeno de pedagogos, não muito conhecidos, como J. B. Basedow C. G. Salzmann, J. H. Campe, C. A. Peschek, K. G. Bauer, F. Rehm, etc., pensaram, discutiram e promoveram ações em prol da informação sexual. Grosso modo, entre estes, e outros educadores, embora existissem divergências em algumas questões, o esclarecimento sexual significava pautar-se em uma repressão plena mediante explicações ínfimas dos assuntos. Enquanto uns entendiam que deveriam utilizar uma linguagem mais precisa, a não dar margem para um possível aprofundamento, outros optavam por uma linguagem vaga, que evitasse o estímulo a imaginação (USSEL, 1980).

educadores que advogavam a favor do esclarecimento sexual<sup>5</sup>, quanto por aqueles que faziam sua contraposição.

No que se refere ao cenário educacional do Brasil, uma análise cuidadosa nos autoriza afirmar que a sexualidade enquanto temática de ensino a ser abordada em espaços escolares, mediante uma educação sexual sistemática, se coloca como um assunto deveras controverso, carregado de inúmeras divergências e tensões. Guardados os possíveis desafios encontrados, faz-se necessário elucidarmos que proposições e práticas de educação sexual mais pontuais, o que incluiu, algumas vezes, processos formativos, ainda que tenham atravessando caminhos tortuosos, no qual concepções políticas, ideológicas e interesses distintos se fizeram presentes, estiveram em curso nos sistemas de ensino do Brasil.

Sendo assim, ao percorrermos a literatura a respeito da educação sexual, esta importante área de educação, mas ainda pouco explorada, notamos que os primeiros movimentos explícitos em defesa da educação do sexo de crianças e jovens brasileiras e brasileiros no interior das escolas remontam o limiar do século XX (CÉSAR, 2009; REIS; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO, 2009). Neste período, educar sexualmente surgia como uma preocupação imediata, promovendo-se intensos debates entre intelectuais e profissionais, sobretudo, do campo médico e educacional. Estes, influenciados pela perspectiva médico-higienista europeia do século XIX, “[...] manifestavam-se a favor da educação sexual como forma de evitar a perversão moral, as psicoses sexuais e a degeneração física, bem como assegurar a saudável reprodução da espécie. ” (BRUSCHINI; BARROSO, 1986, p. 32).

Com objetivos distintos aos subscritos, mais precisamente no ano de 1920 o movimento feminista<sup>6</sup>, um dos segmentos arrojados da sociedade da época, liderado por Berta Lutz já reclamava a educação sexual com o intuito de salvaguardar a infância e a maternidade. No entanto, é em 1922 que a educação sexual angariou o interesse da educação nacional como objeto pedagógico nos bancos escolares, uma vez que o reformador educacional Fernando de Azevedo, ao responder um inquérito criado pelo

---

<sup>5</sup> Vale a pena comentar que, ao final do século XVIII, devido à expansão do puritanismo (doutrina religiosa e ideológica considerada por alguns estudiosos como resultado da Reforma Protestante e da Contra-Reforma da Igreja Católica, inicialmente irrompida na Inglaterra, que se espalhou por toda a Europa, a datar do século XVI, e colocou-se contra as consideradas negligências e liberdades da grande população) bem como com o fortalecimento do combate a masturbação, o esclarecimento sexual se retraiu por completo. Nos séculos seguintes, já era aceito que tal movimento tinha se dissolvido por si próprio, após o emprego de muitas ações mal-sucedidas (CABRAL, 1999; USSEL, 1980).

<sup>6</sup> Movimento de cunho social e político que tem como principal ideal a luta pelos direitos das mulheres. Discorreremos ainda sobre o tema na quarta seção.

Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, apontava a importância do ensino da sexualidade para o benefício moral e higiênico dos seres humanos e da raça (CÉSAR, 2009; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997).

Em 1928, um dos resultados dessas expressões em prol da instrução no tocante à temática em pauta foi a aprovação, num Congresso Nacional de Educadores, de propostas referentes a programas de educação sexual, voltados a crianças maiores de 11 anos de idade, em escolas públicas e privadas. Na prática, tal consentimento não foi unanimidade entre os professores, pois desde aquela época esta questão conduzia-se de forma muito heterogênea. Logo, existiam aqueles que argumentavam a favor da educação sexual como encargo familiar, dos pais, associada à educação moral, enquanto outros sugeriam um processo oficializado dentro do ambiente escolar (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; MONTARDO, 2008; SAYÃO, 1997).

Seguindo este caminho, um acontecimento marcante na mesma altura histórica ocorreu no Rio de Janeiro em 1930, quando o Colégio Batista inseriu no currículo oficial o ensino da evolução das espécies e da educação sexual, em uma primeira iniciativa prática nesta direção. Tendo como proponente o professor Stawerski, esse programa inicialmente tinha como intuito analisar o papel da mulher em relação à reprodução, vindo mais tarde, em 1935, abarcar discussões sobre as condutas sexuais masculinas. Todavia, essa experiência não pode seguir a frente, a finalizar com o processo judicial do professor e sua demissão do cargo no Colégio (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; FIGUEIRÓ, 2010; GUIMARÃES, 1995).

Após esta significativa experiência, como retrata Rosemberg (1985), até as décadas de 1950/1960, devido a um notório posicionamento contencioso e influenciador a tudo que se referia ao sexo, a ocupar, ao mesmo tempo, relevante papel de destaque na educação em geral, sendo a mantenedora e a defensora do sistema escolar brasileiro, a Igreja Católica foi um dos empecilhos mais veementes contra qualquer intenção de alçar a educação sexual<sup>7</sup> no ensino das escolas. Embora naquele momento não se tivesse

---

<sup>7</sup> Concomitante e no caminho inverso a esta contenção da Igreja, relevantes produções, ao se debruçarem sobre o histórico da educação sexual brasileira, (REIS; RIBEIRO, 2004; REIS, 2006; RIBEIRO, 2004) indicam que, sobretudo entre o período de 1920 e 1940, existiram muitas iniciativas dirigidas a difusão da educação sexual em meio à população. De fato, nesta época surgiu uma quantidade expressiva de publicações a respeito da educação sexual, bem como o estabelecimento de entidades culturais encarregadas na elaboração de boletins, palestras e na divulgação em torno das questões de sexualidade. Assim, uma ampla gama de livros, embasados cientificamente, escritos por médicos, professores e sacerdotes, os quais buscavam orientar a prática sexual dos sujeitos, foram importantes meios para mostrar a necessidade da educação sexual na sociedade, inclusive no ambiente da escola. Retomaremos um pouco mais este assunto na seção dois deste trabalho.

desvendado as dimensões dos preceitos do catolicismo para a então cultura sexual da escola, o ensino em instituições com tendências firmadas nesta religião mostrava a existência de uma segregação sexual neste recinto de ensino. Ora negando-se todo tipo de discurso mais formal sobre sexualidade, ora adotando-o como justificativa para sanções.

Ao mesmo tempo, mudanças expressivas intercorriam exatamente no embalo de uma atmosfera de renovação pedagógica vivenciada pelo país ao longo dos anos de 1960, contexto em que a educação sexual começava a ganhar certo relevo no interior do discurso educacional, a conquistar o interesse, inclusive, de categorias mais esclarecidas da sociedade (CÉSAR, 2009; ROSEMBERG, 1985, WEREBE, 1978). Em uma perspectiva mais ampla, Louro (1997, p. 129-130) atesta que muitos olhares tomam esse período como essencial no campo das relações sexuais e de gênero,

[...] seja porque percebem ali o início de uma era de “permissividade”, seja porque o identificam com a “revolução sexual”, seja porque registram um incremento na “mercantilização do sexo”, ou ainda porque observam grandes mudanças nas formas de “regulação da sexualidade” – com uma crescente referência à homossexualidade, ao aborto, à pornografia etc.

Dessa maneira, em conexão com as novidades educacionais oriundas de pensamentos críticos à educação<sup>8</sup>, engendrados em vários continentes, algumas escolas públicas e particulares, situadas em centros urbanos referencias da região sudeste do Brasil organizaram programas pioneiros de implantação de educação sexual em sua matriz curricular. É bem verdade que se tratavam de ações pontuais e, muitas vezes, isoladas, mas que inauguraram uma fase profícua de discussões sobre sexualidade no domínio escolar e tornaram a educação sexual planejada algo possível. Entre estes trabalhos significativos, que em grande medida se caracterizavam pela ordenação conferida ao preparo e à prática educativa, a contarem, sobretudo, com o treinamento dos docentes para o processo de educação sexual, compete citarmos os executados no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, nos Ginásios Vocacionais, e nos Colégios

---

<sup>8</sup> As transformações ocorridas na década de 1960, encabeçadas, a saber, por mobilizações de independência ao redor do mundo, pelas reivindicações estudantis, pelos protestos contra a guerra do Vietnã, por organizações de contracultura e de liberação sexual, etc., trouxeram consigo movimentos de renovação à educação que se tinha naquele tempo. Grosso modo, tais movimentos resultavam de pensamentos críticos quanto as estruturas educacionais tradicionais, qualificando-se por compreender a educação a partir de suas regulações sociais. Assim, surgiram perspectivas teóricas formuladas por proeminentes autores de diversos países, os quais destacamos: Paulo Freire (Brasil), Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet (França), Michael Young (Inglaterra), Samuel Bowles, Herbert Gintis e Michael Apple (Estados Unidos) (SAVIANI, 2008b; SILVA. T, 2011).

Pluricurriculares de São Paulo, nos colégios Pedro Alcântara, Infante Dom Henrique, Orlando Rouças e André Maurois do Rio de Janeiro, e no Grupo Escolar Barão do Rio Branco em Belo Horizonte (CÉSAR, 2009; GUIMARÃES, 1995; RIBEIRO, 2004; RIZZATO, 2013; ROSEMBERG, 1985).

Nesta seara, dado o caráter inovador empregado, merecem um pouco mais de atenção as experiências realizadas em instituições de ensino localizadas no estado de São Paulo. Em especial, as ocorridas nos Ginásios Vocacionais, entre 1961 e 1969, e no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade de São Paulo (USP), de 1963 a 1968. Ao tentarmos entender como se davam estas propostas interventivas, encontramos algumas semelhanças entre as duas escolas indicadas no tocante ao desenvolvimento da educação sexual, quais sejam a articulação da orientação de grupo e do atendimento individual como técnica metodológica no trato dos assuntos com os estudantes, o trabalho de envolvimento da família no processo educativo, com vistas a um diálogo sadio entre pais e filhos, e a elaboração de seminários de estudos e aprofundamentos teóricos para os profissionais envolvidos. Sobre este último quesito, particularmente no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, todos os envolvidos nos projetos de ensino em sexualidade participavam de seminários regulares de estudo que versavam sobre orientação e dinâmicas grupais, incluindo-se análises de alguns escritos de Carl Rogers (FIGUEIRÓ, 2006a; 2010; WEREBE, 1998).

É notável relatar que as orientações de grupo destoavam das outras matérias por se enquadrarem em um formato que não contava com um esquema pré-definido. Nesse sentido, tanto informações quanto produções de valores e conceitos a respeito da sexualidade eram incluídos nos programas de educação sexual das referidas escolas paulistas. Logo, sob a supervisão de orientadores educacionais, responsáveis pela coordenação das sessões, e o apoio de professores de ciências, os próprios alunos e alunas podiam propor os temas a serem debatidos, sem esquecer que os profissionais mencionados deveriam integrar os conteúdos de educação sexual na programação das disciplinas clássicas daquele tempo (FIGUEIRÓ, 2010; SAYÃO, 1997).

Nas declarações de Guimarães (1995) a respeito das experiências *sui generis* de educação sexual verificadas no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, das quais a autora pôde aproximar-se por intermédio de depoimentos e de estudos de antigos materiais escritos, visualiza-se ocorrências interessantes da maneira que os jovens

escolares percebiam, respondiam e se comportavam diante das práticas desenvolvidas. Dentre elas podemos citar, por exemplo,

[...] os alunos lamentarem que os *slides* sobre a cópula se reduziam a esquemas do ato. Eles queriam discutir abertamente sobre o prazer e a orientadora educacional fala então do erotismo dos seios, do clitóris. Mais tarde ela se refere a essa sessão como “assunto leve”. Assunto pesado eram os métodos anticoncepcionais, pois havia a proibição oficial de se tocar em tal assunto [...]. Os alunos revelavam interesse por temas como “a pílula – que parecia uma novidade, e prostituição, adultério, mãe solteira, aborto, gravidez e parto. Falavam em “revistas obscenas”, “homens afeminados”, “bestialidade”, “amor livre”, “tarados”, “problemas de sexo e juventude”, revelando a linguagem e as posturas da época. [...] Havia muito interesse feminino pela “noite de núpcias”, [...] virgindade (GUIMARÃES, 1995, p. 62-63).

Contudo, enfatiza-se que esta experiência e todas as demais iniciativas de educação sexual empreendidas no período referido acabaram sendo interrompidas devido a entraves políticos, em grande parte das escolas, suscitados pelo cerceamento que começava a ganhar força no país. Em alguns casos, as dissoluções destes trabalhos resultaram na expulsão de estudantes e a exoneração ou o afastamento de gestores e docentes. Neste mesmo contexto, todavia, no ano de 1968 o interesse pela educação sexual entre os educadores persistia, conduzindo a deputada Júlia Steinbruch, do Rio de Janeiro, a apresentar um projeto de lei que propunha a obrigatoriedade dessa prática educativa nas instituições de ensino primárias e secundárias do país<sup>9</sup> (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; CÉSAR, 2009).

O fato é que, associado as sempre existentes contenções originadas do conservadorismo de algumas famílias e de vertentes do catolicismo, o regime civil-militar (1964-1985) imposto via golpe de Estado, ainda que não tenha formalizado uma proibição legal a alusão da sexualidade por instâncias educacionais, instalou uma atmosfera de medo, censura e moralismo. Foram banidas e denegadas todas as discussões e atividades pedagógicas nesse sentido, incluindo propostas normativas como a mencionada. Tal ocorrido ocasionou um retrocesso àquilo que já se havia conquistado em termos de educação sexual nas escolas (CÉSAR, 2009; MONTARDO, 2009; RIBEIRO, 2004; WEREBE, 1998).

---

<sup>9</sup> Na atualidade, estas modalidades de ensino correspondem aos respectivos Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por conta disso, somente nos anos finais da década de 1970, com a chegada da abertura política e da redemocratização no governo do presidente militar Ernesto Geisel, em um processo lento e não uniforme<sup>10</sup>, os debates a favor da educação sexual nos currículos escolares do Brasil são retomados. Assim, abrem-se caminhos para novos projetos desta natureza, como o executado pela rede municipal da cidade de São Paulo (1978 a 1982) que visava o ajustamento sexual de alunas e alunos. Neste momento, que também abarcou o início dos anos de 1980, eventos científicos, a exemplo do I Congresso de Educação Sexual nas Escolas realizado na cidade de São Paulo no ano de 1978, bem como a influência da mídia<sup>11</sup> e de publicações sobre sexualidade, foram importantes meios de divulgação dos assuntos de cunho sexual. Isso conferiu maior visibilidade pública às posições favoráveis a escola enquanto local propício para a prática da educação sexual (FIGUEIRÓ, 2010; MONTARDO, 2008; ROSEMBERG, 1985).

Deveras, no período de 1980, propostas específicas que envolviam a abordagem da sexualidade na escola entraram em cena com grande intensidade. Elas foram fundamentais para que se pensasse em metodologias e práticas de educação sexual no meio educacional ao redor do Brasil. Os escritos de Ribeiro (2004) nos apresentam que, na região sudeste, uma destas experiências foi organizada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com o Departamento de Educação da Faculdade de Saúde Pública da USP. Ela possuía um caráter experimental e constituía-se, primeiramente, num projeto piloto de ensino dos assuntos sexuais em seis escolas da capital paulista, sendo aperfeiçoada em um segundo estágio, de 1984 a 1986, com o nome de *Sexualidade humana: reflexões e proposta em ação*. Processo o qual acabou abrangendo 70 escolas e instruindo cerca de 11.298 alunos.

Nestes moldes, na rede de ensino do município de São Paulo, de 1989 a 1992, durante a gestão do então Secretário Municipal de Educação professor Paulo Freire, a contar com a participação do proeminente GTPOS<sup>12</sup>, realizou-se um programa

---

<sup>10</sup> Figueiró (2010) explica que acontecimentos de cunho repressivo continuaram ocorrendo, apesar da reconquista dos espaços para se falar de educação sexual no Brasil neste momento histórico.

<sup>11</sup> Em junho do ano de 1978, um programa de televisão brasileiro, que ia ao ar todas as noites de domingo transmitido por uma emissora de grande expressão e audiência, exibiu uma reportagem sobre educação sexual na escola. Todavia, o ponto forte da matéria seria a opinião do então ministro da educação naquela época, Euro Brandão, ao declara-se contra a educação sexual no meio escolar, posicionando-se em defesa de uma educação para a constituição familiar (ROSEMBERG, 1985).

<sup>12</sup> Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual fundado no ano de 1987, que tem se dedicado a formação e a capacitação de profissionais para atuarem com “orientação sexual”, termo utilizado pela

envolvendo o que se chamava de “orientação sexual” nas escolas. Ao contemplar 30.000 estudantes tal programa intentava a reflexão sobre valores referentes à sexualidade, em busca de uma vida sexual mais saudável e prazerosa aos sujeitos. Por seu lado, num trabalho semelhante conduzido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, de 1984 a 1998, foram elaboradas intervenções em sexualidade junto a diversas modalidades escolares, cujas temáticas eram de interesse dos jovens, sendo planejadas em acordo com suas respectivas idades e escolaridades, priorizando, sobretudo, a formação e a capacitação dos professores colaboradores (FIGUEIRÓ, 2010; RIBEIRO, 2004).

Quanto ao sul do país, Figueiró (2010) assinala que no Estado do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1987, o Ministério da Educação efetuou ações para o tratamento da sexualidade em instituições escolares da região, fundamentando-se na construção teórica ofertada pelo Centro de Estudos sobre Sexualidade (CESEX), de Brasília, tendo, também, uma colaboração financeira internacional.

Já na década de 1990, grande parte dos projetos que se preocupavam em discutir a sexualidade nas escolas respaldaram-se no trabalho, anteriormente comentado, desenvolvido pela rede municipal da cidade de São Paulo. Destarte, com a assessoria da mesma equipe que atuou no município paulista, bem como em articulação com as respectivas Secretarias de Educação, na altura em questão implementaram-se propostas de orientação sexual nas cidades de Florianópolis, Recife, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte, Santos e Porto Alegre, demarcando-se, assim, o diferencial característico destas realizações (GALLACHO, 2000; SAYÃO, 1997).

Perante estes trabalhos já executados, fica evidente que deparamos com diferentes termos utilizados quando se pensa na intervenção escolar intencional, em sexualidade. Desde algum tempo discutida na arena acadêmica, esta pauta terminológica trouxe à tona nomenclaturas usuais, a exemplo da orientação sexual, educação para a sexualidade, educação em sexualidade, educação afetivo-sexual, além, é claro, da própria educação sexual, difundindo-se posicionamentos e justificativas (EGYPTO, 2009; FURLANI, 2009; LEÃO, 2009; RIZZATO, 2013; XAVIER FILHA, 2009; WEREBE, 1998) sobre qual seria a mais adequada para designar tal prática. Estas

---

equipe, em espaços educativos, de saúde e da comunidade em geral. A contar com a participação de pedagogos e psicólogos, o GTPOS desenvolve projetos de intervenção com intuito preventivo quanto às doenças sexualmente transmissíveis (DST/Aids) em sistemas de ensino públicos e privados da região de São Paulo e demais localidades do país. O grupo também produz materiais didáticos, atualmente a publicar suas ações no site [www.gtpos.org.br](http://www.gtpos.org.br) (SAYÃO, 1997).

colocações são significativas para entendermos que, se de um lado, os vocábulos destacados apresentam concepções coerentes com os anseios de quem os elege, a realçar tensões e desacordos relacionados a suas legitimidades, de outro, talvez não faça sentido dar tanta ênfase ao termo empregado, sendo mais relevante a reflexão conferida aos assuntos sexuais conforme o decurso interventivo. Ao evidenciarem, de forma crítica, as tentativas de um grupo específico de pesquisadores de utilizarem novos termos em substituição, por exemplo, da “educação sexual”, Maia e Ribeiro (2011, p. 77) contribuem para o debate e justificam que não

[...] é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação. Seja educação sexual, seja Educação para a Sexualidade, se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também o será. Divergências [...] dificilmente contribuem para o fortalecimento da educação sexual enquanto ciência da educação e campo de intervenção pedagógica [...].

Conforme atesta Furlani, (2009), é válido frisarmos que na década de 1990 a expressão orientação sexual, uma até então “nova” terminologia cunhada, conquistou certa supremacia no domínio da educação, passando a ser empregada não só por estudiosos e docentes como também institucionalizada e oficializada com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos idealizados pelo governo federal, os quais exploraremos mais a diante. Ainda assim, apesar da acelerada popularização da orientação sexual, inclusive entre a grande mídia, ela não obteve uma aceitação unanime, gerando ambiguidades que poderiam levar a interpretação de uma orientação do desejo sexual, sendo que grande parte dos autores tem por preferência utilizar o termo educação sexual. Por isso, este último, já reconhecido entre os estudiosos, será empregado no presente estudo, posto que a escola está intimamente associada ao processo “educacional” da sexualidade, o que demanda uma participação ativa dos educandos (MAIA; RIBEIRO, 2011; WEREBE, 1998).

Para além disso, ocorre que a educação sexual escolar reparte opiniões em meio a leigos, familiares dos alunos, especialistas do âmbito da educação, dentre outros conhecedores do assunto. Nesse embate, muitos professores, gestores, supervisores, coordenadores, etc., procedentes de redes municipais e estaduais de ensino do país, demonstram-se acolhedores a implementação de ações que se propõem a abordar à sexualidade nos espaços escolares, pois as reconhecem como sendo fundamentais para a

formação de crianças e adolescentes. Enquanto outros preferem se declarar contrários a esta prática educativa, a julgarem que a escola não deve responsabilizar-se pelas temáticas sexuais, e deve, assim, manter-se neutra sobre isso (FIGUEIRÓ, 2009b; RIZZATO, 2013).

Todavia, é indiscutível que a educação sexual escolar suscita indagações relevantes, fazendo-nos depreender que um trabalho educativo em torno da sexualidade humana não é tão simples. Ele abarca múltiplos aspectos. Remete a incertezas e a impasses que necessitam ser melhor esclarecidos: Ora, como deve se dar a educação de que estamos falando? Quais são os princípios e os discursos que a amparam? Quem serão as educadoras e os educadores sexuais? Que conteúdos conduzirão? De que forma e por quais meios eles chegarão aos estudantes? Tratam-se de pontuações que, até mesmo, trazem recursos para pensarmos no papel da educação sexual no seio das escolas e da própria sociedade.

Em períodos anteriores, e ainda hoje, ao encararem esta questão como um “problema” a ser solucionado, muitas instituições escolares deram-se a convocar para seu meio a presença de médicos, psicólogos, entre outros profissionais, a visarem a realização das conhecidas “palestras”, conversas diferenciadas com o alunado acerca da sexualidade. Algumas delas recorrem, também, a atividades pontuais, como oficinas ou eventos sucedidos em datas comemorativas (Dia Internacional da Mulher, Dia Mundial de Solidariedade aos Portadores de HIV, etc.), que no máximo se configuram como estratégias didáticas, afastando-se de um processo operativo de educação sexual. Na prática, ambas iniciativas possuem fragilidades, mostrando-se limitadas pela ausência de continuidade, geralmente encontrada. Portanto, elas seguem na contramão de uma ação permanente sobre a temática (FURLANI, 2007b, SAYÃO, 1997).

Compatibilizamos com outros autores (LEÃO, 2009; MAISTRO, 2006; SAYÃO, 1997) ao argumentar a favor dos integrantes da própria escola, no caso os professores, como os interlocutores responsáveis pelo ensino da sexualidade. Lembramos que são eles as pessoas mais próximas dos estudantes durante a rotina escolar, sendo vistos por muitas meninas e meninos como referência de adultos. Se atestarmos que grande parte deles já ensinam, ou estão sujeitos a ensinar, mesmo que discretamente, sobre modos de ser e de se portar, que se associam, por seu lado, as vivências da sexualidade e do gênero, se faz mais do que legítimo uma educação sexual formal, programada adequada as distintas conjunturas escolares. Para tanto, é indispensável que estes profissionais recebam preparação para intervirem em

sexualidade na escola, sendo importante que todos os docentes, não somente aqueles que se sentem mais confortáveis e que tenham acesso aos alunos, sejam capazes de desenvolver trabalhos desse teor.

Realça-se que a imprescindibilidade de uma formação específica dos professores, a fim de que atuem como educadores sexuais, de uma forma pedagógica, ajustada aos devidos níveis de ensino e disciplinas ministradas, advém do desconhecimento, crendices e proibições diante da sexualidade, os quais incidem sobre o pensamento humano na atualidade. Ainda que a realidade colocada já tenha logrado mudanças precisas. Muitos educadores relatam temer aludir esse assunto com os estudantes devido à falta de instrução, e tendem a ignorar as ocorrências de natureza sexual na sala de aula. No mais, essa formação deficiente acaba por dificultar que eles reconheçam a sexualidade como conteúdo educacional e dá margem para que valores preconcebidos, moralismos, prevaleçam em seus imaginários e em suas práticas (LEÃO, 2009).

Isto posto, entendemos que tal capacitação profissional requer a consideração do modo como os educadores compreendem, percebem e experienciam a questão supracitada. Em que se possa, por sua vez, refletir sobre a sua própria educação sexual e os valores a ela conferidos. Afinal, o conhecimento científico em sexualidade, uma vez disponibilizado, conhecido e debatido durante a formação, pode trazer uma visão mais ampla e positiva dos aspectos sexuais (LEÃO, 2009; MAIA; RIBEIRO, 2011; REIS, 2013). O que evita, ao mesmo tempo, que se refira a sexualidade como algo banal, pelo prisma do senso comum, sem qualquer seriedade teórica.

Parece notável que no decorrer de nossa tradição educacional, como esboçado no arrolamento histórico anterior, a educação sexual assume os mais diversos enfoques e perspectivas. Ela explicita variações na organização dos enunciados que compõem seus objetos pedagógicos, em um processo quase sempre não harmonioso. Ele é marcado tanto por discordâncias teóricas e políticas quanto por certas articulações. Assim, vemos modelos institucionais predominantes de educação sexual que partem desde uma abordagem biológica-higienista da sexualidade, transitando por abordagens de cunho terapêutico, religioso e normativo, a abordagens mais emancipatórias, voltadas a criticidade e o comprometimento com os direitos dos cidadãos e a democracia social (FURLANI, 2011; NUNES; SILVA, 2000b).

Dentro deste quadro, embora exista uma sensibilização por parte de algumas instituições escolares no sentido de reconceituar teoricamente muitas construções acerca

da sexualidade e a aceitar desafios que encaminhem a abordagens atualizadas da temática, a realidade nos mostra que nestes espaços, compreendidos como o núcleo da educação formal, ainda prevalece uma tendência meramente informativa da educação sexual. Trocando em miúdos, as questões sexuais são tratadas de forma não reflexiva, superficial e normativa, focalizando-se em participar os alunos apenas a respeito das funções corporais e demais medidas contraceptivas. Tal caminho, só contribui para a negação de outras dimensões que compõem a sexualidade, a endossar ainda mais preconceitos e tabus sexuais (NUNES; SILVA 2000b; RIZZATO, 2013).

Altmann (2006) declara que a principal ocasião na qual se tem trabalhado com o tema da sexualidade nas escolas é durante as aulas de Ciências ou de Biologia. Não raro, boa parte dos livros didáticos da disciplina de ciências, particularmente, do chamado 8º ano do Ensino Fundamental, trazem em seu conteúdo tópicos vinculados as questões sexuais, que, uma vez introduzidas neste artefato, delimitam uma forma de abordagem distintiva da área de conhecimento em voga. Como exemplo, a autora menciona títulos, subtítulos e textos de leitura destes livros e destaca algumas palavras recorrentes em seus escritos como: reprodução, nascimento, natalidade, puberdade, etc. Por certo, muitas vezes, a educação sexual escolar fica a cargo dos professores de Ciências, os quais, tendem a imprimir na atividade implementada uma perspectiva biologizante, ainda que nem sempre presente em todas as práticas.

Em vista disso, concebemos que a abordagem da sexualidade na escola deve ultrapassar os simplismos biológicos, circunscritos em apreciações sobre o desenvolvimento reprodutivo dos indivíduos e suas medidas de saúde e profilaxia, sem que isso signifique sua recusa. Entende-se que uma proposta de educação sexual requer, obrigatoriamente a consideração deste aspecto, mas não de maneira restrita, exclusiva. Muito menos por meio de uma ação rígida, impositiva, desconexa a vida e as pretensões dos estudantes. Falamos de um ensino que valorize meninas e meninos como cidadãos de direitos, a resguardar suas necessidades, opiniões, saberes e individualidades, em uma leitura múltipla da sexualidade, que, ao mesmo tempo, a torna suscetível de desconstrução e reconstrução.

De acordo com Furlani (2007b, p. 69)

[...] o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois,

apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas.

Consequentemente, acreditamos em uma educação sexual escolar enquanto um processo formalizado, intencional, dotado de organização e comprometimento. Que deve assumir como princípios fundamentais: a noção de que a sexualidade se manifesta em todas as fases da existência do ser humano, produz efeitos que nos permitem a compreensão dos significados culturais de certas práticas, normas e regras sociais; a desmistificação de estereótipos sexuais e de gênero; e o desenvolvimento do respeito e da solidariedade em prol das diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, promovendo reflexões sobre a importância de aceitar o “outro”. Assim, seria ideal que iniciativas como esta favorecessem aos educandos a externalização de suas experiências, dúvidas e medos sobre os assuntos sexuais, a ensiná-los que a sexualidade faz parte de todos nós, e como tal pode e deve ser vivenciada com felicidade, prazer e responsabilidade (FURLANI, 2009; MAIA; RIBEIRO, 2011).

Por fim, para que isso ocorra, se faz determinante que a educação sexual alcance suporte legal e esteja presente nas políticas educacionais do país. É o que discutiremos logo mais.

## **1.2 Sobre a educação sexual na contemporaneidade: a ação política no âmbito educacional**

Como vimos, em que pese o alcance conquistado e os entraves encontrados, as últimas duas décadas do século XX foram favoráveis à prática da educação sexual em muitas escolas mediante o desenvolvimento de projetos pontuais de cunho interventivo. Neste percurso que envolveu conquistas fundamentais para esse campo do saber, no entanto, ao rememorarmos as leis, as resoluções, os planos e os programas executados pelo Governo Federal, constata-se que o tratamento das questões referentes a sexualidade em uma esfera institucional oficial da educação se trata de algo que ainda não se efetivou. Na verdade, podemos falar de um processo em curso, pois a sexualidade enquanto temática de ensino tem alcançado espaço de forma muito lenta. O que se conduz, em grande medida, por fatores de ordem emergencial, sem esquecer as

influências decorrentes de demandas populacionais e das lutas travadas por diferentes porções sociais em busca de seus interesses.

Ao debruçarmos sobre a realidade colocada, é importante acentuar que a participação da temática sexual na composição das políticas voltadas à educação no Brasil, sobretudo sob o ponto de vista dos direitos fundamentais, esteve atrelada a grandes e relevantes mudanças na sociedade. Estas últimas, por seu lado, foram motivadas pela instauração do processo democrático, mais intensamente a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. Um marco legal representativo que deu sustentação para que se configurasse no país uma definição de cidadania mais ampla e inclusiva. Dessa forma, diante do novo modelo social preconizado por tal disposição normativa, há o reconhecimento do papel da educação na firmamento dos ideais de justiça e igualdade entre os indivíduos, tendo o teor deste texto constitucional elevado a educação como direito de todos, dever do Estado e da família (BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988; UNESCO, 2014).

Posteriormente, a legislação brasileira regulamentou os direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens, a proteção e a instrução, o que se viu expresso, por exemplo, mediante a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 13 de julho de 1990, bem como da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei Federal nº 9394. Neste instante, apresentava-se um sistema educacional reestruturado, o qual, ao eleger a LDB como norte regularizador, encontrava profundas aspirações em documentos oriundos de agências multilaterais internacionais<sup>13</sup>, sem deixar de recontextualizar e de reinterpretar suas elaborações de acordo com as peculiaridades pedagógicas encontradas no país.

---

<sup>13</sup> Na década de 1990, a área educacional foi marcada pela presença das agências multilaterais internacionais que, em termos pedagógicos, foram responsáveis pela realização de conferências mundiais e assessorias técnicas, difundindo uma considerável produção documental. Ao alicerçarem-se na constituição de um novo acordo de educação, todas estes encontros e seus resultados teceram diagnósticos, análises e caminhos possíveis aos países da América Latina e Caribe direcionados, dentre outros aspectos, a cumprirem certas metas de universalização e elevação do ensino. Portanto, com impactos às políticas educacionais brasileiras, enfatiza-se algumas atuações destes organismos internacionais geradores de propostas a escolarização, a saber a Conferência Mundial sobre a *Educação para Todos* (1990), realizada em Jomtien (Tailândia) e financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial; os documentos econômico da CEPAL (1990), *Transformación productiva com equidad, e Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad* (1992) em parceria com a UNESCO; e o *Relatório Delors* (1993-1996), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada novamente pela UNESCO (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA, 2000; VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

Desta feita, em meio a nova definição política que requeria a promoção da equidade na educação, sobressai-se um panorama diferente, uma primeira iniciativa governamental, a favor da educação sexual nas instituições escolares com o estabelecimento dos nomeados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final dos anos de 1990 (FIGUEIRÓ, 2010; UNESCO, 2014, VIANNA; CAVALEIRO, 2012).

Em consonância com a mesma lógica apregoadada pela LDB no tocante a uma educação integral, voltada a cidadania dos educandos, os PCN tratam-se de uma proposta para encaminhar o currículo escolar no Brasil. Ao ser oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), ela foi lançada no ano de 1997 para o Ensino Fundamental e dois anos depois para o Ensino Médio. Esta recomendação educacional se incumbiria de apoiar a execução ou a revisão curricular das instituições de ensino municipais e estaduais, considerando distintas realidades sociais e regionais. Além do mais, em sua vertente para o Ensino Fundamental, estes parâmetros trazem objetivos, conteúdos, critérios avaliativos, e orientações didáticas próprias para o trabalho com as matérias tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, entre outras), aliado a novidade dos temas transversais, e incorpora, assim, pela primeira vez a sexualidade como questão a ser discutida nas salas de aula (BRASIL, 1998a; LEÃO, 2009; REIS; RIBEIRO, 2002; UNESCO, 2014; VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Em seu estudo acerca da concepção de educação básica no discurso político normativo brasileiro a partir da divulgação da LDB, Freitas (2008) apura que, nos PCN, dentre outros marcos legais, estão representadas as consideradas “necessidades básicas de aprendizagens” do alunado de todos os recantos do país. Dessa forma, o básico estabelecido em tal documento delineou-se em um paradigma curricular que contempla uma base nacional mais comum e uma parcela plural, ambas compostas por campos disciplinares e temas da vida cidadã. Precisamente, as temáticas transversais, tais como, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo no lugar de se configurarem como outras disciplinas particularizam-se na qualidade de assuntos de cunho social formativo, que, segundo Nunes e Silva (2000a, p. 63), “[...] perpassam as disciplinas curriculares de maneira a articular entre si conteúdos e atitudes e ampliar os conhecimentos advindos dos conteúdos trabalhados a partir do currículo escolar” (BRASIL, 1998a; NUNES; SILVA, 2000b).

Na visão de Nunes e Silva (2000a, 2000b), portanto, a transversalidade assumida pelos PCN pode ser resumida na disposição de depreender os assuntos propostos de modo relacional e diacrônico. No caso, o que se almeja é ultrapassar a tradicional

concepção estável e compartimentada do saber e da formação do currículo nas escolas por uma maneira de transdisciplinaridade que expresse o conhecimento acumulado historicamente e institucionalizado como tarefa escolar, essencialmente interdependente em suas múltiplas alternativas temáticas, epistemológicas e estruturais. Logo, sob este ponto de vista, a grande colaboração de uma ação educacional transversal dos temas inerentes a sociedade, outrora elencados, seria a constituição destes enquanto os principais encadeadores da vida, do pensamento e do trabalho, com as disposições das diferentes populações. O que procederia de uma consciência política mais apurada a respeito da função social que a escola desempenha. Em tais condições, esta instituição deve primar pela dignidade, a corresponsabilidade, a participação, a igualdade, a autonomia e a reflexão de seus agentes inseridos no processo de educação.

Por certo, neste cenário pedagógico, no qual um conjunto de assuntos atuais elegidos como pertinentes para compor as grades escolares retratariam meios de abrandamento dos limites que distanciam uma disciplina da outra em suas características, reorganizando-se sentidos e aprimorando significados, a inserção via transversalidade da educação sexual, denominada de orientação sexual pelos PCN, revela a acentuada complexidade e abrangência da sexualidade humana enquanto conteúdo de ensino. Ao atender o próprio princípio formativo deste documento, inegavelmente, dentro da temática transversal em voga enuncia-se uma preocupação expressiva com aspectos atrelados ao exercício dos direitos e deveres (civis, políticos, sociais, humanos, etc.) dos cidadãos e com a ética, indicando uma postura de respeito as manifestações individuais, coletivas e socioculturais da sexualidade. Para tanto, os PCN determinam que o trabalho de orientação sexual deve ocorrer tanto imerso a programação cotidiana, mediante as matérias já transversalizadas nas distintas áreas curriculares, quanto em extraprogramação, sempre que emergirem pautas discursivas que envolvam o tema (NUNES; SILVA, 2000a; BRASIL, 1997).

Pertinente aos saberes definidos por estes parâmetros nas proposições para a abordagem da sexualidade em práticas de ensino, verifica-se uma estrutura composta por três eixos norteadores, blocos de conteúdo, sendo eles: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis DST/Aids (BRASIL, 1997). Tendo em vista a responsabilidade das instituições escolares nas intercorrências e nas mudanças que incidem no plano social, e também, por perceber a primordialidade de se congregarem tônicas imperativas e facilitadoras em uma ação educativa correlacional com os campos do saber e demais questões

emergentes, nos é compreensível que as inquietações em razão da eminente ameaça de contaminação pelo vírus HIV e o aumento da gravidez não planejada entre as jovens acabaram por motivar a atenção desta política dirigida à educação no cuidado de crianças e adolescentes. Reis e Ribeiro (2002, p. 82) recordam que por trás da inserção destes conteúdos nos PCN estavam as

[...] grandes mudanças no comportamento sexual a partir da década de 80. A liberação sexual não foi acompanhada pelo conhecimento sexual, ou seja, a liberalização dos costumes possibilitava uma prática sexual sem que os indivíduos soubessem como evitar a concepção, as doenças sexualmente transmissíveis, ou mesmo conhecer simples e objetivamente a fisiologia sexual e os sentimentos e funções da sexualidade.

É bem verdade que algumas análises críticas (ALTMANN, 2001; 2006; BRAGA, 2006; LEÃO; RESENDE; RIBEIRO, 2008; LEÃO, 2009; VIANNA; UNBEHAUM, 2006) em torno destes parâmetros evidenciam um caráter reducionista quanto à educação sexual pretendida, já que no seu interior prevalece um discurso médico, biologizante, no qual a sexualidade circunscreve-se às funções hormonais e à saúde reprodutiva. Isto ainda é reforçado pelo fato das questões de gênero serem referidas de maneira desvinculada dos outros dois blocos de conteúdos elegidos nestas orientações curriculares. O que compartimenta e restringe a compreensão e a abordagem da temática sexual. Contudo, toca-nos destacar que boa parte destas reflexões, longe de desconsiderarem a legitimidade em se tratar sobre a precaução de DST/Aids e da gravidez precoce no âmbito educacional, advogam por problematizações que abarquem novas perspectivas, a relacionar à temática da sexualidade com categorias pouco contempladas pelo documento em debate, a exemplo da diversidade sexual e de gênero.

Em concordância com tais apreciações no tocante a estruturação e ao direcionamento dos PCN para a inclusão da educação sexual no âmbito escolar, além da problemática que envolve o tratamento dispensado aos assuntos eleitos, é fundamental mencionarmos outra ressalva, qual seja a forma de trabalho recomendada por intermédio da transversalidade. Apesar de reconhecermos toda a amplitude e até mesmo um certo fascínio envolvidos a este modo de transmitir o conhecimento, põe-se aqui em questionamento a real possibilidade de uma ação educativa transversal dos temas sexuais, se recordarmos que a sexualidade traz consigo muitas traduções diferentes. Nesse sentido, e igualmente diante das múltiplas condições e culturas escolares, essa

proposta, enquanto norteadora para a educação sexual, encontra dificuldades que incluem o limitado respaldo institucional das escolas e a falta de preparo docente.

Mais do que nunca, ao comporem um ideário educacional delineado pelo modelo político-econômico neoliberal<sup>14</sup>, em pleno apogeu ao redor do mundo no período de sua publicação, percebe-se que os PCN, os quais, logicamente, surgiram como um resultado dos ordenamentos internacionais firmados, disseminam dinâmicas de poder e controle da sexualidade juvenil. Tão logo, ainda que tais parâmetros se proponham a instigar reflexões e questionamentos acerca da sexualidade, assegurando-a como algo relacionado ao prazer, a perseguir, assim, a quebra de tabus, constata-se em suas sugestões a tentativa de manter determinadas condutas sexuais almejadas socialmente (ALTMANN, 2001; BRAGA, 2006; LEÃO; RESENDE; RIBEIRO, 2008).

Não obstante, sem deixar de considerar as limitações aludidas, há que se enaltecer a contribuição dos PCN como uma importante conquista no domínio da educação sexual, pois embora sejam propostas referenciais não mandatórias para o planejamento do currículo escolar, eles abriram caminhos para que programas e projetos no ensino de sexualidade fossem desenvolvidos em muitas instituições de ensino brasileiras. Como argumentam Nunes e Silva (2000a), eventualmente não representem o ideal no que se refere a forma de abordagem da sexualidade, os parâmetros fornecem perspectivas significativas para que a partir de um parecer mais detalhado a seu respeito se possa pensar em mudanças que tragam uma educação sexual mais satisfatória.

Adiante em nossas discussões sobre as determinações políticas a favor do ensino de sexualidade, ao resgatarmos uma das problemáticas aqui indicadas em torno dos encaminhamentos expressos nos PCN nessa direção, vê-se que uma das grandes, inquietações, e porque não dizer obstáculos, a execução da educação sexual nas redes escolares brasileiras está na precária formação especializada de professores no assunto. Nesse caso, apesar de uma atenção maior quanto a esta instrução já vir se delineando a algum tempo, mesmo incipientemente, como aludido na seção anterior, arrisca-se atestar que o surgimento de normatizações legais como os parâmetros impulsionaram

---

<sup>14</sup> O neoliberalismo surgiu no contexto da Guerra Fria, na década de 1970 e 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra, durante o governo do presidente Ronald Reagan e na gestão da primeira ministra Margaret Thatcher, respectivamente. Figurando como um modelo político-econômico e ideológico, o pensamento neoliberal apregoa o livre mercado por meio de uma regulação mínima do Estado. Lima (2007) explica que tal regulação social não se aplica somente as relações econômicas, abarcando, em grande medida, as relações políticas e culturais, adentrando em campos como o da educação. Neste meio, a educação teria o papel estratégico de servir a intenções empresarias e industriais, a preparar objetivamente os educandos para o mercado de trabalho.

para que se defendesse com mais intensidade a urgência dos profissionais da educação estarem habilitados a tratar das temáticas de sexualidade nas escolas.

De fato, conforme relata Ribeiro (2009, 2013), o destaque atribuído a educação sexual, que passou a ganhar valorização dentro do domínio educacional, sobretudo com o advento dos PCN, a congregar uma produção robusta e de qualidade em termos acadêmicos, não foi acompanhado de um investimento considerável em formar, teórica e metodologicamente, docentes para educarem sexualmente seu alunado durante os afazeres escolares. Concernente à formação inicial de professores, pesquisas recentes (BENITES, 2006; LEÃO, 2009; LEÃO; RIBEIRO, 2013; RIZZA; RIBEIRO, 2011; SILVA, 2010) delatam que nas universidades são escassas, muitas vezes inexistentes, as iniciativas dos cursos de licenciatura, com destaque para a pedagogia, de abarcar em seus currículos disciplinas voltadas para o ensino da sexualidade e assuntos correlatos. Desse jeito, isso só coopera para sustentar a “[...] manutenção da lacuna colossal que há entre a prática e a formação, pois muitos cursos ainda omitem inteiramente as questões relativas a este tema, ou dissolvem-nas em disciplinas distintas” (LEÃO, 2009, p. 108).

Ainda assim, felizmente, temos percebido tentativas de mitigação dessa situação, sobretudo no que se refere a formação continuada, em serviço, dos profissionais da educação, a partir dos conteúdos da sexualidade. Nesse seguimento, é possível dizer que, a nosso ver, tais intentos se encontram balizados a iniciativas desenvolvidas por grupos de pesquisa<sup>15</sup> inseridos dentro desta linha de investigação, oriundos de instituições públicas do ensino superior brasileiras, tal como, diluídos em ações do próprio poder público federal.

Do primeiro aspecto mencionado, trabalhos como os de Bedin (2010) e Prado (2010) ressaltam a relevância assumida pelos grupos de pesquisa enquanto espaços de formação inicial e continuada de educadores, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entende-se que, ao direcionarem seus estudos à sexualidade, e outras

---

<sup>15</sup> A julgarmos a quantidade razoável de grupos de pesquisa, enfatizamos aqueles cujos trabalhos concentram-se na formação docente: o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS), o NUSEX (Núcleo de Estudos da Sexualidade, da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Campus de Araraquara), o EDUSEX (Grupo de Estudos em Formação de Educadores e Educação Sexual, da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, em Florianópolis), o GESE (Grupo de Pesquisa “Sexualidade e Escola”, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG), o CIPESS (Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade, da Universidade Estadual de Londrina-UEL), o GESEXs (Grupo de Extensão e Pesquisa sobre Sexualidades, da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Campus de Rio Claro), o NUDISE (Núcleo de Diversidade Sexual na Educação, da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Campus de Presidente Prudente) e o NUDISEX (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual, da Universidade Estadual de Maringá-UEM) .

pontuações como o gênero e a diversidade sexual, a estabelecer entrelaços com a educação e o ambiente escolar, estes grupos preenchem brechas formativas deixadas pelos cursos de graduação, conforme o exposto anteriormente. Eles oferecem, sistematizadamente, a todos os integrantes, e demais membros da comunidade acadêmica contemplados pelos cursos e projetos elaborados, embasamento teórico em matéria de sexualidade e educação sexual.

Agora, concernente à política, interessa-nos dispor que no limiar do século XXI o Estado deu início a implementação de alguns planos e programas direta e indiretamente relacionados a entender e tratar da sexualidade, e seus temas relativos, nos espaços de ensino. Se bem que, nem sempre tais ações vislumbraram a prática da educação sexual nas salas de aula. Grosso modo, ao conceberem a escola como o limite final da estrutura educacional, estes documentos passaram a prever a capacitação profissional continuada de docentes, subsidiando-os na construção dos saberes sexuais (PRADO, 2010; RIZZATO, 2013).

No interior destes arrojados, compete sobrelevarmos o *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas* (SPE). Fruto de uma parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Saúde, que agrega a colaboração técnica da UNESCO e de especialistas da área, tal projeto foi lançado oficialmente no ano de 2003 em cidades específicas<sup>16</sup> do Brasil, a ter como intuito primordial a redução da vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST/Aids e à gravidez não planejada mediante a promoção da saúde sexual e reprodutiva. Naquele momento, a iniciativa envolvia elementos inovadores, tais como a disponibilização de preservativos para os estudantes nas escolas e a integração destas instituições com as unidades básicas de saúde, a resguardar a autonomia dos sistemas educativos (BRASIL, 2006; GOMES; VIEIRA, 2010).

Tomado como o principal projeto de intervenção em educação sexual nas escolas instaurado pelo governo na década de 2000, o SPE sofreu algumas reformulações em 2005, e definiu novas estratégias de atuação. Como exemplo citamos a ampliação das faixas etárias de alunas e alunos atendidos, em que se incorpora os escolares dos primeiros anos do ensino fundamental, e o monitoramento das escolas via um questionário elaborado no Censo Escolar. Com efeito, desde então este projeto, que focaliza o debate sobre a saúde, opera sobre um viés intersetorial, já que envolve os três âmbitos do governo (federal, estadual e municipal). Ele, segue um modelo de gestão

---

<sup>16</sup> O SPE, inicialmente, foi introduzido somente em determinados municípios como: Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Xapuri (AC), São José do Rio Preto (SP), São Paulo (SP) e Itaquaquecetuba (SP).

renovado, com pretensões a sustentabilidade e a institucionalização de sua proposição (BRASIL, 2006; GOMES; VIEIRA, 2010; UNESCO, 2014).

Mais precisamente, atentando-se a sua incorporação ao Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>17</sup> em 2007, no que concerne ao plano federal, além dos Ministérios da Educação e da Saúde, com suas respectivas secretarias, áreas e departamentos, bem como da UNESCO, o projeto SPE também recebe o amparo de agências da ONU, do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e do UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas). De acordo com Gomes e Vieira (2010), todos estes órgãos e instituições compõem o denominado Grupo Gestor Federal (GGF), o qual tem a incumbência de planejar e efetuar diretrizes, estratégias e o monitoramento do projeto. Ademais, como responsável pela definição do papel de cada nível da federação e no preparo de reuniões mais ampliadas com representantes de setores específicos para a execução da política, este grupo dispõe da participação da sociedade civil organizada e dos jovens, que, por seu lado, colaboram bastante com a prestação de consultoria ao projeto.

No documento oficial nomeado *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas* (BRASIL, 2006), a instituição escolar, em vista da centralidade ocupada pelo seu comprometimento com determinadas funções sociais e políticas, é elegida e assentida como o ambiente privilegiado para se desenvolver integralmente as práticas em saúde sexual e reprodutiva direcionadas à juventude. Por esse ângulo, a intenção do projeto é de que as escolas reconheçam e apreciem as relações intersubjetivas. Com isso, elas poderão auxiliar os educandos por meio de aprendizagens enriquecedoras. Assim, suas opiniões e entendimentos sobre os temas serão favorecidos e abordados a fim de que eles possam tomar decisões mais conscientes e autônomas.

Considerado um marco político governamental, sobretudo no que se refere à execução de programas de educação preventiva nas instituições de ensino brasileiras, e articulados com o Sistema Único de Saúde (SUS), o SPE traz como novidade exatamente a formação continuada e conjunta dos profissionais que desenvolvem

---

<sup>17</sup> O *Programa Saúde na Escola* (PSE) trata-se de uma política do governo federal instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.286 no ano de 2007. Caracterizando-se por ser uma plataforma que também usa da cooperação entre os Ministérios da Educação e da Saúde, sob um aspecto preventivo, e preocupada com a saúde de crianças, jovens e adolescentes das escolas públicas do ensino básico, tal programa mobiliza ações no espaço escolar e nas unidades básicas de saúde. Logo, o SPE, assim como outros projetos voltados a saúde e a educação, foi inserido no PSE, sem, contudo, qualquer alteração em suas diretrizes iniciais (GOMES; VIEIRA, 2010).

propostas traçadas nestes espaços sociais. Por consequência, procura-se aproximá-los à estratégia da intersetorialidade e da partilha de experiências comuns. Assim, lança-se mão de conhecimentos científicos, juntamente com métodos de dialogar com os sujeitos e grupos, em que se almeja compreender e prezar suas vivências e saberes práticos. Sempre em busca de atender propósitos prévios (GOMES; VIEIRA, 2010; UNESCO, 2014).

Não obstante, observa-se que o curso de aperfeiçoamento para atuar junto ao SPE abrange assuntos importantes dos quais podemos aqui sublinhar: prevenção às DST/Aids, relações de gênero, saúde sexual e reprodutiva. Nestes cursos também são adotados materiais de referência formulados para auxiliar tanto no processo formativo dos profissionais quanto dos estudantes. Sem esquecer que estes últimos têm a participação reconhecida como elemento primordial do projeto, uma vez que se estimula o protagonismo de adolescentes e jovens durante as ações interventivas em sexualidade nas escolas, cujo objetivo é mobilizá-los para que se tornem futuros multiplicadores e formadores de pares (GOMES; VIEIRA, 2010; UNESCO, 2014).

Se por um lado a ideia de realizar um trabalho entre instâncias tão díspares da sociedade (a educação e a saúde) parece algo necessário, o caminho mais acertado na busca do estreitamento das problemáticas vinculadas à sexualidade dos adolescentes, por outro um exame mais cuidadoso em seus pressupostos mostra que o SPE se caracteriza como uma política, mais uma vez, prioritária para a saúde preventiva dos escolares. Logo, embora o projeto em pauta tenha dentre suas finalidades estimular a incorporação de questões sexuais no interior das escolas, sob um tratamento mais amplo, que referencia em suas ações formativas temáticas relevantes, e pouco destacadas, como o abuso sexual e a sexualidade do indivíduo com deficiência, a verdadeira tônica da proposta reside na regulamentação da vida sexual e reprodutiva de meninas e meninos. Visto que, ao exercerem sua sexualidade, estes sujeitos se encontram suscetíveis a riscos e agravos, os quais se intenciona combater.

Dito isso, ao mesmo tempo em que tal política contígua de intervenção quanto a educação sexual possui um caráter transformador, a preconizar resultados satisfatórios a comunidade escolar, ela também se mostra incerta na presença de alguns questionamentos sobre suas reais linhas de ação. Para tanto, importa saber de que forma os setores envolvidos se relacionam? Ainda que recebam uma capacitação simultânea, os profissionais da educação e da saúde apresentam o mesmo tratamento da sexualidade? Neste processo, as especificidades de ambas as áreas são consideradas?

Garante-se que o projeto é executado nas escolas por educadores? Para nós esta última questão mostra-se como o ponto nevrálgico do SPE, pois ela leva a um desafio maior que é incluir verdadeiramente as normatizações e as regulamentações desta proposição no Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de ensino, e oportunizar que os conteúdos vinculados a sexualidade adentrem os currículos das escolas. E que mediante uma sólida preparação docente possam compor o dia a dia de diferentes planos disciplinares.

Conduzido sob contornos um pouco distintos do SPE, vale a pena também comentarmos a respeito do projeto *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE). Este trata-se de uma política do governo federal, idealizada no ano de 2006 em formato de um curso inédito, próprio para a formação em serviço de educadores que lecionam no Ensino Fundamental da rede pública de educação quanto as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. Gestado com suporte em outros importantes programas<sup>18</sup>, bem como na esteira de uma sequência de pressões e exigências dos movimentos feministas e LGBT<sup>19</sup>, articuladas a sugestões de organismos internacionais, o GDE teve como principal impulsionadora a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC<sup>20</sup>). Pois, realmente, a inauguração desta secretaria foi crucial para que temáticas outrora marginalizadas nas pautas do governo começassem a ser negociadas na recomposição da política educacional pelo MEC, que se incumbiria de traçar uma nova agenda a favor do respeito à diversidade e aos direitos humanos<sup>21</sup> (HEILBORN; ROHDEN, 2009; UNESCO, 2014; VIANNA, 2015).

---

<sup>18</sup> Em um contexto onde as questões de gênero e de diversidade sexual ganharam mais cuidado, do período de 2004 a 2007, o governo federal implementou algumas propostas que também continham tópicos direcionados à educação, sendo elas: *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2007), o *Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e a Discriminação Contra GLBT* e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH) (BRASIL, 2004a) e o *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (PNPM) (BRASIL, 2004b).

<sup>19</sup> Tal sigla representa, especialmente, o movimento de luta a favor dos direitos de seus componentes, a vincular-se, também, a políticas de identidade. Ela apresenta variadas versões, que revelam tanto a diversidade da sexualidade e das identidades de gênero quanto a dificuldade de se definir esse campo com base em referentes identitários. Não existir sempre controvérsias, exceções e adendos. A sigla utilizada nesta dissertação, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) está em acordo com o deliberado na I Conferência Nacional LGBT, realizada no ano de 2008 (JUNQUEIRA, 2009; NARDI, QUARTIERO, 2012; VIANNA, 2015).

<sup>20</sup> Criada em 2004, a partir de 2011 essa Secretaria passou a operar com a sigla SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), pois incorporou programas de educação inclusiva, sendo composta por quatro diretorias: políticas para educação no campo e diversidade, alfabetização e educação de jovens e adultos, direitos humanos e cidadania, e educação especial.

<sup>21</sup> A contar da sua criação, a SECAD/MEC foi responsável por estabelecer políticas de inclusão na esfera educacional. Para isso, utilizou-se da abertura de editais a buscar projetos que visariam a preparação

Assim, o curso GDE, que afora a primordial iniciativa do SECAD/MEC originou-se da articulação inicial de diferentes secretarias (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Educação a Distância (SEED), e as Secretarias dos estados e municípios integrados ao projeto) em conjunto com o British Council (Órgão do Reino Unido que trabalha com Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ), entidade executora, desde 2008, após mudanças estruturais, é ofertado mediante edital aberto a todas as instituições públicas de Ensino Superior que se interessarem nessa oportunidade de formação continuada de professores, pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Lembramos que, em conformidade com as recomendações da universidade, este processo formativo pode ser ministrado tanto a distância como de modo semipresencial (HEILBORN; ROHDEN, 2009; RIZZATO, 2013; ROSSI et al, 2012).

Favoravelmente, hoje o curso GDE apresenta um histórico notável de capacitações profissionais pelo Brasil em meio a Educação Básica<sup>22</sup>. Ao congregarmos algumas destas experiências, embasado em estudiosos que se dedicaram a explorar com mais afinco os prolongamentos deste projeto sucedido particularmente de 2006 a 2011 em certas organizações estaduais e municipais da educação nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul (FILIPAK; MIRANDA, 2010; MARTINS, 2011; ROHDEN, 2009; ROSSI, 2010; ROSSI et al, 2012), constatamos que o curso em questão permitiu interações valiosas entre os participantes (cursistas, professores e tutores formadores *on-line*), a envolver discussões mais aprofundadas dentro das temáticas propostas, as quais despertaram novos e diferentes aprendizados. No geral, referente à sexualidade, os educadores puderam perceber que as questões de gênero e diversidade sexual fazem parte do cotidiano escolar, a reavaliarem posturas estereotipadas e discriminatórias sobre tais categorias. Tudo isso abriu caminhos para possíveis mudanças práticas nos fazeres docentes e nas respectivas escolas de atuação.

No mais, avalia-se que o projeto GDE, na qualidade de uma política da educação direcionada a formação de professores, tem conseguido fornecer subsídios teóricos e

---

continuada de docentes do sistema público nacional de ensino nas temáticas de diversidade e gênero que seriam refletidas em cursos, a exemplo do GDE.

<sup>22</sup> Preliminarmente, no ano de 2006 o curso foi posto em prática via um projeto-piloto aplicado somente nas cidades de Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói e Nova Iguaçu (RJ) (HEILBORN; ROHDEN, 2009).

metodológicos para que estes profissionais entendam com mais propriedade os assuntos de gênero e diversidade sexual, em conexão com a educação escolar. Que podem por eles ser incorporados a sua ação pedagógica diária. No entanto, esta iniciativa, como as outras aqui examinadas, convida-nos a retificações. Afinal, trata-se de um curso que utiliza edital aberto, o que faz com que sua organização fique a cargo das instituições públicas de Ensino Superior e, por consequência, isso possibilita que alguma rede de ensino do país não seja beneficiada. Sem dúvida, é necessário reconhecer que o projeto GDE não tem a pretensão de corrigir todas as distorções encontradas na escola no âmbito da sexualidade e demais temáticas que a circunda. Tampouco se deseja a sensibilização total dos docentes, como já admitimos em outro estudo, dado que “[...] isso requer um trabalho gradual e muito mais denso, que necessariamente envolva toda a comunidade escolar” (REIS, MUZZETI, 2014, p. 10).

Diante do exposto, nas últimas décadas torna-se manifesto que a educação sexual, propriamente dita, não foi colocada como protagonista das políticas de Estado dirigidas aos assuntos da sexualidade, as quais, de um modo ou de outro, tiveram o território educacional e escolar como enfoque. Não é nossa pretensão deslegitimar todas as conquistas nesta seara, porém, percebe-se que outras pautas mais atentas as relações de gênero, a diversidade sexual, a homofobia e aos aspectos preventivos (DST/Aids/gravidez precoce) acabaram por prevalecer nos objetivos das propostas formuladas pelo governo.

Com isso, mesmo em consideração a tais questões, que geralmente são discutidas nos processos interventivos em sexualidade, deseja-se aqui evidenciar o quanto a educação sexual esteve somente atrelada a outras políticas maiores. A inexistir no interior das escolas dispositivos legais pensados exclusivamente para a efetivação desta prática, detentora de história, fundamentos e metodologias próprias. Portanto, ao partilharmos das ideias de Ribeiro (2009), cremos que as temáticas da sexualidade priorizadas nos projetos oficiais do sistema oficial de educação serão apreendidas e multiplicadas mais facilmente pelos professores quanto maiores forem os canais de diálogo e reflexão sobre a educação sexual em sua formação.

Do mesmo modo, ao acirrar esta conjuntura vivenciada pela educação sexual na contemporaneidade, no que se refere as ações políticas e a formação docente, outros recursos têm adentrado no domínio educacional. Fato este que procura amparar os profissionais da educação para que possam trabalhar com os assuntos sexuais em práticas de ensino nas escolas. Falamos, especificamente, das Tecnologias da

Informação e da Comunicação (TICs), as quais são representadas por uma ampla gama de artefatos que veiculam conteúdos relacionados a sexualidade e tudo que a abarca. Destinadas para fins didáticos e pedagógicos, as TICs disponibilizam desde esclarecimentos e discussões a atividades dentro desta temática que, em muitos casos, podem se prestar a instrução dos professores. O que, frente aos impactos proporcionados ao ensino em sexualidade, gera atitudes positivas e negativas. A seguir, exploraremos com mais propriedade este universo.

## **SEÇÃO II**

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs)  
PARA A EDUCAÇÃO E A SEXUALIDADE: O UNIVERSO DA  
PESQUISA

## 2.1 As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e suas relações com a educação e a sexualidade

É de conhecimento de todos que as tecnologias estão presentes na vida das populações. Resultado da capacidade criativa e conjectural da espécie humana elas já originaram vastos conhecimentos que, ao serem concebidos e utilizados para fins particulares, colaboraram para que descobertas importantes fossem engendradas por diferentes sociedades ao longo dos tempos. No entanto, sob pena de cair em reducionismos quanto ao entendimento da tecnologia, é preciso primeiro atentar para as muitas noções e concepções que ela apresenta, as quais, em função de determinados momentos históricos, culturas, áreas do saber, tendências, perspectivas, dentre outros aspectos, trazem interpretações<sup>23</sup> divergentes e, por vezes, contraditórias quanto ao seu significado (KENSKI, 2007; VERASZTO et al., 2008).

Na busca por um conceito que explique de forma mais precisa sobre a tecnologia em escritos atuais, em uma breve consulta ao *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* encontramos que tal termo diz respeito à “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2683).

Por outro lado, Veraszto et al (2008) chamam atenção para o fato de se considerar a tecnologia como uma matéria sólida de conhecimentos que perpassa a ideia simplificada e utilitarista de que ela se presta somente a aplicações conceituais e teóricas, bem como a manipulação de novos artefatos materiais. Logo, ao reconhecerem sua dinamicidade, os autores adotam uma definição de tecnologia que nos parece ser a mais interessante para o estudo em questão. Eles a entendem como um complexo “[...] conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos.” (VERASZTO et al., 2008, p. 78).

Realmente, percebemos que a tecnologia acompanha as constantes transformações que ocorrem historicamente, e transita nos âmbitos macros e micros da sociedade. Dentro desta perspectiva, nos últimos dois séculos, temos assistido um

---

<sup>23</sup> A presente seção não tem o propósito de aprofundar esta questão. Para um estudo mais detalhado, sugerimos a leitura do artigo *Tecnologia: buscando uma definição para o conceito* (VERASZTO et al., 2008), disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/681/pdf>.

crescimento veloz dos recursos tecnológicos, sendo o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) um dos resultados deste processo sempre em fluxo.

Ao clarificar um pouco mais a respeito do que vêm a ser tais tecnologias, Belloni (2009, p. 21) informa que as TICs decorrem “[...] da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. Conforme explicita a Unesco (2010, p. 5), elas podem ser identificadas como “[...] ferramentas e processos eletrônicos para acessar, recuperar, guardar, organizar, manipular, produzir, compartilhar e apresentar informações”. Entre outras palavras, inferimos que as TICs contemplam tecnologias específicas, juntamente com suas linguagens, que se prestam a interceder técnicas. Elas envolvem a informação e a comunicação em certo contexto por intermédio de artefatos, tanto os tradicionais, a exemplo da televisão, dos livros, do rádio, do jornal, etc., quanto os mais modernos, como os computadores. Estes últimos são considerados como “novas”<sup>24</sup> tecnologias, devido alguns aspectos inovadores em termos de infraestrutura na gestão da comunicação (BRITO, 2012; KENSKI, 2007; UNESCO, 2010).

A célebre obra intitulada *A sociedade em rede*, do sociólogo espanhol Manuel Castells (2008), traz à tona o contexto político, social e econômico em que se originou a emergência das TICs no mundo e nos oferece algumas pistas para que possamos apreender as implicações destas tecnologias nas muitas dimensões da atividade humana na contemporaneidade. Neste texto, por meio de resgates históricos e referências empíricas, o autor esboça os meandros de um paradigma tecnológico instaurado a partir da década de 1970, que teve suas bases assentadas no investimento e na propagação de tecnologias da informação, mostrando que uma nova forma de organização social tomava corpo em meio às vicissitudes acarretadas pela então, por ele denominada, “revolução tecnológica”.

---

<sup>24</sup> O sentido conferido as “novas” Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) é semelhante ao das TICs, a diferir apenas na inclusão de alguns equipamentos e softwares da área da informática e telecomunicações, como *modems* e demais aplicativos multimídias, os quais permitem uma maior interatividade em redes digitais (*internet*). Todavia, grande parte dos estudiosos têm utilizado o termo TICs para se referir de forma geral as tecnologias, uma vez que muitas das “novas” tecnologias já se popularizaram. Por entender que o qualificativo “novas” aplicado as tecnologias é algo relativo, pois há tecnologias mais antigas que se renovam, como é o caso da televisão digital, ou mesmo tecnologias tidas como novas que podem tornar-se obsoletas, neste estudo adotamos TICs a incluir todas as tecnologias existentes, tradicionais e “novas”, sem deixar, contudo, de especificar, quando necessário, suas características distintas e o contexto em que surgiram (BELLONI, 2008; KENSKI, 2007; UNESCO, 2010).

Ademais, ao traçar uma vinculação fundamental entre o transcorrer de tal revolução e o sistema capitalista, o autor destaca que embora não se limitasse somente a interesses próprios este modo de produção delineou, de acordo com seus preceitos, todo processo que culminou na mudança de paradigma econômico. Por isso, ele analisa que a revolução tecnológica empreendida foi importante para a reestruturação do sistema capitalista nos anos de 1980, o qual passou a ter mais flexibilidade em questão de administração. Descentraliza-se, assim, as empresas que, ao adotarem as redes para se organizarem interna e externamente, imprimiram mudanças que marcariam para sempre à dinâmica da sociedade (CASTELLS, 2008).

Sendo assim, a estrutura social vigente desde o final do século XX, caracterizada pela existência de um sistema de redes interligadas em uma interdependência global de economias mundiais cujas fronteiras se tornam permeáveis e as distâncias abreviadas, oferece respaldo para que novas relações entre os sujeitos se estabeleçam. A modificar as vivências em espaços e tempos intrínsecos a realidade colocada (BALADELI; BARROS; ALTOÉ, 2012; CASTELLS, 2008). Nos dizeres de Castells (2008, p. 565) as redes

[...] constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social.

De fato, fica evidente que todo este arcabouço tecnológico difundido com a evolução das TICs colabora em grande medida para que ações e princípios do mundo globalizado operem em outros níveis do sistema sociocultural (família, trabalho, entre outros). Ele encontra na informação e no conhecimento componentes cruciais para sua propagação, especialmente com o advento da *internet*<sup>25</sup>, uma grande rede comunicativa de interatividade universal mediada por computadores em um sistema WWW (*World Wid Web*). Nestes termos, as TICs perpassam os intercursos econômicos e direcionam outras vias de acesso a saberes construídos, a criarem canais alternativos de convívio (CASTELLS, 2008; SILVA, 2002; SILVA; GARÍGLIO, 2010).

---

<sup>25</sup> Rede Mundial de Computadores que se caracteriza pela descentralização (SAWAYA, 1999).

Portanto, estas tecnologias causam impactos<sup>26</sup> no cotidiano dos indivíduos e, por consequência, nas instâncias em que eles atuam, a provocarem interferências no pensamento dos mais diferentes campos, dentre eles o da educação, nosso enfoque de pesquisa. Neste caso, apesar dos entrelaços entre as tecnologias e a educação datarem de tempos remotos, se pensarmos em artefatos tecnológicos clássicos voltados para a difusão do ensino (a exemplo dos livros didáticos e do quadro-de-giz), tendo, também, as tecnologias mais antigas se iniciado em outras épocas<sup>27</sup>, inclusive no cenário educacional brasileiro<sup>28</sup>, é na atualidade que as TICs, com grande destaque para as novas tecnologias, têm conquistado mais espaço em tal área.

É bem verdade que os reflexos de arranjos estruturais, políticos e econômicos, advindos dos princípios da sociedade da informação, atingem as instituições escolares de um modo tão incisivo que fundamentos e convicções, os quais por muito tempo sustentaram, e ainda sustentam, a sistematização e o ordenamento da escola, são postos em cheque. A fazer com que as formas de a gerenciar pedagogicamente sejam repensadas, incentivando-se, assim, experiências educativas “renovadas” e reelaboradas (ALONSO, 2008). Neste bojo, as TICs colocam-se como alternativas frequentes em situações voltadas à educação na escola, sendo “[...] apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino [...]” (BARRETO, 2004, p. 1182).

A título elucidativo, entre as muitas incorporações e finalidades das TICs no tocante ao domínio educacional escolar e não escolar no Brasil, podemos destacar as interfaces que transitam desde seu emprego como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem em salas de aula provenientes do sistema de educação básica, nas

---

<sup>26</sup> Quando afirmamos que as transformações tecnológicas têm atingido instâncias da atividade humana, concordamos com Castells (2008) ao ratificar que as tecnologias não determinam a sociedade, da mesma forma que a sociedade não define as tecnologias. Sendo assim, a sociedade integra as tecnologias em seu curso, sendo elas utilizadas em processos sociais no ritmo da história.

<sup>27</sup> As primeiras inscrições das tecnologias no campo educacional sob um viés formativo se deram a partir da década de 1940, nos Estados Unidos. Por meio de cursos, que contavam com o apoio de ferramentas audiovisuais, as tecnologias eram adotadas no intuito de capacitar os militares no período da Segunda Guerra Mundial, sendo que, no ano de 1946, a tecnologia educacional passou a integrar os currículos do ensino superior como matéria na Universidade de Indiana (USA). No mesmo período, concomitante a tendência de estudar as tecnologias dentro de disciplinas, no Reino Unido, a tecnologia educativa tem grande salto enquanto campo de estudo por intermédio do ensino programado. Com o decorrer dos anos, novas proposições para o emprego das tecnologias em esferas educativas ganharam destaque, expandindo-se cada vez mais as relações entre a educação e as tecnologias (ALTOÉ; SILVA, 2005; PONS, 1998).

<sup>28</sup> No Brasil, desde a década de 1930, já existiam experiências de educação não escolar destinadas à vinculação de conteúdos educativos por intermédio de tecnologias oriundas de meios de comunicação como o rádio. Da mesma forma, na década de 1960, após a inauguração de importantes emissoras na década de 1950, a televisão também entrou no rol de recursos que auxiliavam na educação, a exemplo da Televisão Cultura, que em 1969 transmitiu o Curso de Madureza Ginásial (ALTOÉ; SILVA, 2005).

modalidades de educação presencial e a distância (EaD)<sup>29</sup>, a contemplar os materiais que apresentam conteúdos de natureza pedagógica, os quais podem ou não ser empregados no recinto da escola, até a sua repercussão nas práticas e formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para o manejo e a possível aplicabilidade de tais aparatos em ações educativas. Assim, percebidas na qualidade de “tecnologias educacionais” por atenderem propósitos didáticos e instrucionais, tendo objetivos e métodos *sui generis*, a poderem estabelecer interações com instituições de ensino e seus desdobramentos para além destes espaços, nota-se que as TICs são presença constante em escritos acadêmicos no campo da educação.

Não obstante, se aparentemente não há dúvida sobre a centralidade das TICs a partir de algumas análises em dizeres educacionais, igualmente não há conformidade a respeito de uma delimitação, visto que elas apresentam sentidos e interpretações bastante variadas no ensino (BARRETO, 2004). Tal realidade só reverbera a polêmica que incide em torno da temática, o que ascende ainda mais os debates e acaba por ampliar as investigações a respeito da integração e dos encaminhamentos destas tecnologias no ambiente escolar.

Tão logo, ao olhar atentamente para os estudos que associam as tecnologias à educação, no qual se imbricam opiniões distintas, calcadas em visões de mundo e compreensões muito singulares, compete evidenciarmos as colocações que mais se destacam. Isto posto, discernirmos posicionamentos que partem de indagações das tecnologias como suporte educativo, a incluírem críticas mais profundas a própria sociedade da informação, daqueles que, ao assumirem a mencionada sociedade como propósito elementar, celebram a entrada das tecnologias no terreno escolar e julgam que este local precisa de adaptar a elas (BARRETO, 2004).

Nesta seara, assim como outros autores, apropriarmo-nos dos conceitos desenvolvidos por Umberto Eco, quando discorre sobre as ações da “cultura de massas” na sociedade no final do século XX, para explicar a realidade em voga vemos que, se de um lado, existe o grupo dos “integrados”, isto é, os que defendem as tecnologias como paladinas salvadoras da educação, pois demonstram uma crença desmedida no poder de tais artefatos. No outro extremo, estão os “apocalípticos”, o grupo que visualiza de

---

<sup>29</sup> Por Educação a Distância (EaD) entende-se [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores a desenvolverem atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

forma negativa as inserções das tecnologias em conjunturas escolares, entendendo-as como um retorno a uma abordagem tecnicista (ANDRELO, 2008; BARRETO, 2004).

Ao esmiuçarmos um pouco mais sobre alguns fatos que em parte explicam, e fundamentam, estes pontos de vista, a história educacional brasileira nos mostra que o início de uma introdução mais sistematizada das tecnologias em meio à educação formal, posta no chão da escola, esteve ancorado no tecnicismo. Sob a égide do regime militar (1964-1985) tal teoria permeou intensamente o pensamento pedagógico do país, pois se almejava levar seus preceitos para as práticas escolares, em uma dimensão desenvolvimentista associada ao capital estrangeiro. Nesta concepção, pautada na racionalidade, na eficiência e na eficácia, o modelo de organização empresarial deveria ser adotado no sistema de ensino que, ao ser reorganizado de acordo com tais princípios, previa a utilização de novos equipamentos tecnológicos procedentes da produção industrial (LEITE et al., 2009; SAMPAIO, 1999; SAVIANI, 2008a).

Em resumo, na interpretação deste modelo tecnicista, as tecnologias educacionais até os anos de 1980 acenavam como um meio sistemático de preparar, executar e avaliar processos múltiplos de ensino e aprendizagem, mediante objetivos comportamentais, a terem em conta recursos técnicos e humanos, e seus possíveis diálogos, como forma de se alcançar uma instrução mais efetiva. Por isso, a adesão das tecnologias na escola apresentava uma visão limitada de educação que enaltecia os meios tecnológicos. Na prática, estes, ao retratarem à modernidade e objetividade, poderiam encaminhar soluções para os problemas e entraves educacionais (LEITE et al., 2009; NISKIER, 1993; SAMPAIO, 1999; UNESCO, 1984).

Embora muitos aspectos tenham se modificado após este período, constata-se que por trás de alguns argumentos favoráveis a implementação das TICs nos cenários educativos vigora o entendimento de que a escola precisa atender aos anseios de uma sociedade envolta pelas regulações do sistema econômico capitalista, a qual, reitera-se, agora tem na informação e na comunicação o grande mote. Como salientam Silva e Gariglio (2010), perante as influências do alcance das tecnologias, em um ambiente social onde as competências e exigências profissionais são afetadas pelos novos ajustamentos do mercado de trabalho, propaga-se ainda mais a ideia de que o campo da educação é um lugar profícuo para a difusão das TICs. Dessa maneira, utilizada estrategicamente para acudir estas questões correntes, a escola acaba sendo uma das vias escolhidas para sanar os desafios impostos à construção de recursos humanos mais

qualificados, revelando-se um caminho fundamental nos processos formativos no seio desta lógica.

Parece-nos compreensível que, ao ser eleita como um dos prolongamentos do mundo economicamente produtivo, a escola está intimamente atrelada as reconfigurações da sociedade moderna e tecnológica como uma agência educativa que também se vincula aos aspectos primordiais do progresso. Portanto, a função política e social da educação é enaltecida enquanto atividade que produz e distribui o conhecimento para a formação do cidadão ativo e sempre pronto a oferecer resultados (ALONSO, 2008; SAVIANI, 1998; TEDESCO, 2001). Na direção de tais constatações, Alonso (2008, p. 754) reafirma que a procura

[...] por mais escolarização, pela universalização da escola fundamental e média, e por níveis mais elevados de educação, põe-se como condição necessária e suficiente para o avanço das forças produtivas ou de ajustes às demandas de trabalho. A contradição está justamente na crença de que a escola poderá solucionar tais problemas e, por isso, a sociedade exige “escola de qualidade [...]”.

Com efeito, neste contexto, no qual expectativas a favor da educação são construídas e fundamentadas especialmente no alcance dos computadores e da *internet*, nas elaborações daqueles que advogam pelas TICs de forma entusiasmada, recorrendo-a como bandeira pedagógica, são postas em relevo possibilidades que orientam desde ultrapassar as então barreiras fixadas pelas “velhas tecnologias”, como o quadro-de-giz e os dispositivos impressos, a considerá-las como respostas e atenuantes, a carências encontradas nas salas de aula. São argumentos que visualizam as tecnologias como benéficas à educação, já que elas são capazes de oferecer contribuições para as distorções dos fluxos escolares, em uma pretensa democratização e expansão do ensino (BARRETO, 2004; MORAN, 2007; NISKIER, 1993). Conforme acrescenta Freitas (2002), atitudes de deslumbramento frente às novas TICs não identificam imperfeições nestes artefatos, a inexistirem avaliações mais racionais em relação aos prós e contras da sua difusão em processos educativos.

Sendo assim, ao acreditar que os métodos de ensino tradicionais, juntamente com seus padrões curriculares, têm se esgotado, pois apresentam defasagem e pouca atratividade aos educandos, lança-se mão de prováveis vantagens orientadas por intermédio das TICs no meio escolar. A título ilustrativo, apresentamos as principais vantagens alegadas: a ampliação dos locais de ensino e aprendizagem, bem como a

possibilidade de metodologias mais dinâmicas, de conteúdos mais acessíveis e práticas docentes mais flexíveis (MORAN, 2007; NISKIER, 1993; SILVA, 2002).

Em contrapartida, Collins e Halverson (2009) expõem, entre outros tópicos, que os resultados presumidos das possíveis mudanças alçadas em decorrência da chegada das tecnologias na educação, e conseqüentemente na escola, não são recebidos com tanto entusiasmo pelos que apresentam opiniões mais críticas, imbuídas de um certo ceticismo, as conexões das TICs com tal instância social. Quem compartilha este pensamento compreende que as infinitas alternativas no que concerne as maneiras de ensinar e de aprender, as interações entre alunos e professores, e outras tantas variedades ofertadas pelo espaço das salas de aula, possam desvanecer com a propagação de tais tecnologias e a previsibilidade que elas conduzem ao aprendizado.

Somado a isso, nesta visão receia-se que as tecnologias se sobreponham em matéria de importância requerida às práticas e objetivos de ensino na escola, reforçando-se que a figura do docente, com suas atitudes, improvisações, articulações e direcionamentos ímpares, assumida como fundamental para o crescimento e amadurecimento dos alunos, não pode perder espaço para o conteudismo vinculado, e o fascínio exercido, pelos computadores, por exemplo. Portanto, nesta perspectiva defende-se uma escola conservadora no intuito de preservar sua essência, quanto a atividades de ensino e aprendizagem, das inquietudes provocadas pela assimilação das TICs neste espaço (COLLINS; HALVERSON, 2009).

De qualquer modo, em face aos panoramas divergentes em relação a adoção das TICs nos contextos educativos, é preciso que se caminhe para além das inclinações aqui evidenciadas, a galgar-se apreciações que fujam da antiga dicotomia que incide entre “ser totalmente contra” ou “ser totalmente a favor” destas tecnologias. Concordamos com Freitas (2002) ao ponderar ser necessário encontrar um equilíbrio em nossas colocações, o que exige posturas mais articuladas, não limitadas somente pelo caráter atrativo e diferente das tecnologias em pauta. Ao mesmo tempo, há que se manter receptivo ao fato de muitas destas ferramentas serem uma realidade na sociedade atual, a atentarmos para as possíveis utilidades, adversidades e riscos em torno disso.

Neste percurso, torna-se primordial pensar as TICs com enfoque na sua apropriação educacional, a romper, nesse sentido, as orientações que levam a uma valorização das tecnologias por si e em si só, cujas capacidades pedagógicas devem ser ressaltadas, em detrimento das virtudes técnicas (BARRETO, 2003; BELLONI, 2009). Em conformidade com tal consideração, Costa e Leme (2014) problematizam que a

ausência de criticidade em muitas destas manifestações a favor das TICs em práticas formativas deixa de interpelar as finalidades e contradições presentes em uma educação que sucumbe a égide da técnica pela fetichização das máquinas e demais artefatos. Por consequência, as potencialidades que elas, sem dúvida, trazem consigo são esvaziadas.

Como nos apresenta Brito (2012), simplesmente empregar as tecnologias em situações de educação não significa que os processos de ensino e aprendizagem serão eficientes, tampouco inovados ou renovados, de acordo com o apregoado por alguns escritos. Especialmente, se a maneira de utilização destes aparatos se restringir em torno de pretensões pela novidade, desmerecendo-se o compromisso do professor e a inteligência do educando. Para a autora, a verdadeira panaceia que as visões salvaguardares atribuem as TICs está em supor que estas tecnologias permitirão resultados miraculosos na educação, tal como em pensar que seu emprego na escola pode vir a destruir os processos educacionais, e castrar para sempre as relações humanas.

Na avaliação do papel das tecnologias de que falamos no ambiente escolar, Saviani (2010) sustenta que demasiadas expectativas a seu respeito confiam em alterações definitivas nas rotinas e nas experiências educativas com a sua adesão, visto que elas mudariam práticas e funções importantes como a do professor, segundo sugerem certas proposições conceituais. Embora, elas exercem um grande encanto no pensamento das pessoas, sobretudo no cotidiano da juventude na esfera pedagógica, as tecnologias, representadas por aparelhos como, por exemplo, o computador e os meios de comunicação de massa (televisão e vídeos) não podem ter outra utilidade sem ser de recursos educativos que têm por finalidade auxiliar o trabalho do ser humano. Por conseguinte, conjecturar acerca das tecnologias na educação significa ultrapassar os lugares comuns já validados, no pensamento da sociedade e no campo pedagógico da qual ela habita, mediante aparelhos ideológicos e políticos. Isso implica deixar de lado práticas apenas instrumentais, que muitas vezes fazem parte de olhares ingênuos e deslumbrados no tocante às tecnologias educacionais, assim como superar visões apocalípticas que, ao recusarem toda e qualquer mudança, não oferecem contribuições para as discussões sobre este assunto (BARRETO, 2003; BELLONI, 2009, FREITAS, 2002).

Reconhecendo, precisamente, as possíveis alternativas traçadas quanto ao entendimento e tratamento das TICs no campo da educação, com ênfase nas proposições para as práticas intra e extraescolares, as quais fogem de uma rejeição e de

uma associação cega, ambas precipitadas, intercedemos por uma tecnologia que sirva a educação de um modo fundamentado. Pois temos em conta os múltiplos contextos que a circundam e lhe dão sustentação na esfera social. Além de assumir uma perspectiva que englobe e privilegie os indivíduos que dela fazem parte como atores principais, isto é, estudantes, docentes, e demais profissionais que se dedicam e operam no ensino.

Em reforço as ideias expostas, comungamos com algumas formulações de uma acepção mais recente e ampliada de tecnologia educacional. Esta, ao resultar de muitas contestações e reflexões acerca de preceitos outrora estabelecidos, está baseada em uma opção filosófica enfocada, primordialmente, no desenvolvimento integral dos sujeitos, que fazem parte de uma dinâmica permanente de transformação da sociedade (LEITE et al., 2009; SAMPAIO, 1999).

Assim, defendemos uma tecnologia educacional que instigue a apreensão e a análise crítica do mundo, não somente em tornar os conhecimentos mais significativos, como também a proporcionar discussões mais profundas sobre eles, no exercício de pensar e confrontar ideias e conceitos, inclusive na avaliação do próprio lugar das tecnologias em situações de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, deslocando a discussão em volta dos ensinamentos difundidos por meio das TICs, os dizeres de Stoltz (2005) ratificam nosso posicionamento ao expor que as contribuições das tecnologias midiáticas no âmbito da educação serão tanto maiores quanto mais amplas e densas forem as atividades reflexivas dos sujeitos mediante a transmissão das mensagens destes dispositivos.

Ao partirmos destes princípios, que se deslocam na direção de um uso avaliativo e contextualizado das tecnologias para a educação, acreditamos que as TICs podem servir verdadeiramente como instrumentos interessantes no auxílio e na transmissão de conteúdos curriculares, que em outras instâncias, inclusive o meio escolar, via inúmeras condições, e dado diferentes circunstâncias não seriam plausíveis de verificar-se. Reconhecendo isso como um contributo valorativo na difusão de saberes, já que é possível aprofundar discussões e formar professores, entre as possibilidades voltadas para a educação, a partir destes recursos tecnológicos, direta ou indiretamente atrelados à escola, damos ênfase os assuntos que envolvem a temática da sexualidade, uma vez que eles também acabam sendo contemplados. A integrarem um rol de iniciativas nesse sentido.

Em dimensão de tais colocações no campo pedagógico brasileiro, é fato que algumas destas TICs têm se relacionado com os assuntos sexuais desde o século

passado, sendo estes tratados de diferentes modos em/por conjunturas tecnológicas<sup>30</sup>, educativas e formativas longe do ambiente da escola. A este respeito, a dissertação de mestrado de Reis (2006), intitulada *Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas 1920-1950: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque*, a qual teve por objetivo analisar a introdução das ideias iniciais no tocante a educação sexual no Brasil, sustentada por uma pesquisa histórica, documental e bibliográfica, demonstra que, a partir das primeiras décadas do século XX, veículos de comunicação como o rádio e o jornal já ofertavam para a população proposições e ensinamentos que tratavam da sexualidade. Isto ocorria por intermédio do médico José de Albuquerque, que se destacou no cenário médico e educacional entre as décadas de 1930/1940, com suas publicações teórico científicas no que se refere à educação sexual.

Pioneiro na defesa da educação sexual escolar, pensada de modo sistematizado, com objetivos bem demarcados e destinada à juventude no interior dos bancos escolares, Albuquerque considerava esta intervenção como algo vital para que os indivíduos obtivessem uma educação mais plena. Importa acentuar que o médico, formado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ainda tinha como preocupação especial levar conhecimentos sexuais para os cidadãos provenientes das camadas mais populares utilizando-se, dentre outros meios, da imprensa jornalística e radiofônica no intuito de atingir um número maior de pessoas (REIS, 2006).

Os apontamentos de Reis (2006) ainda evidenciam que, sob os reflexos de preceitos do eugenismo e do higienismo,<sup>31</sup> José de Albuquerque discutia amplamente problemas de ordem nacional e de saúde pública no interior de artefatos impressos como os jornais.

Tais publicações convertiam-se em espaços populares que expressavam olhares muitas vezes inquietos aos, naquele momento, novos conhecimentos provenientes da ciência, revelando ainda as incongruências e restrições das atividades desenvolvidas. Por assim dizer, na medida em que davam margem para deliberações coletivas sobre saúde, ao mesmo tempo em que os jornais teciam críticas e contestações em torno de

---

<sup>30</sup> De acordo com o que já foi aclarado ainda no começo desta seção, evidenciamos que em nosso estudo as TICs voltadas à educação são consideradas para além dos equipamentos eletrônicos, pois expirando-nos em Brito (2012, p. 38), elas se tratam de “[...] recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros [...]”, as revistas, etc.

<sup>31</sup> Os eugenismo e o higienismo foram fortes movimentos ideológicos que dominaram o pensamento da medicina no Brasil no século XIX e no início do século XX, os quais, entendidos como mecanismos para regenerar física e moralmente os indivíduos dentro das suas particularidades, almejavam a considerada “superação da inferioridade” do povo brasileiro (REIS, 2006).

assuntos da época, também representavam um instrumento expressivo na divulgação de ideários em voga, vide os cuidados associados à sexualidade. Dessa forma, dois periódicos organizados por José de Albuquerque tiveram ampla repercussão neste período, sendo eles o “Jornal de andrologia” e o “Boletim de educação sexual”. O Boletim em questão propagava artigos e notas informativas destinadas a circular em território nacional, pois era um jornal aos moldes de um tabloide que compreendia oito páginas e com uma impressão média de cem mil exemplares a cada edição (REIS; RIBEIRO, 2004; REIS, 2006).

Vale enfatizar que as iniciativas disseminadas por estas tecnologias impressas contavam com o respaldo do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES)<sup>32</sup>. Uma instituição criada por Albuquerque no Rio Janeiro que, motivada pela satisfação em se promover o entendimento científico, via como necessário à difusão de orientações sobre sexologia e educação sexual entre a população brasileira. Num sentido mais abrangente, os ditos por esta imprensa jornalística precisariam levar os sujeitos a saber agir e discernir os motivos das manifestações da sua sexualidade, a desfazer possíveis preconceitos para estabelecer explicações de cunho científico. Em outras palavras, auxiliar na conduta sexual do ser humano (REIS; RIBEIRO, 2004; REIS, 2006; RIBEIRO; REIS, 2003).

Em seu livro nomeado *Educação sexual pelo rádio*, publicado do ano de 1935, Jose de Albuquerque transcreve quinze palestras proferidas por ele na rádio Cajuti na cidade do Rio de Janeiro. Por meio desta ferramenta o médico visava mostrar aos ouvintes a necessidade da educação sexual, explicando-a como fator definidor da família, uma estratégia fundamental para a manutenção da sua estabilidade. Nesta direção, o plano de educação traçado defendia o pudor (de crianças, moças e senhoras) como um dos componentes principais da moral sexual, rechaçando-se a lubricidade e a concupiscência. De outro modo, no entanto, ao procurar naturalizar e simplificar atitudes e condutas ligadas à sexualidade, Albuquerque não reconhecia a função sexual como imoral enquanto ela apregoasse primordialidade e higienizasse física e moralmente a grande população (OLIVEIRA, 2012; REIS, 2006).

---

<sup>32</sup> O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), fundado no ano de 1933, se tratava de uma instituição de natureza filantrópica a qual congregava intelectuais da época (médicos, jornalistas, advogados, professores, pedagogos, parlamentares, e outros profissionais) interessados em instruir-se e transmitir conhecimento acerca da sexualidade e da educação sexual. Para isso, o CBES organizava encontros culturais, sessões de conferências abertas ao público, elaborando filmes e publicações (OLIVEIRA, 2012; RIBEIRO; REIS, 2003).

Sem dúvida, as ações educativas, de caráter sexual, propagadas nesta altura histórica, sustentadas por tecnologias a exemplo dos jornais e do rádio, colaboraram para a institucionalização de um saber médico e educacional quanto às questões referentes à sexualidade, a assentar ideias que motivaram formulações, posturas e comportamentos no decorrer de muitas gerações. Além do mais, podemos dizer que as construções e os saberes, também divulgados por tais artefatos, em torno desta temática, indicaram o nascimento de uma nova moral sexual ao ser formada com o incentivo, em especial de médicos representados pela personalidade de José de Albuquerque, de se sobrepôr o sexo na ordem do dia. Em suma, mesmo a existir uma espécie de emergência social em se falar dos assuntos relacionados à sexualidade, sua abordagem exprimia características normatizadoras, partindo-se de uma ideologia embasada na medicina e na moralidade. Tratava-se de uma educação sexual que procurava atender os padrões requeridos pela sociedade, proferindo-se o que era certo e o que era errado em termos de práticas e comportamentos, pois seu discurso norteava-se pelo campo biológico (OLIVEIRA, 2012; REIS; RIBEIRO, 2004; REIS, 2006).

Em outra investigação importante que se debruça sobre dispositivos tecnológicos, Stumpf (2003), ao procurar pesquisar a revista contemporânea *Nova Escola*, discute as representações de sexualidade transmitidas por uma publicação de cunho pedagógico. Na realização de um recorte que contempla reportagens, sugestões, propostas didáticas, e exemplos de como trabalhar o tema da sexualidade dentro de sala de aula, mediante as edições reproduzidas entre os anos de 1997 a 2001, a autora problematiza a forma como este assunto se encontra representado nos escritos da revista.

Cumprе fundamentar que, ao ser lançada no mês de março de 1986, a *Nova Escola* surgiu como um periódico de ampla divulgação no âmbito educacional, a se consolidar no mercado editorial brasileiro com tiragens muito significativas. Perante a tutoria da Editora Abril, a revista foi definida como um projeto direcionado à educação no Brasil, a permitir que um público de profissionais ligados ao magistério tivesse acesso a conhecimentos e conteúdos elaborados por especialistas do país e do exterior. Para tanto, criada pela Fundação Victor Civita, esta tecnologia se propõe a divulgar informações que contribuam para o aprimoramento em nível profissional e cultural de docentes no intuito de favorecer melhorias plausíveis no ensino (COSTA; SILVEIRA, 2007; STUMPF, 2003).

Costa e Silveira (2007) avaliam que este segmento<sup>33</sup> de revistas, pensadas para difundir-se no campo pedagógico e destinadas aos professores em exercício, são importantes em vista da sua dimensão. De fato, elas dividem com outros periódicos de publicação científica o objetivo de reduzir e facilitar a divulgação de novas tendências, estudos e descobertas nesta esfera. Em contrapartida, essas publicações se assemelham a um gênero de revista um tanto mais popular, impelido a oferecer orientações, ensinamentos e indicações sobre a prática escolar dos leitores e leitoras. Obviamente, isso é uma referência bastante simplista das denominadas “revistas para o professor”, sendo que seu discurso carrega certas situações as quais condicionam, moldam representações e ratificam concepções a respeito de si mesmas, sobre o público de leitoras e leitores, e em torno do seu próprio conteúdo publicado.

Seguindo esta tendência, a revista *Nova Escola* irrompe como uma espécie de orientadora docente referente ao tratamento das questões que permeiam a sexualidade dos educandos. Visto que, com o amparo de prescrições oficiais como os PCN, este aparato a favor da educação oferece contribuições aos professores, a tecer sugestões de como abordar este tema na escola. Salienta-se que os textos que discorrem sobre fatos sexuais descrevem experiências, acontecimentos e relatos de professores, oriundos de múltiplos estados do país, julgados como modelos a serem seguidos. Como também concedem falas de “especialistas” na área e auxiliam os leitores interessados. O que assegura o tom pedagógico e instrumentalizador da publicação. Pode-se atestar que tal revista serve como opção para acudir alguns anseios docentes, indica passos a serem dados, e age, ainda, na qualidade de formadora no campo da sexualidade (STUMPF, 2003).

Ao conceber o currículo da revista *Nova Escola*, propagado mediante suas seções e matérias elaboradas, como um local onde se constroem sentidos e significados no tocante aos assuntos que envolvem conteúdos sexuais, com base em mecanismos engendrados para este feito, o estudo de Stumpf (2003) aponta que o modelo de família e de sexualidade enaltecido nas atividades e propostas pedagógicas deste periódico se refere à heterossexualidade, legitimando-a como a “normalidade”, produzindo-se e controlando-se identidades infantis e juvenis. O não comprometimento das profissionais de educação com a própria sexualidade, exposto por esta tecnologia impressa em suas

---

<sup>33</sup> Segmentar diz respeito à divisão de certo tipo de mercado em grupos de interesse. No caso do mercado de revistas, a partir da década de 1980, sobretudo nos anos de 1990, iniciou-se um crescente processo de

sugestões de trabalho, já demonstra o quão a heterossexualidade dos educandos demanda proteção.

Nesta mesma linha de raciocínio, a autora inferiu que no tratamento dos modos de inserção das questões de gênero na escola, dispondo de realidades escolares cotidianas que buscariam ultrapassar práticas desiguais, preconceituosas e estereotipadas entre meninas e meninos por meio de novas atitudes e procedimentos pedagógicos, as atividades exemplificadas no periódico não desconstroem o pensamento conservador, pois se continua a fortalecer a primazia heterossexual. Quanto às discussões referentes ao corpo, o trabalho em questão percebeu que a revista o enfoca pelo viés da disciplina e do cuidado, com destaque para a vigilância do corpo adolescente, a inexistir debates que procurem mostrar outras dimensões como o aspecto cultural e afetivo. Por certo, os dizeres sobre sexualidade nos textos desta revista, ao serem postos em muitos momentos na qualidade de verdades, operam como poderes, que, por seu turno, acabam produzindo novos dizeres (STUMPF, 2003).

Outra pesquisa a ser acentuada é a de Oliveira (2011), que em sua tese de doutorado nomeada *Gênero e sexualidade na TV Escola: cartografia de um currículo* se propôs a mapear o currículo audiovisual de gênero e sexualidade na *TV Escola*. Por perceber o currículo não como algo dado, fixo, mas sim como resultado de uma maneira de pesquisar particular, a abarcar desde a escolha dos documentos aos meios de problematizá-los, questioná-los, organizá-los e examiná-los, este estudo de caso, o qual quis entender como o programa da *TV Escola* elabora o currículo intencional, pedagógico, de gênero e sexualidade, analisou imagens-retóricas de oitenta e oito programas veiculados pela tecnologia em foco. Na verdade, voltada para o currículo constituído pela programação oficial de orientação sexual e por outros programas que contemplam as questões de gênero e de sexualidade com certa centralidade, esta investigação registra um enfoque diferenciado ao preocupar-se com a materialidade dada aos enquadramentos curriculares, isto é, sobre como os programas certificam definições políticas e históricas em relação ao que se deve conhecer e ao que surge como objeto de conhecimento.

---

segmentação, uma vez que muitas revistas, com seus aspectos próprios, foram lançadas para públicos distintos, a atender, dessa forma, interesses peculiares (MIRA, 2001; STUMPF, 2003).

Neste caso, cabe esmiuçarmos que a *TV Escola*<sup>34</sup> se refere a um canal de televisão de cunho educacional idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) como uma política pública com vistas a subsidiar o domínio escolar. Inaugurada no ano de 1995, porém exibida publicamente no ar somente em março de 1996, tal ferramenta tecnológica tinha como finalidade principal à capacitação de docentes, concedendo colaborações para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em salas de aula pelo Brasil. Somado a isso, esta iniciativa do Governo Federal ainda traçava seus objetivos em consequência do prestígio conferido ao dispositivo televisivo como uma tecnologia de certa forma revisitada, sempre atual, a qual exigia ser introduzida aos processos escolares por representar uma inovação grandiosa. Dados mais recentes precisam a *TV Escola* como um instrumento pedagógico que está acessível aos professores, prestando-se a complementar sua formação ou mesmo sendo empregada em conjunturas de ensino, sem com isso almejar a substituição da função deste profissional da educação e tampouco da escola (BRASIL, 2015; OLIVEIRA, 2011).

Toschi (2001), ao discutir o lugar dos docentes em políticas educacionais dirigidas à formação de professores no Brasil<sup>35</sup>, respaldando-se nas observações tecidas pela coordenadora responsável na implantação inicial desta política pública, Maria Helena Guimarães de Castro, atesta que o programa governamental *TV Escola* traz em seu bojo a compreensão de capacidade remediadora de algumas carências mais difíceis no sistema de educação nacional. A saber, a capacitação não satisfatória do magistério brasileiro ou mesmo o treinamento de professores em serviço como estratégia de otimização na qualidade do ensino.

Como sublinha Oliveira (2011), os programas de Orientação Sexual na *TV Escola* seguem as determinações dos PCN. De acordo com esta autora, foram encontrados dois campos distintos de enquadramentos do currículo estudado. O primeiro deles, que ela chamou de “enquadramentos hegemônicos e majoritários”, procedem como verdadeiras programações de gênero, uma vez que ensinam aos

---

<sup>34</sup> Atualmente a *TV Escola* opera como uma plataforma comunicacional que além de se apoiar na televisão também é difundida pela *internet*. Na televisão, ela é um canal aberto transmitido via satélite analógico e digital, que pode ser sintonizado em todo o país. Também é distribuída em televisões por assinatura e está disponível ao mesmo tempo na *internet* pelo portal [tvescola.mec.gov.br](http://tvescola.mec.gov.br) (BRASIL, 2015a).

<sup>35</sup> Não é intuito da presente pesquisa realizar uma análise pormenorizada da política educacional da *TV Escola*, bem como de seus impactos na formação dos professores. Sobre estas questões, indicamos os estudos de Magalhães (2001) e Toschi (2001).

indivíduos um governo dos corpos e das subjetividades determinado pela heterossexualização e a racionalização. Já o segundo, denominados “enquadramentos minoritários e periféricos”, realizam um tipo de desprogramação no que toca o gênero, pois politizam a questão da homofobia e mostram a negritude, termo usado pela autora, como um cenário concebível no lugar de colocá-la sob a imagem da inferioridade.

Deste modo, conforme averiguado por Oliveira (2011), a retórica psicologizante e bilogizante, a qual atravessa os enquadramentos hegemônicos detectados, acaba por tratar e fixar a sexualidade no plano das individualidades, a ocultar as pedagogias voltadas para a celebração da heterossexualidade que elas mesmas elaboram. Infinitas pedagogias de gênero também são representadas na programação transmitida pela *TV Escola*, e ensinam vivências e práticas sexuais consideradas mais adequadas, ao mesmo tempo em que exercem o papel de mediadoras de uma sexualidade “natural”. Nesta realidade, a gestão educacional do estado, por intermédio da tecnologia audiovisual em pauta, em seus enquadramentos majoritários, assegura o direito de publicização e pedagogização do ideário heterossexual no ambiente escolar, além de facultar a apresentação corporal sob uma ótica reprodutiva e endossar a gravidez como futuro da feminilidade, moralizando-a. Não obstante, a cartografia do currículo da *TV Escola* revelou que os programas analisados também põem em evidência questões minoritárias e acenam para o fato de que os dispositivos tecnológicos como a televisão podem ser inquiridores de questões como gênero e raça, a encaminharem formas mais justas e menos desiguais de encarar o mundo e as relações humanas.

Atentando-se para a educação sexual da criança, Furlani (2005), ao perseguir problematizar os processos em que se elaboram diferenças sexuais e de gênero, traz à baila mais um estudo sobre tecnologias educacionais, que envolvem as coleções de livros paradidáticos de educação sexual direcionados para o público infantil. Visualizando o livro paradidático como um produto cultural e pedagógico notável, a autora dedicou-se as representações de gênero e de sexualidade correntes nos textos escritos e ilustrativos deste tipo de recurso educacional, no sentido de discutir seus efeitos na construção de identidades culturais e na composição de discursos que estão por trás de determinada educação sexual. Isto é, no seu trabalho depreende-se que em tais livros voltados para as crianças do Ensino Fundamental, na associação das imagens com a escrita, encontram-se mensagens linguísticas que firmam sentidos, produzem identidades e estabelecem sujeitos.

Na definição dos livros paradidáticos, Munakata (1997) explica que artefatos como estes apresentam características próprias, a diferirem do livro didático por não possuírem seriação e sequência quanto à discussão dos conteúdos indicados por um currículo oficial. Grosso modo, eles são utilizados nas escolas em situações de ensino e aprendizagem e servem como materiais de consulta aos docentes, ou mesmo de assistência as atividades de estudo desenvolvidas por alunos. Todavia, estes livros têm seus conteúdos atrelados a temas muito presentes no currículo oficial, a exemplo da educação sexual, sendo vistos como instrumentos que complementam os livros didáticos (FURLANI, 2005).

Torna-se fundamental reforçamos que os livros paradidáticos, aqui retratados na qualidade de tecnologias educacionais, se colocam como artefatos da cultura em meio a conjunturas escolares, e podem ser pensados como componentes definidores de pedagogias e currículos. Uma vez que elaboram saberes e contribuem na construção de identidades, estas tecnologias guardam em seu interior relações de poder, responsáveis pelas produções identitárias, as quais alicerçam-se em representações de gênero e sexualidade. Nestas condições, os livros paradidáticos no lugar de serem percebidos somente como itens que incorporam as grades curriculares, em acepções mais complexas, se traduzem em locais que validam relações desiguais de poder, assim como em esferas que resistem e refutam estas desigualdades. Dito de outra forma, incorporados nos currículos escolares os livros paradidáticos são ao mesmo tempo fruto de uma política educacional mais ampla, que tanto agrega saberes e identidades, a descortinar e normatizar representações, quanto suprime estes saberes e estas identidades. O que nos faz pensar no currículo como um espaço de conflito, onde coexistem confirmações de conhecimentos hegemônicos e resistências de outros conhecimentos tidos como menores (FURLANI, 2005).

Assentando-se em um estudo minucioso de duas coleções de livros paradidáticos, dedicados as crianças do Ensino Fundamental, ao questionar as muitas representações abarcadas nestes textos a partir de um processo desconstrutivo, o trabalho desenvolvido por Furlani (2005) discutiu assuntos como: diferentes constituições familiares; relação sexual; visões de feminilidades e masculinidades; anticoncepção; maternidade, homossexualidade; educação sexual; sujeito infantil; sexo com proteção; HIV/AIDS; e abuso sexual. Com efeito, a pesquisadora constatou que as elaborações abarcadas por estes materiais se esforçam desde informar a construir, de maneira contínua, um modelo curricular dos gêneros e das sexualidades.

Enfim, somando-se a todos estas tecnologias, e suas formas de abordar os conteúdos sexuais, conforme vimos nos estudos destacados, nos últimos tempos temos percebido que a quantidade de artefatos tecnológicos envolvidos com a educação e o conhecimento acerca da sexualidade tem se expandido ainda mais. Reportamo-nos, especialmente, as novas TICs, a exemplo dos *blogs*<sup>36</sup>, dos portais educacionais<sup>37</sup> e das comunidades virtuais<sup>38</sup>, que impulsionados pela grande disseminação da *internet*, estão despertando o interesse de universidades, escolas, centros de ensino e órgãos governamentais para o auxílio em projetos de ensino, em planos de aula, em cursos e na divulgação de trabalhos. A motivar formas diferentes de conceber o ensino e a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar (REIS, 2013).

Como exemplo disso, encontramos o Portal do Professor-MEC, que mediante o *Espaço da Aula*, nosso objeto de pesquisa, pode ser compreendido como um ambiente de formação e auxílio a prática dos professores, a divulgar, dentre muitos outros aspectos, produções didáticas sobre a temática sexual. O Portal ainda será detalhado na quarta seção desta dissertação.

---

<sup>36</sup> *Blog* é uma página na *internet* onde seu autor pode publicar de forma livre qualquer espécie de texto (SILVA, F., 2009).

<sup>37</sup> Portais de acesso a outros *websites* de cunho educativo que além de oferecerem ambientes na *internet*, disponibilizam serviços importantes a comunidades educativas (professores, alunos, famílias, etc.), a saber: ferramentas de comunicação e compartilhamento de materiais, atividades didáticas, mecanismos de pesquisa, formação docente, catálogos de recursos didáticos e pedagógicos, recursos educativos, etc. (GONÇALVES, 2002).

<sup>38</sup> Ambientes *online* destinados ao ensino que proporcionam a participação em cursos diversos, e a criação e a hospedagem de aulas (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

## **SEÇÃO III**

### **MÉTODO**

### 3.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

Como bem discursa Richardson (2012), método, palavra originária do grego *méthodos* (*meta* significa além de e *ódos* significa caminho), nada mais é do que o caminho, ou o modo, a ser seguido pelo pesquisador para chegar a determinado objetivo. Em linhas gerais, o método em pesquisa refere-se às decisões a respeito dos procedimentos organizados em busca da descrição e esclarecimento de fenômenos. Tais procedimentos vão se aproximar dos adotados pelo método científico, a consistir, desse jeito, na delimitação do problema, na realização de observações e interpretações a partir de referenciais teóricos.

Nessa direção, a pesquisa na área da educação tem como enfoque os fenômenos educacionais que, necessariamente, fazem parte de um universo social mais ampliado. Desse modo, percebe-se que os aspectos de uma pesquisa se relacionam a interesses e a particularidades estabelecidas socialmente, os quais emergem de certo contexto de estudo. Tudo isso só demonstra a intensidade dos vínculos do pesquisador com seu campo de estudo (MINAYO, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

Dentro desta concepção, o estudo proposto utiliza a abordagem qualitativa como método de investigação. Tendo por base que nosso principal objetivo de pesquisa se trata da análise das aulas referentes à sexualidade no Portal do Professor-MEC, tal método é o mais adequado, já que procuramos estudar de modo mais detalhado as abordagens desta questão (que vinculam concepções e representações) presentes no interior deste ambiente educativo. Nas palavras de Minayo (1994, p. 21-22), considera-se que a

[...] pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Na abordagem qualitativa, almeja-se esmiuçar como os sujeitos constroem o mundo em seu entorno, a desvelar os sentidos e as particularidades conferidas a estes acontecimentos e realizações. Logo, este método preocupa-se em compreender, descrever, e, até, desvendar os fenômenos que fazem parte da sociedade de diferentes modos, a exemplo da investigação de documentos ou mesmo o exame de interações e

comunicações em curso por meio da análise de determinado artefato. Como é caso da nossa pesquisa (GIBBS, 2009).

Enfim, esta investigação também é caracterizada como uma pesquisa do tipo analítico-descritiva, aquela que se concentra na descrição dos fatos ou fenômenos de uma certa realidade, a poder correlacioná-los sem, portanto, manipulá-los. Assim, intencionamos descrever, analisar e interpretar os conteúdos encontrados nas aulas do Portal, trazendo à tona suas particularidades, mas não interferiremos na realidade (CERVO; BERVIAN, 1996; GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2010).

### **3.2 Delimitação do objeto de estudo e procedimentos para a coleta de dados**

Neste estudo, tomamos como objeto de pesquisa as aulas referentes às temáticas que envolvem a sexualidade postadas no ambiente do *Espaço da Aula* no Portal do Professor-MEC. Ao sublinhar que no local em questão a busca das aulas pode ocorrer de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio Portal, atendendo assim ao interesse de quem as solicita, nossa primeira tarefa foi encontrar a maneira mais adequada para a coleta dos dados. Isso evidencia que nos ocupamos de um objeto complexo, o qual permite diversos direcionamentos.

Frente a isso, após uma consulta inicial ao *Espaço da Aula*, em um segundo momento, optamos, então, pela utilização de apenas dois dos critérios ofertados pelo Portal, a saber, o *Componente Curricular* e a *Ordem de Classificação*. Isso, por julgarmos que os demais critérios não são tão representativos para os fins da pesquisa, uma vez que nosso foco está no tratamento dos conteúdos exibidos pelas aulas. Com efeito, dentro destas possibilidades, tendo em vista que a temática da pesquisa versa sobre a sexualidade, decidimos trabalhar com o componente curricular *Orientação Sexual*<sup>39</sup>. Nessa perspectiva, também empregamos como critério de seleção para a escolha do material que irá compor o objeto da pesquisa as aulas *Mais Acessadas*, pensando exatamente na quantidade de docentes que procura o Portal em questão como auxiliar em sua prática pedagógica, sendo este um fator muito importante para a investigação proposta. Somado a isso, entende-se que os critérios adotados proporcionam um recorte específico dentro da temática estudada e conferem um número

---

<sup>39</sup> A terminologia Orientação Sexual é a utilizada pelo Portal do Professor-MEC com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

mais amplo e diversificado de planos de aulas que nos revelem as abordagens existentes, a oportunizar, dessa forma, resultados mais contundentes.

Em seguida, com o respaldo dos critérios descritos, encontramos 101 aulas que versavam sobre a sexualidade e demais temas correlatos. Porém, ao realizarmos uma leitura atenta deste material, verificamos que nem todas as aulas discorriam especificamente sobre o tema. Apesar de estarem classificadas pelo Portal como tal. Logo, após percorrer novamente o material, acabamos selecionando um total de 97 aulas, produzidas do ano de 2009 ao ano de 2015. Estas produções didáticas se consolidaram em nossos dados de investigação. A partir disso, a seguir, falaremos da técnica empregada para a sua análise e apreciação.

### **3.3 A técnica de análise das aulas**

De fato, não podemos deixar de destacar que uma etapa muito importante durante a pesquisa se refere à análise dos dados. Como argumenta Gomes (1994), esta última apresenta como principais finalidades a compreensão dos dados recolhidos e a confirmação ou não dos pressupostos pré-estabelecidos. Ela responde as indagações levantadas e amplia o conhecimento acerca do que se está pesquisando, a fazer, assim, uma associação a conjuntura cultural que o circunda.

Por isso, para a análise das aulas referentes as temáticas que envolvem a sexualidade dentro do *Espaço da Aula*, no Portal do Professor-MEC, fundamentamos na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Ela se refere a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, embora possamos conceber como um instrumento de análise, caracteriza-se por sua ampla diversidade de configurações, adequando-se, ao mesmo tempo, a um campo de aplicação bastante múltiplo, sendo ele o campo das comunicações. Mais claramente, Bardin (1977, p. 42) explica que este conjunto de técnicas visa

[...] obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Convém apontar que a análise de conteúdo se ocupa da palavra, pois a ideia é produzir inferências dos conteúdos expressos em textos escritos, ou de qualquer comunicação (fala, visão e gestos) reduzida a um documento textual, em resposta ao seu

contexto social. Na prática, ela não se limita a uma simples análise, mas sim a um tipo mais específico, importando-se com o que certos conteúdos podem vir a ensinar ao serem interpretados. De outra maneira, se trata de debruçar em saberes presentes nos conteúdos, os quais possuem distintas naturezas, a depreender significados aparentes, ou não (BARDIN, 1977; CAREGNATO; MUTTI, 2006; CHIZZOTTI, 2000). Gomes (1994, p. 74) destaca que uma outra função na análise de conteúdo seria “[...] à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Todavia, é preciso enfatizar que esta forma de análise trabalha apenas com o conteúdo de materiais textuais escritos, sejam eles produzidos por meio de transcrições e observações ou mesmo já existentes. Dito isso, no lugar de se concentrar nos efeitos do sentido de um texto, a análise de conteúdo espera entender o pensamento dos indivíduos mediante o conteúdo manifesto por ele, sob uma perspectiva transparente de linguagem. A buscar, desse modo, outras realidades por intermédio das mensagens (BARDIN, 1977; CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Dando seguimento, conforme o previsto pela análise apresentada, os conteúdos das aulas selecionadas a partir do Portal foram agrupados, *a posteriore*, em categorias de análise com vistas à sistematização das suas informações, a facilitar a manipulação dos dados obtidos. Ancorando-nos em Gomes (1994), podemos dizer que categorizar significa estabelecer classificações, agrupando-se componentes, ideias ou expressões ao redor de apenas um conceito que consiga representar todas elas, pois se procura elementos com características equivalentes.

Nesse sentido, para atender a nossos propósitos de estudo, dentro da análise de conteúdo colocada por Bardin (1977), elegeu-se a técnica de análise temática como forma de tratamento da realidade averiguada. Uma técnica que se resume na contagem de um ou mais temas de acordo com a frequência em que se apresentam. O que nos permitiu desnudar quais são os temas mais constantes nas aulas pesquisadas no Portal do Professor-MEC, indicar tendências apregoadas e inferir de que forma a sexualidade é abordada no *Espaço da Aula*. Bardin (1977, p. 105) define o tema como

[...] uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

Nesse caso, em um processo que pretende culminar na categorização, os temas compõem a organização da codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos do material textual por recorte, enumeração, classificação e agregação. Sendo assim, os temas seriam as unidades de registro, os núcleos de sentido, optados, os quais, dependendo do aparecimento e frequência, podem trazer significados importantes a investigação. Tal qual endossa Bardin (1977, p. 106), “[...] o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”. No auxílio da compreensão para a codificação da unidade de registro, ainda contamos com a unidade de contexto. Uma porção de mensagem essencial para que se consiga entender o significado da unidade de registro com mais exatidão (BARDIN, 1997).

Acrescentando a tudo que já foi arrolado, para a organização dos dados durante a análise temática percorremos três fases principais. A primeira foi à pré-análise, momento em que realizamos uma pesquisa pormenorizada do material, a saber, das 97 aulas selecionadas, em uma leitura flutuante, intuitiva, estudando-as com afinco a ordenar as ideias principais em articulação com os objetivos e o referencial adotado. A segunda fase se deu por meio da exploração do material, em que os conteúdos foram compilados, codificados (a escolhermos as unidades de registro e as unidades de contexto) e categorizados, tomando-se, também, decisões primordiais para o andamento da pesquisa. Nesse processo, os dados foram ordenados em 4 categorias de análise e suas respectivas subcategorias, as quais foram analisadas e discutidas, definindo a terceira, e última fase, enunciada. Destaca-se que nesta ocasião os dados foram interpretados conforme os objetivos elencados, a nos trazerem novas descobertas (BARDIN, 1977).

Por fim, para esta análise embasamo-nos em fontes teóricas provenientes da literatura acerca da sexualidade, da educação sexual e dos estudos de gênero, em suas inter-relações, a saber Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani, Joan Scott, dentre outros estudiosos não menos importantes. Tal escolha foi feita por considerá-los referenciais que se aproximam entre si ao visualizarem a sexualidade e o gênero enquanto construções históricas, sociais e culturais que, a envolver relações de saber e poder, podem ser representadas das mais diversas formas em retóricas e enunciados correntes. Estes, se dão em muitas instâncias como o âmbito educacional, sendo incorporados por seus artefatos pedagógicos, a exemplo das aulas inseridas no Portal do Professor-MEC.

## **SEÇÃO IV**

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS ENCONTRADAS NO *ESPAÇO DA AULA* DO PORTAL DO PROFESSOR-MEC

#### 4.1 O Portal do Professor-MEC em debate: o *Espaço da Aula* e suas possibilidades para o ensino de sexualidade

O Portal do Professor trata-se de um portal educacional brasileiro elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), cuja maior finalidade é auxiliar os docentes oriundos de diversas disciplinas e modalidades de ensino da educação básica em seu cotidiano escolar. A contribuir, portanto, para o processo de formação destes profissionais, especialmente quanto a utilização das TICs no trabalho realizado em salas de aula (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010). Dissertando sobre este projeto do Governo Federal, Santos. C (2011) afirma que o Portal se encontra inserido no âmbito de uma política pública de informatização das instituições escolares do Brasil, já que se almeja incorporar as tecnologias na prática dos professores.

Convém acrescentar que os portais voltados à educação começaram a adentrar o cenário educacional com grande intensidade nas últimas décadas. De acordo com Sampaio e Nascimento (2009), impulsionados por diferentes necessidades, como a pesquisa, a criação e o compartilhamento de ideias e materiais de cunho educativo, considerando-se, também, as possíveis potencialidades das tecnologias para ações coletivas e individuais, muitos professores buscam os portais educacionais. O que, conseqüentemente, contribui para o constante desenvolvimento destes ambientes. Ao endossar a importância destes portais, Bottentuit Junior (2013) destaca que eles oportunizam a integração da *internet* em processos de educação formal, e devem ser entendidos como locais de assistência a realidades escolares.

Desse modo, ao ser engendrado no ano de 2007 e executado a datar do mês de junho de 2008 durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva como uma proposta do MEC, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), vinculado a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), pois se requeria disponibilizar um portal educacional de grande alcance no país, o Portal do Professor-MEC vislumbrava outros objetivos pontuais como

- Apoiar os cursos de capacitação do ProInfo Integrado<sup>40</sup> [...].

---

<sup>40</sup> Importa aclarar que o Portal do Professor-MEC foi pensado inicialmente para apoiar o curso ProInfo Integrado, o qual visava capacitar professores em âmbito nacional quanto ao uso das TICs em práticas pedagógicas.

- Oferecer a esses professores um ambiente para que, após a conclusão do curso, sintam-se incluídos em uma comunidade de pessoas que utilizam TIC na educação.
- Disseminar experiências educacionais das e nas diferentes regiões do Brasil;
- Oferecer recursos multimídia em diferentes formatos, assim como materiais de estudo, dicas pedagógicas, *links* para outros portais, ferramentas de autoria, dentre outros;
- Favorecer a interação com o objetivo para a reflexão crítica e trocas de experiências entre professores de diferentes locais, formação e interesses;
- Oferecer um jornal eletrônico para atender a divulgação de eventos, ideias de nossos educadores, bem como uma revista eletrônica que permita a nossos professores exercer, de forma crítica, a divulgação de suas ideias e experiências (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, p. 4 -5).

Como podemos notar, no embalo da utilização das TICs em escolas públicas brasileiras, tal medida governamental incentiva a participação dos professores em comunidades virtuais voltadas à educação, a favorecer uma rede de interesses comuns, as trocas de materiais e as experiências educativas. Assim, instigava-se um sentimento de pertencimento dos envolvidos neste processo e a circulação de saberes, a surgir um ambiente que concederia, sobretudo, orientações quanto às práticas pedagógicas em diferentes assuntos, inclusive no tocante a temática da sexualidade (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

De fato, o Portal em discussão foi arquitetado e executado com vistas a criação de um local agradável, acolhedor e atrativo, o qual fosse verdadeiramente profícuo aos professores. Para isso, além do respaldo de instâncias voltadas à educação em âmbito federal, estadual e municipal, existe a parceria de algumas universidades públicas, por intermédio de seus institutos, faculdades e colégios de aplicação. Conta-se, ainda, com a contribuição de empresas e fundações de cunho público e privado (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

Na verdade, concordamos com Bataliotti (2014) ao explicar que este Portal, no lugar de se assemelhar a um *site*<sup>41</sup>, se configura como um repositório educacional<sup>42</sup> de base nacional, uma vez que prevê que mais de uma pessoa deposite suas elaborações didáticas. Logo ele opera como um componente que integra o ensino básico público e

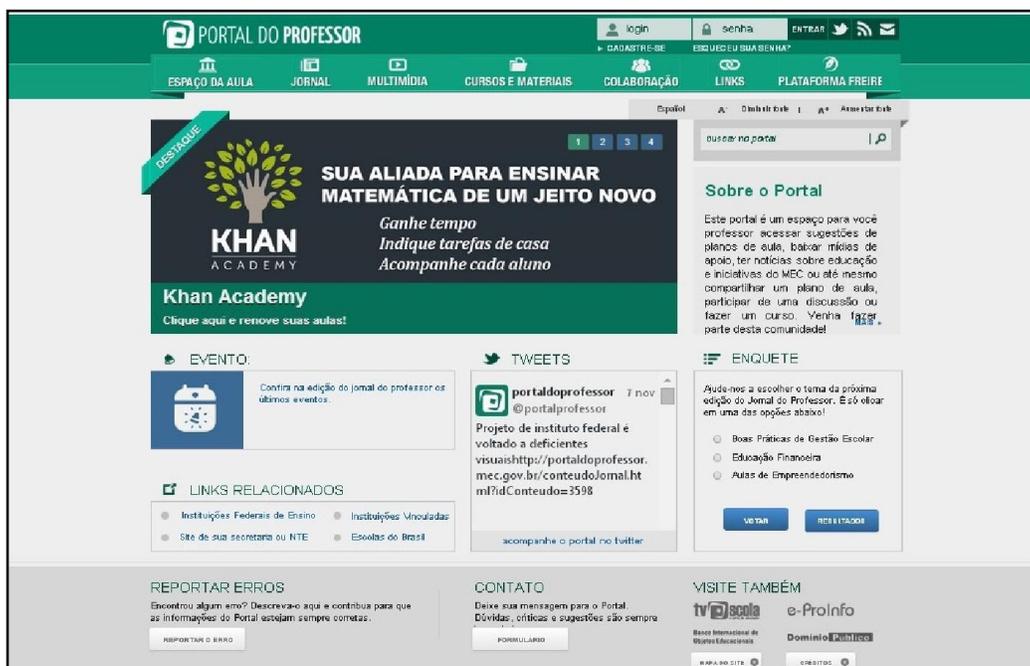
---

<sup>41</sup> Sítio eletrônico.

<sup>42</sup> Uma espécie de depósito virtual constituído por sistemas de informação que permitem armazenar, organizar, reutilizar e compartilhar materiais educativos, a tornar seus conteúdos disponíveis a quem interessar. Um repositório pode incluir desde dados e endereços de conteúdos a reunir uma grande quantidade de materiais já catalogados (BATALIOTTI, 2014).

profissional nacional, a aproximar secretarias da educação de municípios e estados brasileiros, instituições escolares, docentes, diretores e educandos, no intuito de aproveitar seus recursos voltados à educação. Isto é, se caracteriza por ser um espaço público que faculta o acesso aos indivíduos interessados nos elementos e conteúdos lá depositados. Vejamos, a seguir, uma imagem da tela inicial do Portal do Professor-MEC.

FIGURA 1- Página inicial do Portal do Professor-MEC



Fonte: Portal do Professor-MEC (2015).

Na estruturação do Portal, e com base na figura 1, constatamos que existem ferramentas fundamentais para o seu funcionamento, a direcionarem os usuários as atividades mais importantes neste ambiente. São elas: *Espaço da Aula*; *Jornal*; *Multimídia*; *Cursos e Materiais*; *Colaboração*; *Links* e a *Plataforma Freire*. De modo genérico, tais ferramentas se referem às possibilidades conferidas aos docentes no interior do Portal, a saber, compor e compartilhar sugestões de aulas; ter acesso a dados e informações variadas a respeito de práticas educativas; ter acesso a recursos em diferentes mídias; contatar notícias acerca de cursos e programas de capacitação e acessar materiais de estudo; relacionar-se, ajudar e estabelecer novos canais de comunicação com outros professores; desfrutar de coleções de links para pesquisa e

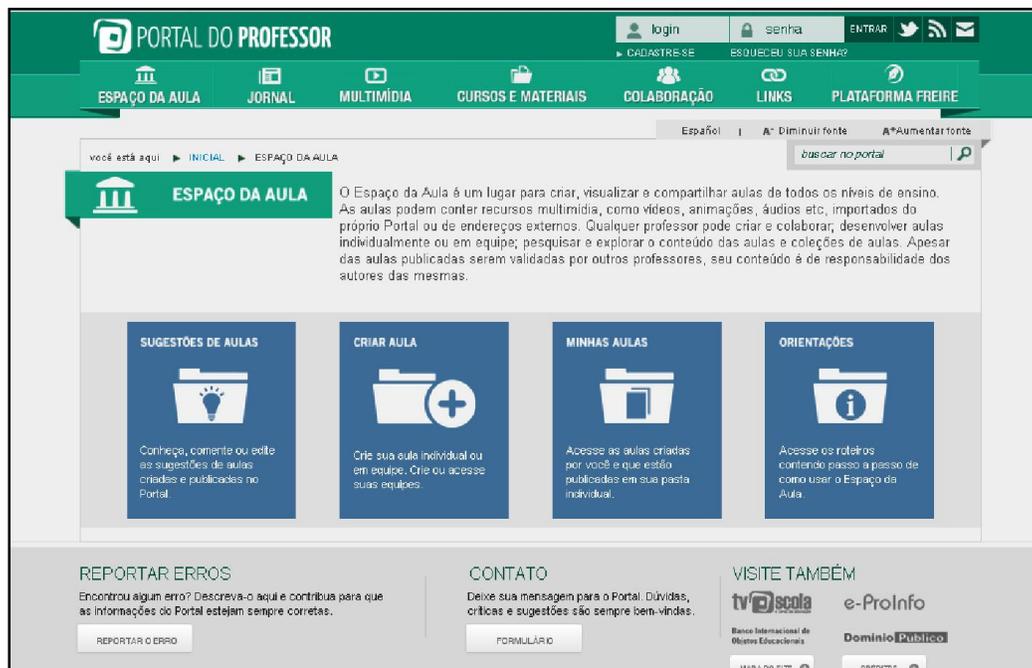
entrar e se cadastrar em cursos do Plano Nacional de Formação de Professores (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

Afora isso, esta página inicial, na parte superior do Portal, agrega áreas destinadas ao *login* e ao cadastro<sup>43</sup> dos usuários. Freitas (2011) explica que tal local, mediante uma senha cadastral, concede aos docentes o direito a elaboração, a publicação e ao acesso a planos de aula de autoria própria, ao passo que facilita a participação em atividades de interação com os demais colegas de profissão. Vale endossar, que outros usuários, mesmo não possuindo cadastro no Portal, também podem entrar em contato com seus conteúdos, uma vez que este ambiente reserva um local para a busca de informações. Traz também detalhes mais gerais sobre sua organização, eventos ligados à educação, enquetes e links de instituições parceiras, enfatizando-se que recentemente passou a estabelecer interfaces com as redes sociais, propagandas e informes sobre educação.

Entretanto, em consonância com a nossa proposta de pesquisa, focaliza-se mais precisamente na área específica do *Espaço da Aula*, uma das mais importantes deste Portal e, por assim dizer, principal motivadora do interesse na sua procura. Conforme já sucintamente elencado, este ambiente específico do Portal se coloca como uma comunidade virtual em que os docentes brasileiros tem a oportunidade de criar e socializar suas ideias, proposições e recomendações metodológicas para o desenvolvimento de temáticas curriculares, das mais diferentes áreas do conhecimento, assim como para a adoção de dispositivos tecnológicos. Por visar uma melhor organização, este local ainda é dividido em mais quatro ferramentas de navegação, sendo elas: *Sugestões de Aulas*, *Criar Aula*, *Minhas Aulas*, e *Orientações*, verificadas na figura 2 logo abaixo. Destas ferramentas, concentraremos nosso olhar para as *Sugestões de Aulas*, onde os planos de aula que contemplam o tema da sexualidade estão inseridos.

---

<sup>43</sup> Frisa-se que somente os professores cadastrados podem elaborar estas aulas no Portal.

FIGURA 2- Página do *Espaço da Aula*

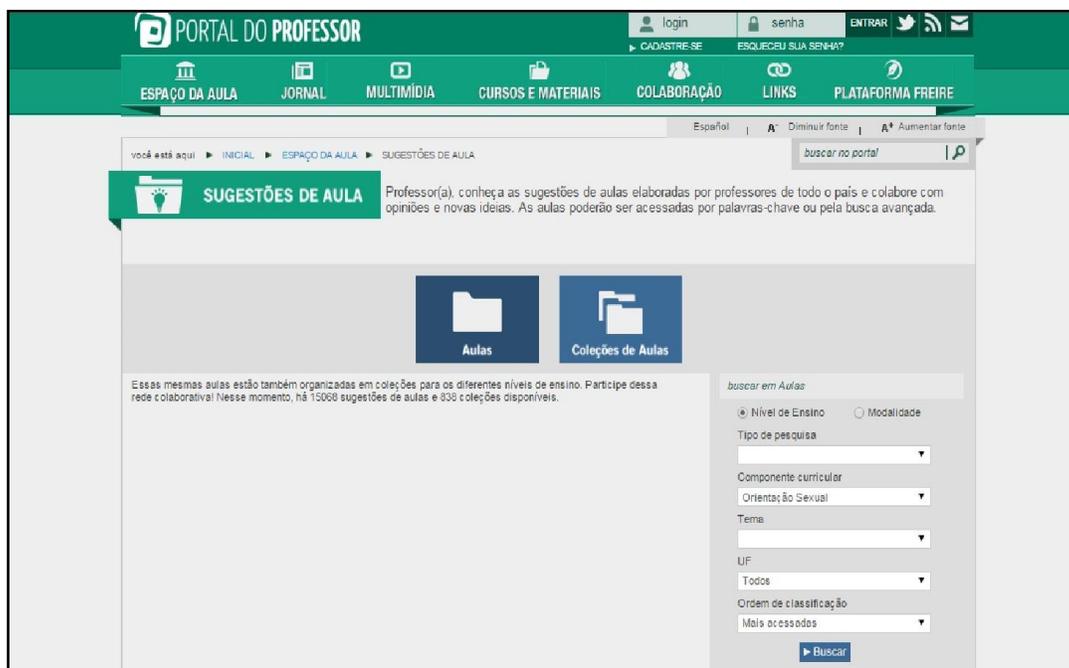
Fonte: Portal do Professor-MEC (2015).

Isto posto, o *Espaço da Aula* permite aos professores da educação básica cadastrados do Portal e a equipes de universidades que participam do projeto construir individual e coletivamente planos de aula, que permanecerão publicamente acessíveis por meio de compartilhamentos. Ao mesmo tempo, ele também propicia que outros educadores e demais profissionais não cadastrados possam tomar parte destas construções, até mesmo obtendo-as via *download*. É interessante realçar que, uma vez submetidas pelos docentes antes que sejam disponibilizadas publicamente, as aulas são avaliadas por um comitê editorial elegido pelo próprio MEC. Assim, a intenção é que as elaborações didáticas percebidas como incompletas sejam reenviadas ao docente que as produziu com as devidas recomendações pedagógicas para uma nova composição e reenvio. Enfatizamos ainda que estas produções podem ser avaliadas e comentadas por outros professores também cadastrados no Portal (BATALIOTTI, 2014; BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

Retornando a exposição acerca da ferramenta *Sugestões de Aulas*, localizada no ambiente do *Espaço da Aula*, explica-se que para conhecer e procurar com mais afinco as aulas nesta área é preciso busca-las a partir de palavras-chave, as quais serão inseridas na caixa de texto *Buscar em Aulas*. Em uma pesquisa mais avançada, as aulas podem ser encontradas por intermédio de mecanismos, espécies de filtros que as

identificam por: Nível de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental Final, dentre outros.) ou Modalidade (Educação de Jovens e Adultos -1º Ciclo, Educação Escolar Indígena, dentre outras), Componente curricular (História, Língua Portuguesa, Matemática, dentre outros), Tema (Os temas são selecionados de acordo com cada Componente curricular), Unidade Federativa do Brasil (Bahia, Minas Gerais, São Paulo, dentre outras) e Ordem de classificação (Mais acessadas, Relevância, Ordem de publicação, Mais comentadas, Melhor classificadas e Ordem alfabética). Segue a ilustração da página do Portal do Professor-MEC, representada pela figura 3, que contém os elementos apontados.

**FIGURA 3- Página das *Sugestões de Aulas* e seus mecanismos de busca**



**Fonte:** Portal do Professor-MEC (2015).

Quanto as suas estatísticas, Bielschowsky e Prata ratificam a relevância deste ambiente educacional por meio de dados de proporções nacionais, a demonstrarem que em um ano e meio de funcionamento o Portal do Professor-MEC evoluiu em número de acessos, alcançando resultados quantitativos e qualitativos. Dessa maneira, do ano da sua efetivação ao ano de 2010 tal espaço já contava com quase seis milhões e setecentos e cinquenta mil visitas realizadas, a computar, inclusive, usuários de outros países. Dados mais atuais apontam que no mês de agosto de 2013 o Portal já detinha quarenta e três milhões, trezentos e oitenta e sete mil e quatrocentos e setenta e oito acessos, com

buscas bastante heterogêneas quanto aos conteúdos, especialmente na área do *Espaço da Aula* (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010; FREITAS, 2011).

O fato é que, as temáticas da sexualidade aparecem com bastante frequência no ambiente do *Espaço da Aula* no Portal do Professor-MEC, que, nesta condição, pode ser percebido enquanto uma possibilidade auxiliar aos docentes, e porque não dizer formativa, para o tratamento destes assuntos em suas atividades em sala de aula. Como endossam Leão e Ribeiro (2012, p. 55), no contexto da educação sexual

[...] a utilização do Portal pode ampliar a noção de sexualidade do professor e levá-lo a refletir sobre as atitudes e comportamentos sexuais; debater a questão da sua responsabilidade enquanto formador de opinião sobre questões ligadas às práticas sexuais e a valores e atitudes vinculadas ao sexo; e instrumentalizá-lo para que possa lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual.

Nesse seguimento, a tabela 1, a qual exhibe as aulas selecionadas para o estudo em questão, elucida algumas informações preliminares sobre o que constatamos no Portal quanto ao tratamento e direcionamento dado aos conteúdos que abarcam a sexualidade, a saber: nome das aulas, local/Instituição responsável por sua composição, o ano que foram criadas/depositadas no *site* e o número de acessos destas aulas.

**TABELA 1- Aulas selecionadas**

AULA <sup>44</sup>	NOME	LOCAL/INSTITUIÇÃO	ANO	NÚMERO DE ACESSOS <sup>45</sup>
1	Sistema Reprodutor Masculino	Belo Horizonte (MG) / Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG-Centro Pedagógico	2010	49069
2	Sistema Reprodutor Feminino	Belo Horizonte (MG) / Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG-Centro Pedagógico	2010	43427
3	Adolescência e sexualidade	Curitiba (PR) / Secretaria Estadual de Educação	2009	35072

<sup>44</sup> Convém explicarmos que a numeração das aulas neste trabalho não corresponde necessariamente a um ordenamento crescente das aulas mais acessadas.

<sup>45</sup> Tendo em conta que o número de acessos das aulas selecionadas se modifica diariamente no Portal do Professor-MEC (2015), para fins deste trabalho, esta consulta em tal local foi realizada no dia 4/02/2016.

4	Gravidez na adolescência: a importância da prevenção	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	34808
5	Entendendo a puberdade	Belo Horizonte (MG) / Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG-Centro Pedagógico	2010	25951
6	Doenças sexualmente transmissíveis	Belo Horizonte (MG) / Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG-Centro Pedagógico	2010	22765
7	Métodos Contraceptivos: conhecer para se proteger	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	20452
8	Meninos e meninas: iguais mas diferentes	Curitiba (PR) / Secretaria Estadual de Educação	2009	18212
9	Diversidade sexual na escola: reconhecê-la e superar os preconceitos	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	17543
10	Homofobia: abaixo o preconceito	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	16214
11	Explorando o filme Shrek 1: representações do masculino e do feminino	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	17994
12	Respeito as diferenças na escola: Diferentes, mas não desiguais	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	16863
13	“Acorda Raimundo...Acorda”: As transformações de papéis masculinos e femininos	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	17502
14	Pai, eu? Mãe, eu? Gravidez na adolescência	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	15379
15	Os órgãos reprodutivos em pauta	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	13746
16	Movimento feminista: problematizando o	São Paulo (SP) / Universidade Estadual	2009	14873

	espaço da mulher na sociedade	Paulista Julio de Mesquita Filho		
17	DSTs: problematizar para conscientizar	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	12639
18	Desmistificar para entender: a masturbação em cena	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	12741
19	O começo da vida humana	Natal (RN) / Núcleo Educacional Infantil –NEI	2009	11483
20	Violência contra a criança: vamos problematizar	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	12312
21	DSTs- Doenças Sexualmente Transmissíveis	Curitiba (PR) / Secretaria Estadual de Educação	2010	10573
22	UCA-Como nascem os bebês	Porto Alegre (RS) / Centro Universitário Ritter dos Reis	2010	11010
23	O prazer de viver: adolescência saudável	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	9766
24	Diferentes, mas não desiguais	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	9325
25	Os sentimentos e as relações entre as pessoas	Belo Horizonte (MG) / Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG-Centro Pedagógico	2010	9452
26	Rompendo as fronteiras das desigualdades de gênero construídas socialmente	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	9598
27	O que é pedofilia?	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	8352
28	Gênero: uma diferença cultural entre homens e mulheres	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	8858
29	As diferenças sexuais	Mogi das Cruzes (SP) / Universidade de Mogi das Cruzes	2010	9152
30	Rompendo as	Uberlândia (MG) / Escola	2009	8190

	tradicionais fronteiras entre masculinidades e feminilidades	de Educação Básica		
31	Gravidez da adolescência: transformações do corpo e da mente	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	9014
32	A família e suas novas configurações	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2011	9689
33	Violência contra a mulher	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	9504
34	Corpo matriz da sexualidade: Direitos sexuais e reprodutivos	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	8588
35	Feminino? Masculino? Que pergunta é essa?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	7499
36	Papéis de Gênero: construção e significação social	Mogi das Cruzes (SP) / Universidade de Mogi das Cruzes	2010	7750
37	O corpo percebido pelas crianças: masculino e feminino	Natal (RN) / Núcleo Educacional Infantil –NEI	2009	7493
38	Diga não à homofobia: Igualdade para viver e diversidade para conviver	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	6828
39	Gênero em pauta: Panela lembra mulher? Futebol é coisa de homem?	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	7132
40	X e Y	São Carlos (SP) / Dalila Galli Profa EMEB	2010	6754
41	Desmistificando mitos e tabus sexuais	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	6835
42	Gata borralheira X Super homem: dá para conciliar?	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	6263
43	Adolescência: O que está acontecendo com o meu corpo?	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	6563
44	Discutindo a	Uberlândia (MG) / Escola	2010	6012

	diversidade sexual da escola para a vida	de Educação Básica		
45	Adolescência e suas transformações	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	6002
46	Discutindo gênero: conceito, discriminação e movimento feminista	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	6059
47	Métodos contraceptivos	São Carlos (SP) / Dalila Galli Profa EMEB	2010	6143
48	Transformações corporais: a importância de se aceitar	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	5787
49	A história da AIDS: uma abordagem interdisciplinar	Belo Horizonte (MG) / Universidade Federal de Minas Gerais	2011	6731
50	Abuso sexual é crime	Curitiba (PR) / Secretaria Estadual de Educação	2009	5959
51	Violência de gênero? O que é isso? Como desconstruí-la?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	5907
52	Este é o meu corpo: Cuidados e influências midiáticas	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	5267
53	Qual a função da família na sociedade?	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2011	4310
54	Relações de gênero: Algo natural ou construído?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	5448
55	Eu me cuido? Prevenção, transmissão, segurança, estereótipos associados às DSTs/AIDS	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	5611
56	Negociando o uso do preservativo	Mogi das Cruzes (SP) / Universidade de Mogi das Cruzes	2010	5150
57	Mulher: Sexo frágil?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	4861
58	Pra que time ele joga? Respeitar é combater a intolerância	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	4727
59	Meninos e meninas: onde está a diferença?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2013	7525

60	A pessoa com deficiência pode ter relações sexuais?	Presidente Prudente (SP) / Fátima Aparecida Costa Falcon Profa	2010	4811
61	De onde eu vim? Falando sobre sexualidade infantil	Natal (RN) / Núcleo Educacional Infantil –NEI	2009	4619
62	Onde estão as relações de gênero no cotidiano escolar?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	4687
63	Padrão corporal de gênero: influências da cultura	Mogi das Cruzes (SP) / Universidade de Mogi das Cruzes	2010	4883
64	Fases do desenvolvimento do corpo	Navirai (MS) / Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra	2009	4249
65	Meninos e meninas: lidando com as diferenças de gênero em sala de aula-UCA	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2011	4322
66	Iniciação sexual: primeira vez	Curitiba (PR) / Secretaria Estadual de Educação	2010	4572
67	Homofobia na escola: um início de reflexão	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	3955
68	Relações de gênero na escola: uma discussão necessária?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	4199
69	Corpo, matriz da sexualidade: pelo fim da exploração e da violência sexual	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	3797
70	Descobrir o corpo como uma construção biológica e cultural	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	3581
71	Inscrevendo a sexualidade, de maneira responsável, em nosso corpo	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	3627
72	Corpo um território de possibilidades inesgotáveis: gênero, etnia e sexualidade	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	3612
73	Amor: dá pra entender?	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	3652
74	Ficar: um tipo de relacionamento afetivo?	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	3605
75	Fazendo gênero:	Uberlândia (MG) / Escola	2013	3604

	brincando com estereótipos e desconstruindo preconceitos	de Educação Básica		
76	Qual é a hora certa? Os “grilos” sobre a primeira relação sexual	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	3254
77	Por trás das palavras: o que os ditos populares revelam?	São Paulo (SP) / Universidade de São Paulo	2010	3202
78	Meninos e meninas: identidades diferentes?	Mogi das Cruzes (SP) / Universidade de Mogi das Cruzes	2010	3235
79	Qual o papel do menino e da menina na sociedade?	Natal (RN) / Núcleo Educacional Infantil-NEI	2009	2944
80	Cidadania, respeito e solidariedade com pessoas vivendo com HIV	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	2975
81	De onde viemos? As indagações feitas pelas crianças	Natal (RN) / Núcleo Educacional Infantil-NEI	2009	2804
82	Estou vulnerável quando? Juventude, poder, violência nas relações sexuais, HIV e AIDS	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	2730
83	Trabalhando o gênero em sala de aula	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2015	11933
84	Menino brinca de boneca? menina brinca de futebol? trabalhando questões de gênero na infância.	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2013	3628
85	A vida tem segredos...vou te contar um segredo: o nascimento do bebê humano	Natal (RN) / Núcleo Educacional Infantil-NEI	2009	2621
86	A violência contra mulheres	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2013	3255
87	Como a noção de corpo é construída?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	2782
88	Espelho, espelho meu: os sentidos do corpo	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2010	2410

89	Menstruação: desmistificando tabus	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	2552
90	Homossexualidade: afrouxando os preconceitos	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	2689
91	Sexualidade na infância: curiosidades e desejo de aprender	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2013	2100
92	Vulnerabilidade: a importância da prevenção	São Paulo (SP) / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2009	2091
93	O significa a sigla LGBT?-UCA	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2011	1937
94	Mapeando o gênero: construindo relações mais justas	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2009	1631
95	Doenças sexualmente transmissíveis: vamos prevenir?	Uberlândia (MG) / Escola de Educação Básica	2013	1800
96	Estou grávida, e agora? Conversando sobre gravidez na adolescência	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2014	1332
97	Prevenindo o abuso sexual infantil	Uberlândia (MG) / Universidade Federal de Uberlândia	2014	1264

**Fonte:** Portal do Professor-MEC (2015).

A partir da tabela 1, é fácil notar que existe uma quantidade considerável de temáticas diferenciadas referentes à sexualidade nas aulas do Portal. A julgar pelo número de acessos, notamos que as produções didáticas a tratarem do corpo, em seus aspectos biológicos, preventivos e de cuidado, são as mais procuradas, sendo interessante também atentar para o predomínio de aulas produzidas nos anos de 2009 e 2010. Isto é, no início da vigência do Portal no país, a apontar-nos que do ano de 2009 para o ano de 2015 houve uma queda vigorosa na elaboração de aulas sobre os assuntos sexuais pelos profissionais da educação cadastrados no Portal. Outro ponto que chama atenção diz respeito a primazia da região sudeste, particularmente os Estados de São Paulo e Minas Gerais, na qualidade de local/Instituição que mais propôs tais aulas. O

que sugere um interesse maior destas localidades nas questões de sexualidade e na educação sexual. Inclusive em termos científicos.

## 4.2 Categorias temáticas

Feitos tais apontamentos gerais, passaremos logo mais a análise e discussão das aulas encontradas no *Espaço da Aula* do Portal por meio das categorias e subcategorias temáticas.

### 4.2.1 Corpo

Conjeturar sobre o corpo, um elemento simbólico dotado de imaginários e passível de diferentes apropriações dos indivíduos, implica compreendê-lo dentro de uma tessitura social, cultural e histórica própria. Necessariamente, a existência humana é corporal. As atividades que compõem a vida cotidiana, sejam elas banais, menos tangíveis ou que se verificam no espaço público, abarcam a mediação do corpo. Ele é a maneira pela qual a comprovação da relação com o mundo é construída, dando-se mediante percepções desenvolvidas, expressões de sentimentos, rituais de interação, gesticulações, técnicas corporais, elaborações da aparência, exercícios físicos, jogos de sedução e demonstrações de dor e sofrimento (LE BRETON, 2007, 2014).

Nesse sentido, para Goellner (2007), a corporeidade não é algo atribuído *a priori* e tampouco pode ser explicitada de modo genérico. Em realidade, o corpo se modifica e é modificado, é provisório, fadado a ingerências que vão de acordo com o desenvolvimento, as crenças, os códigos e as leis de cada cultura. Muito mais que um conjunto composto por carnes, ossos e músculos, o corpo figura nas vestimentas e nos adornos que o recobrem e o enfeitam, nas intervenções nele realizadas, nas imagens dele exibidas, nas acepções empregadas, nas falas proferidas a partir dele. O corpo é construído pela linguagem, que não somente exprime os fatos da realidade como também cria o existente, pois ela tem o poder de nomear, rotular e estabelecer padrões.

Nossos achados em meio ao *Espaço da Aula*, no Portal, só atestam o quanto o corpo está sujeito a diversas produções simbólicas, as quais puderam ser percebidas ao examinarmos as aulas sobre a temática em questão neste ambiente virtual. O que nos mostra com mais detalhes o quadro 1, ao exibir as subcategorias elaboradas.

QUADRO 1- Subcategorias da temática Corpo

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O corpo associado a ações de cuidado e saúde</li> <li>➤ O Corpo associado a aspectos biológicos</li> <li>➤ O corpo associado a aspectos culturais e psicossociais</li> <li>➤ O corpo como fonte de prazer sexual</li> </ul>	Aulas que discorrem sobre conteúdos que envolvem a temática corpo

Fonte: Autoria própria.

Assim, segundo Goellner (2007), as representações corporais apresentam variações nas quais o corpo circula, se manifesta e é educado, pois ele recebe determinadas marcações provenientes de inúmeros processos educativos presentes na escola, e fora dela. Isto é, veículos como propagandas, músicas, filmes e imagens imprimem suas pedagogias, muitas vezes sutilmente, a todo momento. Falam de nós em suas exibições e dissimulações, podendo influenciar, coadunar ou destoar das formas de tratamento do corpo nas instituições escolares.

#### 4.2.1.1 O corpo associado a ações de cuidado e saúde

Na sociedade contemporânea, se confere um grande destaque a aparência física dos seres humanos. Sujeito aos mais diferentes investimentos, o corpo é constantemente moldado e adequado a parâmetros estéticos, morais e higiênicos fixados pelas instâncias sociais existentes. Nesse contexto, um corpo bonito, desejável, apreciável, jovem e saudável passa a ser idealizado e perseguido por homens e mulheres que para obtê-lo e desfrutá-lo precisam cumprir uma série de requisitos que vão exigir disposição, dinheiro e responsabilidade (BRAGA; MOLINA; FIGUEIREDO, 2010; GOELLNER, 2007; LOURO, 2001).

Logicamente, essa incisiva preocupação com o corpo também repercute na escola, uma vez que na história da educação ele sempre foi, e ainda é, objeto de interesse de ações educacionais, a ganhar certa centralidade nos planejamentos, nas técnicas e nas práticas pedagógicas elaboradas. Como tal, durante os processos de ensino, o corpo é escolarizado e esquadrihado, desarticulado e recomposto no intuito de produzir-se expressões e posturas civilizadas. Movimentos dóceis, disciplinados são induzidos, visando-se atingir, dentre outras coisas, hábitos saudáveis e higiênicos (FOUCAULT, 2008; LOURO, 2000). Na tabela 2 a seguir destacamos os nomes e a quantidade de aulas qualificadas dentro da subcategoria *O corpo associado a ações de cuidado e saúde*.

**TABELA 2- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo associado a ações de cuidado e saúde”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<b>O corpo associado a ações de cuidado e saúde</b>	Sistema Reprodutor Masculino (A1), Sistema Reprodutor Feminino (A2), Gravidez na adolescência: a importância da prevenção (A4), Entendendo a puberdade (A5), Doenças sexualmente transmissíveis (A6), Métodos Contraceptivos: conhecer para se proteger (A7), Meninos e meninas: iguais mas diferentes (A8), Pai, eu? Mãe, eu? Gravidez na adolescência (14), DSTs: problematizar para conscientizar (17), Violência contra a criança: vamos problematizar (A20), DSTs-Doenças Sexualmente Transmissíveis (A21), O prazer de viver: adolescência saudável (A23), O que é pedofilia? (A27), Gravidez da adolescência: transformações do corpo e da mente (A31), Corpo	<b>33 Aulas</b>

---

matriz da sexualidade:  
Direitos sexuais e reprodutivos (A34),  
Desmistificando mitos e tabus sexuais (A41),  
Métodos contraceptivos (A47), Transformações corporais: a importância de se aceitar (A48), A história da AIDS: uma abordagem interdisciplinar (A49),  
Abuso sexual é crime (A50), Este é o meu corpo: Cuidados e influências midiáticas (A52), Eu me cuido? Prevenção, transmissão, segurança, estereótipos associados às DSTs/AIDS (A55),  
Negociando o uso do preservativo (A56),  
Iniciação sexual: primeira vez (A66), Corpo, matriz da sexualidade: pelo fim da exploração e da violência sexual (A69), Inscrevendo a sexualidade, de maneira responsável, em nosso corpo (A71), Qual é a hora certa? Os “grilos” sobre a primeira relação sexual (A76), Estou vulnerável quando? Juventude, poder, violência nas relações sexuais, HIV e AIDS (A82), Espelho, espelho meu: os sentidos do corpo (A88), Vulnerabilidade: a importância da prevenção (A92), Doenças sexualmente transmissíveis: vamos prevenir? (A95), Estou grávida, e agora? Conversando sobre gravidez na adolescência (A96) e Prevenindo o abuso sexual infantil (A97)

Uma análise atenta das 33 aulas elencadas, propostas por professores no *Espaço da Aula* do Portal do Professor-MEC, indica que grande parte delas (Aula 1, Aula 2, Aula 4, Aula 5, Aula 6, Aula 7, Aula 8, Aula 14, Aula 17, Aula 21, Aula 23, Aula 31, Aula 34, Aula 41, Aula 47, Aula 55, Aula 56, Aula 76, Aula 82, Aula 92, Aula 95, Aula 96) tratam sobre os métodos contraceptivos, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a gravidez na adolescência, o que nos leva a compreender que existe uma ênfase especial aos cuidados que o jovem deve ter a respeito do seu corpo. Estas aulas procuram evidenciar e discutir a saúde sexual destes sujeitos, a esclarecermos que nem sempre as questões citadas compõem juntamente um plano de aula. Vejamos um trecho da Aula 95, em parte ilustrada logo abaixo pela figura 4.

**FIGURA 4- Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)**

**MÓDULO 1**

**ATIVIDADE 1: Sondagem**  
Para o professor:

- Para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, sugerimos:

- 1) Registre em um canto do quadro a sigla DST's.



Disponível em: <http://nutricaoobrasil.wordpress.com/2013/06/12/retirar-pelos-pubianos-aumenta-suceptibilidade-as-dsts-molusco-contagioso-e-hpv/>. Acesso em: 15 Julho 2013.

- 2) Peça aos alunos que escrevam no quadro o significado da sigla.
- 3) Em seguida, peça aos alunos que escrevam quais DST's eles conhecem e também formas de preveni-las.

- Professor, alguns alunos podem não ter informações prévias sobre o assunto, por isso:

- 4) Argumente que DST's é a sigla para "doenças sexualmente transmissíveis". Doenças que são transmitidas por alguns microorganismos, como fungos, vírus, protozoários, pelo contato direto durante o ato sexual. Oriente sobre a forma mais eficaz de evitar a disseminação e o contágio, o uso do preservativo.



Imagem disponível em: [http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://dicassobresaude.com/wp-content/uploads/2012/11/Mitos-e-fatos-sobre-preservativos.jpg&imgrefurl=http://dicassobresaude.com/mitos-e-fatos-sobre-preservativos/&h=302&w=430&sz=11&tbnid=ivRbkwTD4ohfM&tbnh=64&tbnw=119&zoom=1&usq=\\_\\_Elqa6H8i0Veus7ikWqlmlazi](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://dicassobresaude.com/wp-content/uploads/2012/11/Mitos-e-fatos-sobre-preservativos.jpg&imgrefurl=http://dicassobresaude.com/mitos-e-fatos-sobre-preservativos/&h=302&w=430&sz=11&tbnid=ivRbkwTD4ohfM&tbnh=64&tbnw=119&zoom=1&usq=__Elqa6H8i0Veus7ikWqlmlazi)

**Fonte:** Portal do Professor-MEC (2015, Aula 95).

Na aula 95, ao objetivar que os estudantes conheçam mais sobre determinadas DSTs, é realizada uma sondagem acerca do significado da referente sigla, a estigá-los na escrita das doenças mais conhecidas e como proceder a fim de preveni-las. Após a definição real da sigla, orienta-se que o uso do preservativo é a forma mais eficiente para se evitar o contágio com as DSTs, como mostra a figura 4. Uma outra atividade propõe que meninas e meninos procurem informações relacionados a AIDS, Sífilis, Gonorreia, Clamídia e Tricomoníase. Logo, a ideia principal da aula é que os alunos se

atentem a dados importantes como o agente causador, as formas de contágio, o número de ocorrências (Brasil/mundo), os sintomas, a prevenção e o tratamento destas doenças e pesquisem as informações em postos de saúde. Todavia, a partir desta e de outras produções semelhantes averiguadas no Portal, convém ressaltarmos o quanto a sexualidade dos jovens tem sido comentada e notabilizada, pela atual sociedade, o que faz incidir em seus corpos todo tipo de fiscalização derivada de interesses múltiplos.

Em seu artigo intitulado *A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social* Altmann (2007a) desnuda que, especialmente nos últimos quatro séculos, o comportamento sexual dos sujeitos se tornou objeto de investigações e de ingerências médicas, pedagógicas, públicas e políticas. Não por acaso, áreas como a medicina, a demografia e a educação associam-se na intenção de administrar a sexualidade dos adolescentes, em sua grande maioria estudantes. Nesse bojo, a autora salienta o caso da gravidez na adolescência, fenômeno que não se refere somente a uma questão privativa, mas antes de tudo a uma inquietude governamental de cunho social e político. Ela é identificada na categoria de problemática demográfica, a qual convoca a escola para tentar saná-la, já que a última “[...] busca intervir na vida do corpo e na vida da espécie, na saúde individual e coletiva, na vida das/os jovens, bem como na regulação e organização da população.” (ALTMANN, 2007a, p. 294).

Ao recordarmos os estudos de Foucault (1999), é precisamente no século XVIII que irrompe uma ativa incitação política, econômica e técnica que discursava sobre o sexo. Um tema a ser falado não apenas para julgar ou tolerar, mas principalmente coordenar, colocar em sistemas úteis e policiar com a intenção de proporcionar um pretense bem-estar de todos. Justamente, naquele período, a população, dotada de especificidades e variáveis devidas, sobrevinha como um problema político e econômico interessante para o Estado, uma categoria passível, então, de observações mais rigorosas. Variáveis que se localizavam exatamente no encontro entre os acontecimentos cotidianos e os efeitos típicos das instituições sociais. Para tanto, o sexo estava no cerne disso tudo, relacionado a algumas destas variáveis que precisavam ser verificadas, como as taxas de natalidade, as idades dos matrimônios, os números de nascimentos legítimos e ilegítimos, a regularidade das relações sexuais, sua precocidade e formas de fecundidade e esterilidade, os resultados do celibato ou das interdições e as ocorrências das práticas de contracepção.

É preciso aclarar que, diante das considerações levantadas, não estamos aqui a condenar o debate sobre os métodos contraceptivos e as enfermidades sexuais na sala de

aula. Inversamente a isso, na verdade, procura-se ilustrar de que forma mecanismos de controle e poder da sexualidade e dos corpos foram arquitetados no decorrer da história ocidental. Ao reforçar o dito em outros momentos deste trabalho, acreditamos que essa atenção à vida sexual dos jovens é de total relevância e não deve jamais ser reduzida. Nesse caso, em acordo com as ideias de Furlani (2005), no contexto contemporâneo mundial de preferências e orientações aos programas e políticas voltadas a saúde e a educação, é absolutamente impensável não se incluir nas práticas de educação de modo geral, sobretudo na educação sexual, assuntos como a proteção durante o sexo e a prevenção de DSTs/AIDS.

Mais do que nunca, entendemos que para o jovem vivenciar sua sexualidade de forma feliz e plena o cuidado consigo e com as pessoas as quais estabelece relacionamentos afetivos e sexuais é algo requerido. Desejável, se pensarmos que este cuidado pode facilitar a capacidade de decidir sobre a vida presente e futura, em sentidos que extrapolam a prática sexual em si. Posto isto, contudo, pretende-se avultar que fornecer apenas informações ao alunado não solucionará as problemáticas atreladas a concepção e a contracepção. Conforme Furlani (2003) explicita, o fato das pessoas saberem que uma DST é real e que é capaz de levar à morte não é suficiente. É necessário atentar para outras representações que envolvem estes assuntos, a fim de que se supere a vergonha, a autossuficiência desconhecadora e a noção de que doenças como estas só acometem um público preciso, a célebre frase “comigo nunca acontecerá”.

Ao seguir essa lógica, notamos que muitas aulas sobre DSTs, já indicadas no início do tópico, acabam tendo como propósito central a conscientização dos adolescentes quanto à possibilidade iminente de se contrair tais enfermidades. Dentre estas, acentuamos a Aula 17, pois, a utilizar um tratamento crítico e reflexivo, ela sugere que os alunos e alunas percebam os riscos os quais estão suscetíveis se optarem pela não proteção durante o sexo. Com efeito, ao se valer de atividades lúdicas que problematizam a necessidade da prevenção essa aula exemplifica a facilidade de se contrair qualquer tipo de DSTs, como nos revela o trecho da proposta abaixo.

[...] com o intuito de que os alunos possam conhecer as DSTs para se proteger [...], o professor entregará a eles bexigas. Dentro delas há papéis contendo algumas palavras, tais como: Gonorréia, Sífilis, AIDS, camisinha masculina, Herpes, Cancro Mole, HPV, anticoncepcional, Tricomoníase e camisinha feminina, DSTs, métodos

contraceptivos. Os alunos não poderão ler estes papéis antes de encher estas bexigas, e as amarrar com um barbante no tornozelo direito. [...] O professor deverá informar aos alunos que colocará uma música [...]. No ritmo e no som desta, cada dupla, [...], terá de dançar com outro colega. O professor combinará com eles um sinal, pois assim que a música pausar cada dupla poderá estourar os balões do colega. Contudo, cada um deverá pegar um papel do balão que estourou. Feito isso, cada dupla lerá o papel estourado. Exemplo de duplas: Gonorréia e camisinha, ou seja, um dos participantes da brincadeira estava protegido [...] assim por diante (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 17).

Por adotarem estratégias pedagógicas semelhantes a construção didática exposta, chamamos atenção para as Aulas 55, 56, 82 e 92 que, ao discorrerem acerca da prudência que os jovens precisam adquirir durante o sexo, a fazer com que identifiquem e considerem as diversas situações de vulnerabilidade as quais estão expostos a respeito da gravidez prematura e das DSTs/AIDS, trazem como diferencial o papel importante ocupado pela ação de negociar o uso do preservativo entre os parceiros sexuais. Dessa maneira, os exercícios propostos nestas aulas compreendem dinâmicas e brincadeiras que simulam situações de decisão para a utilização do preservativo, além de agregarem tanto argumentos favoráveis quanto contrários a tal ato. O que também acaba por evidenciar a existência de alguns aspectos determinantes para as escolhas realizadas, como o poder e a violência, a ressaltarem as dificuldades existentes quando se fala em modos de cuidado e saúde do corpo.

Sem dúvida, a conduta sexual consciente e preventiva quanto a uma provável gravidez na adolescência ou mesmo as ameaças perante às DSTs se trata de algo bastante requerido para as gerações mais jovens. Acentua-se que um modelo preventivo de educação sexual, o qual possui como uma das prioridades desde o cuidado com os danos corporais (a educação sexual se converte em conhecimentos referentes a precaução de inúmeras infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez precoce), passando pela defesa contra atitudes homofóbicas, racistas e o ceticismo até chegar a prevenção de preconceitos sobre feminilidades e masculinidades e incapacitações físicas (a educação sexual faz críticas a certas representações e tenta reparar práticas de obediência corporal), é importante para a composição curricular nas escolas, a lembramos que estes dois últimos aspectos ainda serão discutidos. Isto é, esse modelo se firmaria como uma espécie de educação efetiva, se mencionarmos o conceito cunhado por Foucault em que a finalidade do saber no lugar de atestar a ordem das coisas apoia-

se em trabalhar contra si mesmo e seus pensamentos (BRITZMAN, 2001; FURLANI, 2011).

Tendo isso em mente, há que sublinharmos a primordialidade de provocar a reflexão nos jovens sobre saberes já pré-concebidos em torno da sexualidade, mais precisamente com relação ao senso comum imbuído no imaginário social quando se trata da contracepção das DSTs. No Portal do Professor-MEC, deparamos com a discussão destas questões incorporadas nas sugestões da Aula 7 e da Aula 41, as quais, mediante atividades envolvendo dinâmicas grupais, pretendem trabalhar e desmistificar com alunas e alunos crenças como “Antes de ter sua primeira menstruação, a menina pode ficar grávida”, “A relação sexual em pé não engravida”, “A tabelinha é um eficaz método contraceptivo”, “A mulher é responsável pelo uso dos métodos contraceptivos”, “A ducha vaginal embora não seja um método anticoncepcional comumente empregado pode servir como barreira para que o sêmen não entre no útero”, dentre outras.

Conforme assinala Furlani (2003), os mitos e tabus sexuais existentes são resultado de um legado marcado por uma contínua vigília social no que toca a sexualidade individual e coletiva, tanto em esferas públicas (escola, rua e trabalho) quanto em esferas privadas (lar e família). A rigor, herdamos e ordenamos diariamente um ambiente sociocultural que cuida da vida sexual de mulheres e homens no propósito de coibir ações pessoais e ajustá-las dentro de paradigmas predominantes e aceitáveis. Por isso, os trabalhos com sexualidade na escola, o quais se proponham desestabilizar discursos instituídos como verdades absolutas e elucidar as intencionalidades e efeitos destes na sociedade, são uma possibilidade interessante no direcionamento reflexivo sobre diversos mitos e tabus de cunho sexual. O mais importante é que estas ações educativas, ao examinarem receios presentes em determinados significados culturais atribuídos, neste caso, a utilização e a eficácia de certos métodos contraceptivos, oferecem contribuições para que posturas referentes a práticas sexuais mais seguras, em suas relações com os cuidados corporais, sejam modificadas.

Apuramos, também que a higiene pessoal é outro assunto inquietante aos docentes que apresentam suas propostas instrutivas no Portal do Professor-MEC, incluso, com maior predomínio, em algumas das aulas selecionadas (Aulas 5, 8, 23 e 52). Ao partirem de considerações em relação a puberdade, com ênfase nas transformações corporais de meninas e meninos durante essa fase da vida e as necessidades que acarretam, ou mesmo por meio da exploração direta dos encadeamentos entre asseio e saúde sexual, estas aulas tentam estimular os discentes

para que tomem conta de seus corpos da forma mais saudável possível. Consequentemente, atividades como a elaboração de manuais, panfletos informativos e *outdoors* com intuito publicitário sobre higiene (certas atividades solicitam um cuidado maior com os órgãos genitais femininos e masculinos, bem como com a aparência de outras regiões corporais específicas) são alternativas empregadas pelas aulas nesse intento.

Além disso, no caso particular destas aulas, observamos direcionamentos distintos nos procedimentos empregados na estruturação de outras atividades, mas propriamente naquelas que recomendam o desenho do corpo humano para ilustrar suas mudanças no decorrer do crescimento juvenil e questionar a falta de asseio para a saúde. Por certo, enquanto na Aula 5 há orientações para que os alunos recebam os desenhos prontos no intuito de evitar uma identificação “[...] consigo mesmo ou com o corpo dos colegas, pois isso pode causar constrangimento [...]”, a Aula 23 já possibilita que um integrante da turma, o qual deve voluntariar-se, sirva de modelo para que outro estudante contorne seu corpo. A destacarmos que esta última também supõe embaraços no momento do esboço da genitália.

Em suma, as práticas apontadas, apesar de que à primeira vista pareçam ser de tendência mais didática, dão-nos subsídios para tentar compreender como a corporeidade é vista no interior do Portal. Assim, fica claro que a noção de um corpo que envergonha e constrange quando nu está presente nas aulas estudadas, mesmo em construções que se disponham a versar naturalmente sobre as diversas alterações corporais dos jovens com a chegada da puberdade e enumerar seus devidos cuidados higiênicos. Ao encontro disso, Furlani (2011) adverte que em nossa formação cultural mulheres e homens usam roupas, isto é, foram educados para estarem vestidos, o que faz pensar na função de recato que as vestimentas podem apresentar quando utilizadas para impedir a exibição de algumas partes do corpo. De todas as formas, geralmente, o corpo é algo a ser ocultado, sem deixar de mencionar que os valores morais são passíveis de modificações ao longo das gerações, como bem comprova a história<sup>46</sup> ocidental.

---

<sup>46</sup> Utilizamos como exemplo disso as modificações expressas nos trajes de banho a partir da era Vitoriana (período, durante o século XIX, na história da Inglaterra em que a Rainha Vitória reinou o país) até o período contemporâneo. Essas peças alternaram entre maiôs (espécie de calção colado ao corpo que podia conter um saíote junto ao quadril, blusas compridas e chapéu), biquínis maiores e sunquínis, a chegar, finalmente, nos fios dentais e *topless*. O que demonstra o papel importante destes trajes na contenção ou mesma da liberação do corpo (FURLANI, 2011; MARIEN, 2008).

Ainda em continuidade ao debate em torno dos cuidados com o corpo, nas Aulas 20, 27, 50, 69 e 97 localizamos encaminhamentos didáticos a respeito da violência e do abuso em crianças e adolescentes, com destaque para as ocorrências de natureza sexual como a pedofilia<sup>47</sup>. Tecendo algumas considerações sobre isso, nos últimos anos temos visto a crescente visibilidade da vitimização sexual infantojuvenil na qualidade de problemática social, a trazer a público as mais diversas situações que podem acometer estes sujeitos, seja por meio da exposição corporal, da subordinação física ou da erotização precoce. Nesse contexto, o uso e a exploração sexual de menores (pornografia, estupro, incesto, prostituição, etc.) apresentam-se como um grande desafio as esferas de construção de saberes, juntamente aos responsáveis pela composição e cumprimento das leis<sup>48</sup> que protegem a infância e a juventude (FELIPE, 2007; FURLANI, 2005).

No Brasil, dados recentes do Disque 100, associado à Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, registram que no primeiro semestre de 2015 a violência sexual foi o quarto tipo de violação mais recorrente contra crianças e adolescentes, correspondendo a um total de 21,90% das denúncias recebidas. Este número se explica ao levarmos em conta que, dentre as categorias de agressões sofridas pelos seres humanos, a violência sexual é o delito menos denunciado em meio a população brasileira, por muitas razões (sexualidade visto como um tabu, medo, culpa e vergonha). Porém, uma das maiores dificuldades para a revelação do agressor está na qualidade da relação estabelecida com as vítimas, já que, na maioria das vezes, conforme comprovam os estudos do tema, aqueles fazem parte da família, ou são alguém muito próximo a elas (BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA, 2015b; VIODRES INOUE; RISTUM, 2008).

---

<sup>47</sup> Em sua acepção original, o termo pedofilia se referia ao amor de um adulto por uma criança (do grego *paidophilês*: *pais* = significa criança e *phileo* = equivale a amar, isto é, aquele que ama as crianças). Na atualidade, a palavra adquiriu outro sentido, sendo empregada para designar comportamentos inapropriados ao convívio social. Classificada como uma parafilia (*para* = desvio, *filia* = aquilo para que a pessoa é atraída) e uma perversão sexual, segundo o Catálogo Nacional de Doenças (CID), a pedofilia é tida como um transtorno relacionado a preferência sexual. Logo, ela é definida como um forte desejo em manter práticas sexuais com crianças em idade pré-púberes (FELIPE, 2006; 2007).

<sup>48</sup> É importante destacar que a Constituição Federal Brasileira (1988) em seu artigo 227 dispõe sobre o direito de crianças, adolescentes e jovens, dentre muitas coisas, à dignidade e ao respeito, a colocá-los a salvo de todo tipo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No parágrafo 4º deste mesmo artigo, prevê-se a punição severa ao abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. Outro dispositivo legal que ampara estes sujeitos diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Lei 8069/90, ao deliberar a proteção integral à criança e ao adolescente e garantir seus direitos fundamentais, resguardando-os, por exemplo, “[...] de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL. Lei 8069, 1990, Art. 18).

E fácil a visualização de que as aulas citadas, ao preconizarem novos conhecimentos e aprendizados a respeito da violência sexual, e outros assuntos que ela suscita, via recursos como vídeos informativos, atividades que estimulam a pesquisa em diversas fontes, discussão de textos e reportagens jornalísticas, apresentam, cada qual a seu modo, o corpo como uma totalidade que também sofre constrangimentos, desrespeitos, maltratos, deflorações e agressões. A Aula 50 e Aula 69, ao contrário das demais desse grupo que realizam uma abordagem mais direta, se destacam por traçarem discussões ampliadas dos conteúdos referidos. Elas incluem em seus planos questionamentos acerca do sexo e do amor, bem como colocações sobre o corpo que o identificam enquanto expressão da sexualidade, uma fonte inesgotável propensa a manifestações heterogêneas, até mesmo a exploração e a violência. Grosso modo, apesar destas diferenciações, prevalece como propósito chave nas aulas que os estudantes se atentem a possíveis circunstâncias de risco, no qual se aproveitem de seus corpos sem permissão, e aprendam maneiras de enfrentamento e combate perante a elas.

Em última análise, mesmo a encontrar poucas sugestões pedagógicas relacionadas a abusos e coações sexuais infantojuvenis no Portal do Professor-MEC, as aulas aqui salientadas já demonstram o quanto é significativo que as escolas tratem e explorem, estes assuntos em suas práticas de ensino, a inseri-las nos planos curriculares. Por conseguinte, tal constatação faz com que se reflita sobre o papel determinante imputado aos professores no reconhecimento e prevenção de situações sexuais sérias as quais crianças e adolescentes são subjugados e intensifica a necessidade formativa dos profissionais da educação em sexualidade. Uma formação que ofereça elementos para o desenvolvimento de atividades de educação sexual que trabalhem o corpo humano, como justifica Furlani (2011), no sentido de promover a autonomia pessoal e corporal do educando. Isso poderia auxiliar na identificação de momentos em que o indivíduo adulto transcenda os limites da intimidade de meninas e meninos, criando um clima de confiança e encorajamento para que se realize a denúncia e se quebre as barreiras do medo.

#### **4.2.1.2 O corpo associado a aspectos biológicos**

Pensar o corpo na escola, inevitavelmente, nos remete ao hábito curricular de abordá-lo como um fenômeno biológico, organismo formado por sistemas, órgãos, moléculas, células e cromossomos cujo interesse se direciona as suas características

anatômicas, fisiológicas, morfológicas e genéticas específicas (SOUZA; CAMARGO, 2011). Dito de outra forma, a temática corporal, geralmente é reduzida a dimensões físicas, internas e externas, interpretada de maneira fragmentada e padronizada. Sendo o corpo estudado e qualificado “[...] sem relação com os acontecimentos que o configuram cotidianamente e o posicionam como dotado de particular gênero, etnia, sexualidade, comportamentos” (SOUZA, 2005, p. 173). Exatamente o que verificamos no exame das 20 aulas dispostas na tabela 3.

**TABELA 3- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo associado a aspectos biológicos”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<p><b>O corpo associado a aspectos biológicos</b></p>	<p>Sistema Reprodutor Masculino (A1), Sistema Reprodutor Feminino (A2), Adolescência e sexualidade (A3), Entendendo a puberdade (A5), Doenças sexualmente transmissíveis (A6), Métodos Contraceptivos: conhecer para se proteger (A7), Meninos e meninas: iguais mas diferentes (A8), Os órgãos reprodutivos em pauta (A15), DSTs: problematizar para conscientizar (17), O começo da vida humana (A19), DSTs-Doenças Sexualmente Transmissíveis (A21), UCA-Como nascem os bebês (A22), X e Y (A40), Adolescência: O que está acontecendo com o meu corpo? (A43), Adolescência e suas transformações (A45), A história da AIDS: uma abordagem interdisciplinar (A49), Fases do desenvolvimento do corpo (A64), De onde viemos? As indagações feitas pelas crianças (A81),</p>	<p><b>20 Aulas</b></p>

---

Menstruação: desmistificando (A89) e sexualmente transmissíveis: prevenir? (A95)	tabus Doenças vamos
---	---------------------------

---

**Fonte:** Autoria própria.

A este respeito, expressões como: “[...] estimule a turma a falar os nomes dos órgãos e escrever os nomes científicos dos componentes representados”, “Os principais órgãos do sistema reprodutor feminino são: os ovários, as tubas uterinas, útero, vagina e vulva”, “[...] a AIDS [...] trata-se de uma síndrome [...]. É causado por um grupo de vírus, chamado HIV, que invadem certas células [...] responsáveis pela defesa do organismo [...]”, “O corpo da mulher produz óvulos bem pequenininhos [...]. Na relação sexual o líquido que o homem solta, pelo pênis, dentro do corpo da mulher, através da ejaculação, possui espermatozoides”, sinalizam a existência de um tratamento mais biológico do corpo em certas aulas no Portal do Professor-MEC (Aulas 1, 2, 6 e 22).

Em nossa investigação, identificamos dois grupos de aulas bastante expressivos. No primeiro deles, as elaborações educativas, Aulas 6, 17, 21, 49 e 95, disponibilizam assuntos que englobam explicações em torno dos processos físicos, químicos e biológicos de diversas DSTs, com destaque para a AIDS. A ação destas patologias no organismo humano (agente causador, período de incubação e sintomas), formas de transmissão, prevenção e tratamento são alguns dos pontos estudados nas aulas, verificando-se, assim, uma íntima conexão e complementariedade com aspectos de cuidado e saúde do corpo. Estes, já vistos e analisados na subcategoria antecedente. Ora, pois, nas aulas destacadas percebemos um tratamento corporal mais centrado na maneira como os vírus e as bactérias, causadoras das DSTs, operam e afetam no/o funcionamento dos muitos sistemas organizacionais da pessoa enferma, o que chama atenção para as diferenças encontradas entre tais agentes. Não por acaso, isso qualifica estas aulas também dentro de uma discussão biológica a qual, de certo modo, carrega resquícios de um discurso médico da sexualidade.

Ao tomarmos de empréstimo as apreciações de alguns autores (FIGUEIRÓ, 2010; FOUCAULT, 1999; SOUZA, 1997; SOUZA; CAMARGO, 2011) apura-se que essa abordagem pedagógica do corpo tem suas bases entre os séculos XVIII e XIX, no bojo de uma preocupação social com os fenômenos relacionados à vida (doenças, nascimentos e mortalidades) e suas implicações para a economia, conforme já relatamos

aqui. Conseqüentemente, por ser um dos elementos constitutivos da sexualidade, o corpo também se torna assunto do Estado, fadado a regulação. Desta feita, para o controle corporal, emergiu a primordialidade de produzirem-se novos saberes que viriam constituir diferentes campos da ciência. As técnicas de História Natural, que outrora analisavam de maneira classificatória e ordenada a superfície externa dos seres vivos, passam a olhar para o interior dos sujeitos por meio de práticas laboratoriais, produzindo-se, desse jeito, condições para a emergência da Biologia e de suas formas de pensar o corpo. O discurso da medicina afetou sobremaneira o universo escolar e, a ter como aliado a Biologia, disseminou preceitos do que era aceitável normal e desviante a respeito das práticas sexuais, os quais reverberam até hoje na educação.

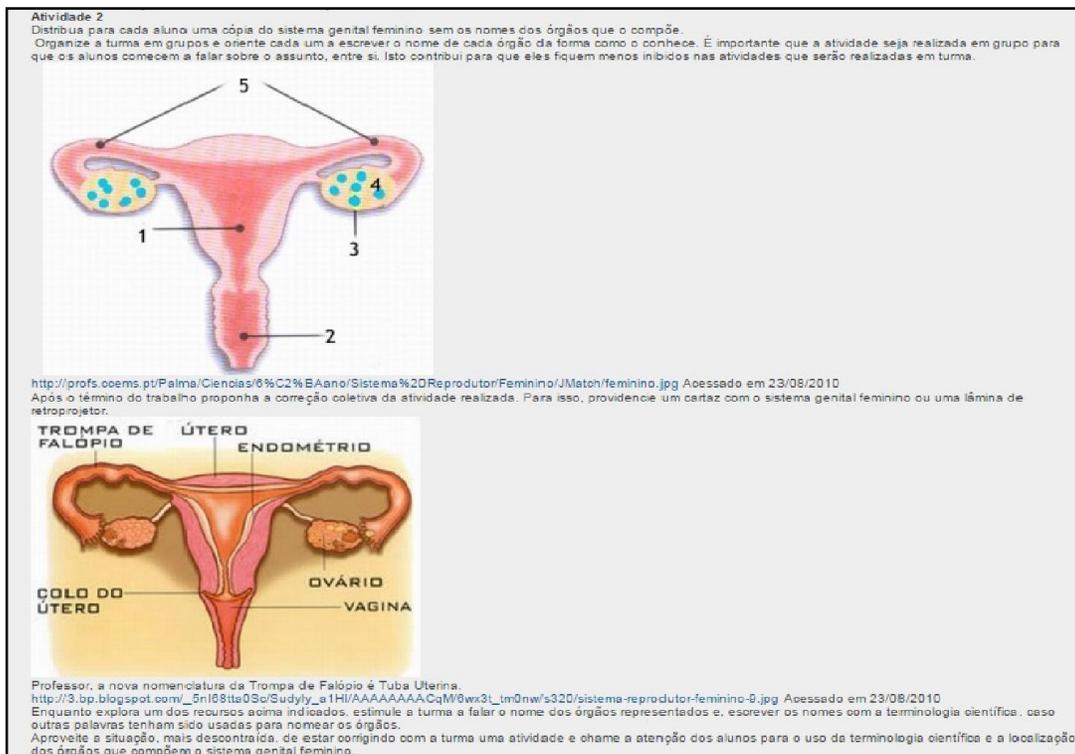
Prosseguindo, o segundo grupo de aulas (Aula 1, Aula 2, Aula 3, Aula 5, Aula 7, Aula 8, Aula 15, Aula 19, Aula 22, Aula 40, Aula 43, Aula 45, Aula 64, Aula 81 e Aula 89) delinea encaminhamentos fortemente correspondentes, direta e indiretamente, aos aparelhos reprodutores feminino e masculino. São intenções que argumentam a respeito dos órgãos genitais, suas estruturas internas, localizações, funcionalidade, interdependência com a vida reprodutiva, o ciclo menstrual, o processo de fecundação, a gestação, o desenvolvimento dos bebês, o parto, as diferenças físicas e sexuais entre meninas e meninos adolescentes, modificações durante a puberdade e a ação de fatores genéticos e hormonais em seus corpos. A seguir, algumas imagens presentes nas sugestões práticas das aulas em discussão ratificam o que acabamos de expor.

FIGURA 5- Sistema Reprodutor Masculino



Fonte: Portal do Professor-MEC (2015, Aula 1).

FIGURA 6- Aparelho Reprodutor Feminino



Fonte: Portal do Professor-MEC (2015, Aula 2).

Baseado nas ilustrações destacadas, assim como na exploração do material em destaque, é possível depreender que os termos “reprodutor” e “reprodutivo” são empregados em quase todas as aulas pertencentes ao conjunto aludido, cuja ênfase especial está nos aspectos associados a biologia corporal. Ao problematizar o trabalho escolar de debate das questões de sexualidade e de gênero mediante a educação sexual com estudantes, especialmente do Ensino Fundamental, Furlani (2007) alerta que os livros didáticos, quando se referem ao corpo humano, quase sempre empregam aparelho ou sistema reprodutor em seus enunciados, o que contribui para reduzir sua interpretação. Para a autora, a forma de linguagem deveria ser modificada com a substituição do termo “reprodutor” pelo termo “sexual”, pois isso viabilizaria a relativização, a ampliação do sentido e as implicações do que seja sexual, bem como corporal.

Em consonância as nossas impressões das aulas indicadas, discorrendo sobre o discurso biológico presente na alusão do corpo e da sexualidade por instâncias escolares no artigo nomeado *Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências*, ao pesquisar os textos didáticos de disciplinas como Ciências e Biologia, Elenita Silva (2014) enfatiza a constância com que o conteúdo referente a reprodução humana aparece acompanhado a esquemas imagéticos dos sistemas genitais feminino e masculino. Na sequência destas ilustrações, é perceptível que a maior parte dos escritos apresentam uma narrativa direcionada a menstruação, a fecundação, a gravidez e ao parto, em uma clara preponderância a gestação “clássica”. Isto é, aquela que resultaria de um ato sexual praticado entre mulher e um homem sem a utilização eficaz de métodos contraceptivos. Logo, apesar da autora ter encontrado dizeres que falem da reprodução humana assistida, estes textos, valendo-se do que “aparentemente” seriam temas comuns ao mundo escolar, parecem reafirmar a heterossexualidade como uma regra a todas e todos. Realidade que outros estudos a partir de artefatos tecnológicos e pedagógicos, neste trabalho elencados, também já descortinaram.

Ao brindarmos com explicações importantes para melhor entender o assunto suscitado, Junqueira (2010, p. 212) grifa que a

[...] escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da *heteronormatividade*. Esta se refere ao conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero, com base na crença da existência natural de dois sexos que se traduziriam, de

maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária. A heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares [...].

Tal observação leva-nos, portanto, a inferir que a preocupação excessiva e exclusiva com os órgãos “reprodutivos” em dizeres acerca da sexualidade e de tudo aquilo que a abarca, como a corporeidade, no interior de muitos artefatos tecnológicos e pedagógicos e no espaço da escola, pode reforçar a ideia de procriação como único caminho acertado aos indivíduos. Dessa forma, perde-se de vista que o corpo, e a própria vida sexual, permitem intercursos que vão muito além dessa possibilidade. Como explica Furlani (2007, 2011), as manifestações da sexualidade não se justificam somente pela finalidade reprodutiva. Ademais, a maternidade e a paternidade expressam direitos de escolhas particulares, os quais independem da capacidade, ou não, de procriar.

Nessa mesma linha de raciocínio, vale a pena nos determos em uma das aulas do grupo destacado, a Aula 22, pois, na sua abordagem acerca da reprodução e do desenvolvimento humano, ela traz perspectivas merecedoras de uma análise mais cuidadosa. A alusiva produção didática planeja que o alunado reconheça a reprodução humana como um traço pertencente a todos os mamíferos e identifique as etapas do desenvolvimento dos bebês (do pré-natal ao nascimento). Para esse fim, disponibiliza atividades que estabelecem comparações entre animais, como o pato e o cachorro, e o ser humano no que toca a fecundação, o nascimento, a alimentação e o cuidado em si dos seus filhotes e filhos, respectivamente. É possível dizer que esta estratégia de ensino é comum de ser constatada em muitas rotinas docentes, inclusive, em livros e manuais didáticos infantis de educação sexual, aos moldes dos examinados por Xavier Filha (2012, p. 162), entre os anos de 2000 e 2001, em sua investigação nas livrarias da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A estudiosa divulgou como principais características destes escritos a “[...] relação de semelhança entre sexualidade humana e reprodução de plantas e animais; [...] semelhanças entre humanos e animais em relação ao cuidado da prole; [...] priorização aos aspectos biológicos de humanos e animais”.

Deveras, partilhamos da mesma visão de Furlani (2011) ao avaliar que as analogias feitas com animais e plantas, comparações tidas como “botânicas” ou “agropecuárias”, podem auxiliar que crianças pequenas, normalmente na faixa etária de zero a cinco anos e pertencentes a Educação Infantil, compreendam as questões de

sexualidade. A respeitar a etapa cognitiva a qual se encontram, epistemologicamente dizendo, este seria um artifício pedagógico condizente com a possibilidade de aprendizado de meninas e meninos da primeira infância, um impulsionar, até, de outras potencialidades. Tudo isso, certamente, atentando à nomeação correta das partes do corpo que diferenciam as pessoas de animais e plantas e ao esclarecimento dos estudantes quanto à existência de outros componentes integradores nas relações firmadas entre os sujeitos. Haja vista que elas não se resumem somente a procriação.

Agora, ao recuperamos a discussão, notamos que apesar do texto introdutório da Aula 22 conter recomendações ao professor as quais admitam a pertinência de um ensino da sexualidade preocupado em explicá-la também “[...] como um elemento de realização pessoal, afetiva e social” (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 22), os exercícios encaminhados não atendem tais expectativas. Salientamos o cuidado tomado pela aula ao referenciar a origem dos bebês e afastar-se da concepção usual de que uma sementinha foi colocada dentro da barriga da mãe. Ainda assim, falamos de atividades que fazem questão de endossar o papel ocupado pela fêmea e pelo macho durante a fecundação e de enaltecer o valor da reprodução para a vida de um “casal”, sejam eles animais ou pessoas. Sem qualquer registro sobre a alternativa prazerosa do corpo, dentre diferentes condições, durante o ato sexual humano.

Para encerrar este tópico, cumpre sublinhar que nem todas as produções didáticas expostas apresentaram apenas a vertente biológica como definidora da corporeidade em suas sugestões. Sendo assim, em algumas destas aulas, identificamos olhares em torno do corpo que se referem, em certos momentos, a outros enfoques possíveis como o cultural e o social. O que se dá por intermédio da proposição de atividades como as conversas dialogadas, as pesquisas e a resolução de situações problema dentro dos temas trabalhados. No entanto, entendemos que ao priorizarem a identificação e o aprendizado do corpo em seus atributos funcionais, sobretudo subordinado a efeitos de doenças e de reprodução, as aulas aludidas, a nosso ver, se aproximam muito mais de um tratamento biologizante. O que não desmerece o valor das demais perspectivas presentes. Em resumo, apoiados em Goellner (2007), no lugar de negarmos a materialidade biológica do corpo se deseja aqui, muito mais, apreciar criticamente a centralidade conferida a ela em muitas definições do que seja um corpo e o lugar que ocupa em distintos espaços sociais como a escola e suas práticas educacionais.

### 4.2.1.3 O corpo associado a aspectos culturais e psicossociais

Em nossa tradição dualista, que se encontra preservada e multiplicada em incalculáveis polaridades, natureza e cultura estão apartadas, isto é, o corpo, circunscrito no âmbito da natureza, é frequentemente negado na instância da cultura. Para muitos, o corpo é “concedido” ao nascermos, visto como uma herança que traz “naturalmente” certos atributos e formatos, a deter marcas distintivas. Em contrapartida, para outros, a separação destas duas dimensões seria impossível e inconcebível, pois parte-se de uma compreensão na qual o corpo não é “dado”, mas sim produzido, cultural, social e discursivamente, tanto nas suas operações sobre o cenário coletivo quanto nos fundamentos que explicam sua atuação, ou mesmo nas relações que sustenta com o indivíduo que interpreta. Aliás, o corpo envolve traduções, sentidas de muitas formas, para além da matéria física. Inclusive, por intermédio de reações e respostas do desenvolvimento emocional e psicológico de mulheres e homens. Não é sem razão que as intervenções e as inscrições dos corpos irão variar de acordo com o ponto de vista assumido, sendo utópico crer que, em algum momento, as esferas pedagógicas prescindiram de se importar com eles (LE BRETON, 2007; LOURO, 2000).

Dentro deste contexto, no *Espaço da Aula* do Portal em estudo, como já havíamos adiantado, a abordagem cultural e psicossocial do corpo também pode ser apurada nas 24 produções didáticas descritas na tabela 4 logo mais.

**TABELA 4- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo associado a aspectos culturais e psicossociais”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<b>O corpo associado a aspectos culturais e psicossociais</b>	Adolescência e sexualidade (A3), Gravidez na adolescência: a importância da prevenção (A4), Entendendo a puberdade (A5), Doenças sexualmente transmissíveis (A6), Métodos Contraceptivos: conhecer para se proteger (A7), Pai, eu? Mãe, eu? Gravidez na adolescência (A14), Os sentimentos e as relações entre as pessoas (A25), Gravidez da adolescência:	<b>24 Aulas</b>

---

transformações do corpo e da mente (A31), Corpo matriz da sexualidade: Direitos sexuais e reprodutivos (A34), Desmistificando mitos e tabus sexuais (A41), Adolescência: O que está acontecendo com o meu corpo? (A43), Adolescência e suas transformações (A45), Transformações corporais: a importância de se aceitar (A48), A história da AIDS: uma abordagem interdisciplinar (A49), Este é o meu corpo: Cuidados e influências midiáticas (A52), Corpo, matriz da sexualidade: pelo fim da exploração e da violência sexual (A69), Descobrir o corpo como uma construção biológica e cultural (A70), Inscrevendo a sexualidade, de maneira responsável, em nosso corpo (A71), Corpo um território de possibilidades inesgotáveis: gênero, etnia e sexualidade (A72), Cidadania, respeito e solidariedade com pessoas vivendo com HIV (A80), Como a noção de corpo é construída? (A87), Espelho, espelho meu: os sentidos do corpo (A88), Menstruação: desmistificando tabus (A89) e Estou grávida, e agora? Conversando sobre gravidez na adolescência (A96)

---

**Fonte:** Autoria própria.

Entretanto, em comparação aos outros tópicos formulados com suporte no esquadramento da categoria, nesta subcategoria, pela primeira vez, assistimos um

arranjo bem diferenciado para as discussões, que cabe neste momento ser realçado. Precisamente, isso é observado nas Aulas 70, 72, 87 e 88. Nota-se que suas orientações instrutivas falam sobre o corpo como algo que não se define somente pelo aspecto biológico, sendo que as atividades propostas encorajam os estudantes a descobrirem e aprenderem que, na verdade, ele é construído na/pela cultura, na/pela sociedade e na/pela história. E como tal, é passível de aprendizados, sinalizações, elaborações, modificações e significados de múltiplas ordens, entremeados (as) por outras tantas variáveis. A novidade reside no fato das referidas aulas discorrerem de modo imediato em relação a esta acepção corporal, a qual aparece bastante incorporada nas intenções didáticas encaminhadas.

Sobre tais encaminhamentos, por objetivar que os educandos compreendam essa conceituação de corpo, apontamentos referentes ao papel da mídia na vida das pessoas, sobretudo seus influxos na maneira como os adolescentes percebem e se ocupam de seus corpos, com destaque para as mulheres jovens, se destacam entre os assuntos mais trabalhados em algumas das aulas citadas (Aulas 72, 87 e 88). Decerto, por intermédio de recursos de ensino como vídeos informativos, confecção de cartazes, debates, simulações de propagandas publicitárias, etc., os exercícios estão focados em provocar reflexões acerca do assunto e fazer com que alunas e alunos visualizem o quanto os meios de comunicação, e outros dispositivos da mídia, transmitem em suas mensagens representações corporais reforçadoras de certos padrões, como nos mostra o exemplo abaixo.

FIGURA 7- Influências midiáticas na construção do corpo

**ATIVIDADE 3: Entre plásticas, dietas e emagrecimentos...**  
 Professor/a como forma de fomentar ainda mais a nossa discussão do papel da mídia na construção dos corpos femininos, sugerimos a apresentação de um vídeo, com duração de quatro minutos e cinquenta e oito segundos, intitulado "A mídia e a auto-estima feminina", o qual está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1Zy5W2UKZ48&feature=related>. As imagens (1 e 2) fazem parte de tal vídeo.



Imagem 1: A mídia e a auto-estima feminina



Imagem 2: A mídia e a auto-estima feminina

Após a exibição do vídeo, o/a professor/a deverá realizar uma discussão e reflexão com a turma. Os/as alunos/as deverão socializar as suas percepções. Algumas sugestões para discussão:

1. Qual a principal mensagem passada pelo vídeo?
2. De que forma podemos desmistificar tais padrões estéticos veiculados no vídeo?
3. Como uma mulher jovem pode construir uma relação melhor com seu corpo se ela não encaixar em tais padrões exigidos socialmente?
4. Quais os desconfortos e consequências para as mulheres que não atendem às belezas que são legitimadas pela mídia?
5. O que vocês consideram de corpo perfeito? Podemos mudar tal concepção?

Professor/a para finalização da aula enfatize que a mídia aliena as mulheres fazendo-as acreditar que são um ser faltante, e que esta falta se preenche pelo consumo e pelo culto histórico à estética, valorizando a imagem feminina padronizada como o maior instrumento de uma mulher na inserção social e até profissional.

Fonte: Portal do Professor-MEC (2015, Aula 87).

Reafirma-se, portanto, que a atividade proposta pela aula 87 do Portal, expressa na figura 7, assim como as outras também verificadas, estão atentas em desestabilizar a pretendida “naturalidade” do corpo generalizada pelos veículos midiáticos, e discute a intencionalidade presente nos interditos verbais e visuais que o inscrevem nestes locais e as possíveis consequências para quem neles se respalda e acredita. Como acentua Souza (2005, p. 180), o “[...] corpo encontra-se implicado numa economia política de estratégias tecnocientíficas que o constituem e regulam, conforme as normas de saúde, beleza, lazer, prazer, felicidade, consumo [...]” etc. Normas como as que Pastana (2014) identificou na dissertação, chamada *Muito prazer!? Discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir da análise de revistas femininas e masculinas*, após analisar 14 exemplares das revistas *Nova*, *Boa Forma*, *Women’s Health*, *Tpm*, *Capricho*, *Atrevida*, *Todateen*, *Playboy*, *Sexy*, *Vip*, *Men’s Health*, *Trip*, *Júnior* e *G*. Em seu estudo ela depreendeu que prazeres relativos ao cuidado do corpo, da beleza e a apreciação de imagens corporais esbeltas estão entre os mais valorizados e estimulados nestas publicações. Enfim, o ajustamento a parâmetros estéticos é colocado como condição de excitar desejos, de sentir e oferecer prazer, sendo que estas revistas se apresentam como verdadeiros roteiros para feminilidades e masculinidades.

Ao inspecionarmos, novamente, o conjunto de aulas indicado na tabela 4, convém explanar que, comparado as aulas com uma abordagem mais objetiva do corpo quanto aos seus aspectos culturais e psicossociais, outras produções do Portal (Aulas 3, 4, 5, 6, 7, 14, 25, 31, 34, 41, 43, 45, 48, 49, 52, 69, 71, 80, 89 e 96), não menos significativas, trazem esta referência integrada, de maneira indireta, nos apontamentos dos conteúdos. Em sua maioria, correspondem a aulas que se ocupam da adolescência, da puberdade, da gravidez, do ciclo menstrual, dos Métodos Contraceptivos, dos direitos sexuais e das DSTs/AIDS/HIV. A considerar as várias orientações encontradas, vemos que estas aulas se pronunciam acerca das adversidades, receios, desconfianças, dúvidas, sensações, sentimentos e diferenças. Questões, quase sempre, comuns à vida dos jovens de nossa sociedade quando se trata dos temas arrolados, as quais, intrinsecamente, estão interligados ao corpo. Seja porque abrangem experimentações e aceitabilidades, seja porque acarretam decisões a serem tomadas e um possível amadurecimento. Atestando que os elementos emocionais também fazem parte da composição corporal

Para uma melhor compreensão da juventude contemporânea, e seus reflexos na perspectiva psicossocial do corpo, tornemos claro alguns conceitos. Ao discorrermos primeiramente sobre a puberdade, advertirmos que ela se refere aos fenômenos fisiológicos, isto é, as alterações orgânicas, hormonais e mentais em meninas e meninos que tendem a maturação biológica dos seus corpos, o que os capacita à reprodução. Já a adolescência, etapa evolutiva caracterizada pela transição entre a infância e a vida adulta, ao coincidir com o período da puberdade é influenciada por suas manifestações, haja vista que corresponde aos componentes psicossociais dessa fase, a existir adaptações a novas estruturas (físicas, ambientais e psicológicas). Por isso, a adolescência não é um acontecimento universal, tampouco homogêneo, mas sim se configura como um estágio extremamente dependente das condições de vida dos sujeitos, que varia de acordo com suas individualidades e contextos pertencentes. Realizadas tais explicações, importa mesmo salientarmos que, como todo processo de desenvolvimento humano, a adolescência mantém experiências bem peculiares, pois durante esta fase sucedem importantes transformações no modo dos jovens lidarem consigo, com seus corpos e de agirem com as pessoas em seu entorno (ROSA; MARIANO; REIS, 2012; SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS, 2010).

Dentro dessa gama de experiências situamos a gravidez, realidade que nos chamou muito atenção em seus encadeamentos com o corpo no interior das aulas do

Portal (Aulas 4, 14, 31, 34 e 96). Percebemos que nestas propostas didáticas existe um interesse sobre os impactos da gravidez na vida de meninas jovens e os elementos que a estimulam e/ou a evitam, a falar, por exemplo, de como elas lidam com esta descoberta, das rejeições, dos enfrentamentos, das possíveis reações diante da maternidade (pai da criança, família e sociedade), do papel do homem quanto a sua responsabilidade perante a paternidade, bem como das mudanças corporais e seus efeitos no psicológico da gestante. Por meio das atividades, as aulas levam a pensar sobre as distintas maneiras de se vivenciar a maternidade, uma condição repleta de expectativas sociais, culturais e pessoais, com indicativos de problematizações a respeito do aborto provocado (Aulas 4 e 34) e da entrega do bebê para a adoção (Aula 31). Ambas situações em que a adolescente opta pela não maternidade e toma decisões a respeito do seu próprio corpo e de sua vida.

No final, nestas criações do Portal, dá-se relevo não somente para as ações de prevenção como também se trata da gravidez na adolescência sob outros pontos de vista mais voltados a qualidades socioculturais da temática e das subjetividades em torno de quem a vivencia. Explica-se que, as subjetividades são contempladas por meio das afetividades (impressões e valorações pessoais atribuídas aos eventos sucedidos), as quais são capazes de reunir, dinamicamente, emoções, respostas corporais e interpretações psíquicas. De todo modo, compartilhamos da ideia de que o fenômeno da gravidez no decurso da adolescência não é novo. As maneiras de entendê-lo é que são mais atuais e vão ao encontro do pensamento ocidental moderno. Sua avaliação, contudo, demanda um entendimento que supere a noção simplista de gravidez adolescente como alguma coisa “problemática” e de “risco”, e teça-se análises que levem em conta disposições econômicas, históricas e sociais e os mais diversos valores de cada parcela que interage coletivamente (FRIZZO; KAHL; OLIVEIRA, 2005; HEILBORN, et al., 2002; SILVA; SILVA, 2009).

Resumidamente, as argumentações aqui postas, apoiadas nas aulas focalizadas, só endossam a relevância de se compor olhares mais atentos aos corpos em meio a currículos escolares. De empregar abordagens que estabeleçam relações necessárias da corporeidade com outros episódios comuns a existência humana, desvendando-se que no tocante ao corpo circundam uma gama de outras manifestações nem sempre concentradas na sua materialidade. Enfim, planejar diferentes ações pedagógicas de educação sexual, que se comprometam a questionar definições e disposições corporais empregadas e engendradas socialmente, seria um passo indispensável para o

desenvolvimento de novos arranjos no ensino que proporcionem experiências educativas mais ricas as crianças e aos jovens.

#### **4.2.1.4 O corpo como fonte de prazer sexual**

Nas muitas culturas ocidentais, hoje de modo muito mais acentuado e manifesto que em momentos históricos anteriores, a realização prazerosa da sexualidade tem sido retratada como um direito reservado a todos os seres humanos e, acima de tudo, como um “imperativo” ao qual as pessoas se encontram submetidas. Um fenômeno afetivo a partir do qual somos considerados, categorizados e situados como saudáveis, felizes, e bem-sucedidos, ou não. Partindo-se do pressuposto de que cada cultura determina, em diferentes tempos, as formas admissíveis de se obter prazer sexual, quem pode gozá-lo e o que/quem pode ser considerado fonte de desejos eróticos e afetivos normais, em nossa sociedade a valorização do prazer enquanto algo determinante ocorreu especialmente em meados do século XX. (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007; PASTANA, 2014).

Com efeito, num processo que teve como grande impulsionador a difusão dos meios de comunicação, os quais passaram a ditar os ideais de uma vida prazerosa, além de uma sexualidade voltada para à reprodução, podemos pensar em uma sexualidade direcionada ao prazer para mulheres e homens em suas múltiplas relações estipuladas. Todavia, embora convivamos com toda esta centralidade do prazer e constante reiteração pela mídia enquanto algo indispensável na garantia da sobrevivência dos relacionamentos firmados, damos conta de que suas correlações com outros componentes indissociáveis e ele, como a sexualidade e o corpo, são muito pouco consideradas no contexto escolar, mesmo dentro das práticas de educação sexual desenvolvidas (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007; PASTANA, 2014). Pois, nas salas de aula, a preocupação está muito mais em falar de uma sexualidade, e das experiências corporais, sob uma perspectiva do perigo, do medo e da culpa do que apresentar o corpo como possibilidade legítima de conhecimento e prazer.

Quando nas escolas se decide abordar sobre o prazer, ao embasarmos-nos no raciocínio de Meyer, Klein e Andrade (2007), notamos que, muitas vezes, isso é realizado a empregar um sentido moralizante e prescritivo, que analisa insuficientemente as implicações dos modelos de prazer existentes nas preferências (ou falta de preferências) de meninas e meninos. Tal assertiva também se constatou no *Espaço da Aula*, do Portal do Professor-MEC, onde verificamos um número pequeno de

elaborações que discutem e problematizam o corpo na sua dimensão prazerosa, apenas 5 aulas, conforme revela abaixo a tabela 5. Isso, de modo algum, quer dizer que tenhamos visto a negação deste intercurso nas aulas estudadas, mas sim que não presenciamos muitas propostas concentradas em explorar essa questão com mais afinco, especialmente no que concerne o autoerotismo.

**TABELA 5- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “O corpo como fonte de prazer sexual”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<b>O corpo como fonte de prazer sexual</b>	Desmistificar para entender: a masturbação em cena (A18), O prazer de viver: adolescência saudável (A23), Corpo matriz da sexualidade: Direitos sexuais e reprodutivos (A34), A pessoa com deficiência pode ter relações sexuais? (A60) e Sexualidade na infância: curiosidades e desejo de aprender (A91)	<b>5 Aulas</b>

**Fonte:** Autoria própria.

Apesar disso, nas aulas localizadas, podemos enunciar que há debates variados do corpo na qualidade de constituinte da sexualidade, os quais nos revelam maneiras de situar a expressão do prazer. Nessa lógica, ao conterem discussões acerca da masturbação, das diversas formas de se viver a sexualidade durante a adolescência com prazer e responsabilidade, do prazer como um direito sexual dos indivíduos, da capacidade prazerosa do corpo independente de se possuir algum tipo de deficiência e do prazer como aspecto também presente nas práticas sexuais além da finalidade reprodutiva, as sugestões de aulas empregam uma abordagem corporal que reconhece a diversidade de significados inerentes ao prazer e o sobrepõe como um dos elementos fundamentais de manifestação da nossa sexualidade. E como tal, obviamente, a alternativa e a opção de senti-lo não podem ser cerceadas e, muito menos, negadas aos sujeitos.

Incluso aos muitos modos de experienciar o prazer, é digno de relevo a prática da masturbação, assunto tratado, conforme já dissemos, em uma das aulas aludidas, o que, também, nos desvela a figura a seguir.

FIGURA 8- Crenças acerca da masturbação

**MASTURBAÇÃO MÚTUA pode levar a GRAVIDEZ?**

Tenho 18 anos e minha namorada 16, e optamos por ainda não transar. Mas quando podemos, eu a masturbo e e la me masturba. Dessa forma já ejaculei três vezes e queria saber se existe a possibilidade de ela engravidar, quando sujo minha mão de esperma e lavo meu pênis, e depois volto a masturbá-la. Será que mesmo passando sabonete na mão, para depois masturbá-la, existe o perigo da gravidez? O que posso fazer?

Para a garota engravidar seria necessário que, ela estivesse ovulando, ou seja, o ovário deve estar liberando um óvulo e, a quantidade de sêmen fosse o suficiente para a fertilização. No entanto, se você lava a mão, certamente, não há esperma para o contato. Além do mais, a pouca quantidade de spz que, supostamente tivesse ali, teria que conseguir atravessar o canal vaginal, passar pelo útero e chegar no óvulo (nas trompas de falópio), sem a força de propulsão de uma ejaculação (o que tornaria o trajeto mais longo e difícil). Também, os gametas masculinos, teriam que sobreviver a acidez do canal vaginal.

Então, as chances de engravidar são muito pequenas, seria quase impossível. No entanto, sabe-se que há casos de garotas que engravidam quando a transa "ocorre nas coxas", ou seja, o rapaz ejacula fora e, a pouca quantidade de sêmen em contato com a vagina, é capaz de proporcionar uma gravidez.

O ideal é evitar o contato do sêmen e praticar o sexo seguro. Por que vocês não experimentam a masturbação com camisinha?



**Figura 3- Masturbação**  
Disponível em:  
<http://moscatonta.files.wordpress.com/2008/04/mao.jpg>. Acesso em 4 ag. 2009.

Recomendamos que o professor providencie cópias em número suficiente aos grupos, e que na entrega deste entregue aos alunos um papel com várias frases sobre a masturbação, podendo ser afirmações verossímeis ou mitos, como por exemplo: A masturbação pode romper o hímen? Pode atrapalhar o crescimento corpóreo? Entre outras.

Os alunos deverão, baseados no texto, assinalar na frente de cada frase se são verdadeiras ou falsas estas afirmações.

Exemplo de frases: \* A masturbação afina o pênis ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação deforma a vaginal ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação em excesso pode ser prejudicial ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação é algo positivo ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação a dois é anormal ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação é uma prática prazerosa ( ) V ( ) F;  
\* O excesso de masturbação pode afetar a mente ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação é prejudicial quando a pessoa não consegue experimentar prazer com outras pessoas ( ) V ( ) F;  
\* A prática constante da masturbação pode desencadear o aumento do volume dos seios ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação feminina é mais difícil ( ) V ( ) F;  
\* A masturbação é uma prática sexual comum em todas as fases da vida ( ) V ( ) F.

Tendo por base o texto lido, cada grupo, após análise das frases, deverão escrever um pequeno texto afirmando ou explicando estas frases, de maneira a refletirem e fixarem o assunto tratado. Um representante de cada grupo deverá ler o texto para a sala, sendo que o professor atuará como facilitador, auxiliando os alunos nesta atividade.

Na sequência, cada grupo deverá fazer um cartaz sobre o tema para ser exposto no mural da escola.

Fonte: Portal do Professor -MEC (2015, Aula 18).

Antes de alguns comentários, examinemos um pouco mais a questão. Ao clarificar a designação do termo, Furlani (2003, p. 134) salienta que a masturbação é originária da palavra latina “[...] *masturbare* = masturbar”. Ela “[...] pode ser derivada da expressão *manu stuprare*, que significaria ‘estuprar, violar a si próprio com a mão’”, o que já confere a esta vivência sexual um sentido negativo.

Com o respaldo de estudos notáveis (CONCEIÇÃO, 2015; FOUCAULT, 1999; USSEL, 1980; WEREBE, 1998), atestamos que no decorrer dos tempos muitos tabus e proibições foram gerados em torno da masturbação. No mundo ocidental, particularmente na Europa, desde o século XVIII essa prática foi condenada de forma intensa entre os meninos e os moços escolares pertencentes as classes mais abastadas. Nesse período, campanhas contra a “auto-satisfação” foram promovidas, tendo como principais idealizadores médicos, moralistas e educadores, o que contava com o auxílio de “esclarecimentos” sobre a sexualidade, como vimos ainda na primeira seção deste trabalho. No Brasil, para conter esse “inimigo” dentro dos internatos, a medicina do século XIX prescrevia “regras higiênicas” que incluíam proibir a leitura de livros eróticos, dividir os dormitórios segundo a idade, tomar precauções quanto ao aparecimento precoce da sexualidade com o hábito de exercícios físicos, entre outras coisas. Sob influência dos médicos europeus, advertia-se a respeito das consequências

perniciosas da masturbação no corpo (magreza, palidez, salivações e vômitos). De forma mais drástica, também a julgavam capaz de acarretar ou contribuir para a aparição de doenças como a tuberculose e a epilepsia. Alardeio que não deixou de cessar nos colégios internos com a chegada do século XX.

Na contemporaneidade, em razão dos avanços nas áreas da medicina, psicologia e psiquiatria, felizmente, o significado da masturbação acena para a diversidade, um entendimento propício e afastado de uma visão moralista. Trata-se de uma exploração que provoca prazer, algo natural, uma atividade extremamente saudável e fundamental para o autoconhecimento do corpo humano na infância e na adolescência (FURLANI, 2003). No entanto, muitas pessoas têm dificuldades em lidar com o assunto em diversos contextos, inclusive o escolar. No artigo *Autoerotismo em sala de aula: o que pensam, como reagem e dizem fazer os professores?* Silva e Maia (2013) descrevem relatos de docentes sobre o autoerotismo de suas alunas e alunos no espaço da sala de aula. Os resultados desnudam que estes profissionais consideram a masturbação uma temática importante de ser abordada com os estudantes na escola. Porém, demonstram que não conseguem falar a respeito e revelam concepções errôneas em torno dela. À vista disso, fortalece-se a preocupação em preparar os docentes para atuarem com esta e outras questões nas situações de ensino.

Ao por em foco a figura 8, constatamos que os autores da Aula 18 tiveram exatamente esse cuidado, já que com o objetivo de fazer os educandos informarem-se um pouco mais a respeito do corpo humano e, assim, refletirem sobre a relevância da masturbação para a descoberta e o conhecimento corporal, bem como desmistificarem os mitos que a circundam, na mencionada aula vê-se atividades que contemplam desde a leitura, interpretação e produção de textos, vídeos informativos, a indagações, discussões e análises relativas à temática. Para tanto, ao mesmo tempo em que visões e convicções que tanto permeiam o imaginário das juventudes, a despeito dessa prática autoerótica, são postas em cheque no interior da aula, viabiliza-se que os estudantes possam pensar nela como uma potencializadora do próprio prazer corporal.

Enfatizamos que a dimensão prazerosa do corpo, além de ser reconhecida sem qualquer receio, precisa ser trabalhada por recomendações didáticas que se ocupem dos conteúdos sexuais. Não basta somente falar aos alunos que o corpo é uma fonte inesgotável de prazer, que a sua manipulação traz satisfação, de como isso pode ser agradável e gostoso e que a experimentação sexual é importante para um desenvolvimento saudável se estes conhecimentos não são aperfeiçoados, ampliados e

retidos por meio de atividades reflexivas. Em suma, situações as quais consigamos desestabilizar pensamentos e preconceitos historicamente construídos e arraigados acerca da utilização do corpo para fins prazerosos, articulando até mesmo discussões que problematizem a própria noção de prazer, ideal tão celebrado na nossa sociedade, e suas diferentes configurações quando se trata de mulheres e de homens. Se evocarmos que entre estes sujeitos, socialmente, não são reservados os mesmos prazeres, que, em grande medida, estão imbricados por representações de gênero.

#### **4.2.2 Relações de gênero**

Em Língua Portuguesa, basta uma breve consulta a qualquer dicionário para descobrirmos que gênero, na gramática corrente, se refere a classificação das palavras em femininas e masculinas. No Português, tal como em outras línguas, todos os seres animados e inanimados possuem gênero. Todavia, somente determinados seres vivos têm sexo, uma vez que a reprodução sexuada não faz parte do ciclo de vida de todas as espécies, conquanto os termos que as designem lhes confirmem um gênero. Ao descortinarmos o contexto em que se forjou uma nova conceituação de gênero, foi na avaliação sobre estas questões que um grupo de feministas americanas dos anos 1980 passaram a empregar a então palavra “gênero” em lugar de “sexo”. Com esta nova acepção, se rejeitava o determinismo biológico (explicações sobre as diferenças entre mulheres e homens fundamentadas em suas aparências físicas, biológicas, em um entendimento naturalizante e absoluto dos seres humanos) subentendido no uso de vocábulos como “sexo” ou “diferença sexual” ao mesmo tempo em que se pretendia destacar, por intermédio da linguagem, o cunho fundamentalmente social das distinções alicerçadas no sexo. É importante elucidar que nesta focalização não há a tentativa de negar a biologia, mas sim realçar a construção social e histórica dos atributos biológicos, os quais validaram, e continuam por validar, as relações desiguais (FURLANI, 2011; LOURO, 1997; PEDRO, 2005; SCOTT, 1995).

A partir daí emerge a utilização de um conceito de gênero enquanto uma categoria de análise histórica, a referir-se ao modo como as características sexuais são entendidas e representadas, assim como são conduzidas para as ações coletivas e convertidas em componentes da história. Essa noção é, portanto, relacional e levaria a uma revisão dos estudos centrados nas mulheres, uma ampliação das definições tradicionais, pois as análises sobre as “relações de gênero” eram necessárias. Ora, por

serem, segundo tal ótica, definidos de modo recíproco, mulheres e homens não poderiam ser tomados como esferas separadas. Outrossim, dado que esse conceito assegura o traço social das feminilidades e das masculinidades, ele traz consigo o reconhecimento das diversas sociedades, em seus mais diferentes períodos históricos, o que significa considerar suas articulações com os grupos identitários dos sujeitos (étnicos, classe social, orientação sexual, dentre outros) que as integram (ARAÚJO, 2005; FURLANI, 2011; LOURO, 1997; SCOTT, 1995)

Pensar, então, no gênero sob a definição aqui explicitada implica em percebê-lo como uma maneira de designar construções sociais para as representações no que tocam as condutas consideradas “corretas” a mulheres e homens, a meninas e meninos. Como um campo que é produzido nas (e pelas) relações de poder e que também constitui as identidades dos sujeitos (FURLANI, 2011; LOURO, 1997; SCOTT, 1995). Embora, nesta dissertação, utilizaremos o conceito que acabamos de notabilizar, evocamos que o gênero é concebido de muitas formas no campo teórico e no campo político. Visões que podem ora se complementarem e ora divergirem entre si.

No âmbito do *Espaço da Aula* do Portal do Professor-MEC também encontramos aulas que tratam sobre gênero sob diferentes compreensões, como nos revela o quadro 2.

**QUADRO 2- Subcategorias da temática Relações de gênero**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Relações de gênero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O gênero como uma construção histórica, cultural e social</li> <li>➤ Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/diferenças físicas</li> <li>➤ As relações de gênero implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade</li> </ul>	Aulas que discorrem sobre conteúdos que envolvem a temática relações de gênero

Fonte: Autoria própria.

Seria ingênuo de nossa parte presumir que a escola estaria insenta destas tramas de gênero se neste mesmo estudo já verificamos que ao longo da socialização escolar, na maioria das vezes, existem tentativas de delimitar as ações do alunado, seja durante as atividades, as tarefas e as brincadeiras pretendidas, seja por meio dos discursos, dos reforços e dos desencorajamentos aconselhados. Louro (1997, p. 25) sustenta “[...] que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘generificados’ [...]”. Tal fato, por resultar em ações desiguais e preconceituosas, tem impulsionado uma análise mais atenta a estas questões, tanto em pesquisas científicas quanto nas políticas públicas de educação, pois, como vimos, as questões de gênero estão na ordem do dia. Todavia, isso nem sempre sucede de forma tranquila e acordada, a mostrar que o gênero também pode ser alvo de interesses políticos e ideológicos.

#### **4.2.2.1 O gênero como uma construção histórica, cultural e social**

Penetrando um pouco mais na discussão já iniciada, a célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, escrita pela filósofa francesa Simone de Beauvoir em seu livro *O Segundo Sexo*, publicado no final da década de 1940, nunca fez tanto sentido quanto nos tempos atuais para quem percebe a produção do gênero. Tal expressão, impactou profundamente o pensamento intelectual daquela época em âmbito mundial. Mulheres de todos os segmentos, militantes e estudiosas, reiteravam-na para mostrar que seu jeito de ser e estar na sociedade, no lugar de decorrer de uma realização única, inaugural, firmava-se como uma construção. Constituir-se mulher, na verdade, dependia das marcações, dos trejeitos, dos hábitos, das inclinações e dos dissabores ensinados e endossados, dia a dia, em conformidade a preceitos e valores de uma certa cultura. Certamente, essa formulação de Beauvoir abriu margem para que novas teorizações acerca do tema se desenvolvessem, haja vista que fazer de alguém mulher ou homem exige, da mesma forma, investimentos ao longo da vida, que em nada são naturais (LOURO, 2008a).

Por esse ângulo, como apura Furlani (2011), em nosso cenário social as instituições escolares, ao comporem um dos tantos locais onde ocorrem estes investimentos, tendem a se apresentar como convenientes instrumentos de disciplinamento dos gêneros e das sexualidades, a certificarem, assim, rígidos modelos definidores do feminino e do masculino. Ao considerar esta realidade, manifesta nas

rotinas de ensino, deparamos com 32 aulas, melhor especificadas na tabela 6, no Portal que articulam sobre gênero como um componente criado e constituído a partir das relações que se passam nas sociedades, em culturas e tempos históricos multifacetados.

**TABELA 6- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “gênero como uma construção histórica, cultural e social”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<p><b>O gênero como uma construção histórica, cultural e social</b></p>	<p>Explorando o filme Shrek 1: representações do masculino e do feminino (A11), Respeito as diferenças na escola: Diferentes, mas não desiguais (A12), “Acorda Raimundo...Acorda”: As transformações de papéis masculinos e femininos (A13), Pai, eu? Mãe, eu? Gravidez na adolescência (A14), O prazer de viver: adolescência saudável (A23), Diferentes, mas não desiguais (A24), Os sentimentos e as relações entre as pessoas (A25), Rompendo as fronteiras das desigualdades de gênero construídas socialmente (A26), Gênero: uma diferença cultural entre homens e mulheres (A28), As diferenças sexuais (A29), Rompendo as tradicionais fronteiras entre masculinidades e feminilidades (A30), Feminino? Masculino? Que pergunta é essa? (A35), Papéis de Gênero: construção e significação social (A36), Gênero em pauta: Panela lembra mulher? Futebol é coisa de homem? (A39), X e Y (A40), Gata borralheira X Super homem: dá para</p>	<p><b>32 Aulas</b></p>

---

conciliar? (A42),  
Discutindo gênero:  
conceito, discriminação e  
movimento feminista  
(A46), Violência de  
gênero? O que é isso?  
Como desconstruí-la?  
(A51), Relações de gênero:  
Algo natural ou  
construído? (A54), Onde  
estão as relações de gênero  
no cotidiano escolar?  
(A62), Padrão corporal de  
gênero: influências da  
cultura (A63), Meninos e  
meninas: lidando com as  
diferenças de gênero em  
sala de aula-UCA (A65),  
Relações de gênero na  
escola: uma discussão  
necessária? (A68), Fazendo  
gênero: brincando com  
estereótipos e  
desconstruindo  
preconceitos (A75), Por  
trás das palavras: o que os  
ditos populares revelam?  
(A77), Meninos e meninas:  
identidades diferentes?  
(A78), Qual o papel do  
menino e da menina na  
sociedade? (A79), Qual o  
papel do menino e da  
menina na sociedade?  
(A83), Menino brinca de  
boneca? menina brinca de  
futebol? trabalhando  
questões de gênero na  
infância (A84), A violência  
contra mulheres (A86), O  
significa a sigla LGBT? -  
UCA (A93), Mapeando o  
gênero: construindo  
relações mais justas (A94)

São aulas que, afora objetivarem o aprendizado dessa construção do gênero pelos estudantes, também almejam, especialmente, que alunas e alunos se posicionem criticamente frente a esta questão ao entenderem que esta “pretensa normalização” por trás das relações de gênero pode culminar em discriminações e preconceitos. Várias destas produções educativas realizam uma abordagem de gênero que o situa em meio aos vínculos estabelecidos, no interior das relações sociais enredadas por situações de poder, hierarquia e machismo. Logo, favorecer o respeito às diferenças de gênero é um dos caminhos percorridos por estas aulas no sentido de mitigar as desigualdades encontradas (Aulas 11, 12, 13, 14, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 35, 36, 39, 40, 42, 46, 51, 54, 62, 63, 65, 68, 75, 77, 78, 79, 83, 84, 86, 93 e 94). De fato, ao mesmo tempo em que a escola acena como um lugar no qual as ações, as falas e os pensamentos são ajustados a respeito de identidades sexuais e de gênero, paradoxalmente, apreendemos que ela é um local mais do que legítimo para que estes mesmos arranjos sejam debatidos.

Ancorando-nos em Furlani (2011), concebemos que uma postura pedagogicamente problematizadora a respeito das relações de gênero na escola caminha na direção de romper com as manifestações e práticas normatizadoras que acabam por impedir outras perspectivas, tanto sociais quanto afetivas, para as relações humanas, às vivências de gênero e às diversas maneiras de ser menina e de ser menino. Nessa sequência, o ambiente escolar assume compromisso fundamental. Efetivamente, é no decorrer da escolarização que os saberes sobre as relações de desigualdade no tocante ao gênero, raça, etnia e orientação sexual se produzem e se fortalecem. Além do mais, é na escola que, baseado nesses saberes, as várias identidades se formam e são intensificadas. Em suma, todas estas interpretações e as representações estruturadas socialmente estão subentendidas nessa instituição que maneja assuntos do espaço público e do espaço privado e trata de dinâmicas de poder, macro e micro, envoltas nas relações de gênero e em suas significações.

Depreende-se que, todas as aulas do grupo assinalado preconizam, mesmo que indiretamente, a alternativa de desconstrução/quebra dos estereótipos identitários atribuídos as feminilidades e masculinidades, a fomentarem que os jovens elaborem suas próprias reflexões quanto as regras e padrões de gênero, mediante os exercícios dirigidos. Estes envolvem rodas de conversa, discussões, dinâmicas sobre filmes, músicas, imagens e outros artefatos culturais, os quais vinculam suas “determinadas” representações de gênero, produções de textos, confecções de cartazes, desenhos e quadros, atividades de pesquisa na *internet*, etc. Vejamos alguns exemplos destas

atividades, que se destacam por adotarem componentes pedagógicos interessantes, logo mais nas imagens que seguem.

**FIGURA 9- As construções de gênero nos brinquedos e nas brincadeiras**



**Figura 2: Menino brincando de bola** Disponível em: <sumasensataperanoia.blogspot.com/2008\_09\_01\_ar...>.

**ATIVIDADE 1: Para fazer em grupo**

**Material necessário:**

- Tesoura
- Cola
- Revistas usadas
- Folhas usadas de papel A4 – Caso o professor não encontre poderá utilizar papéis reciclizados.

O professor solicitará que os alunos tragam de casa revistas usadas. É importante que o professor também leve revistas para a sala de aula. Reunindo a sala em grupos de até 5 componentes, o professor pedirá que os alunos procurem, em revistas, imagens e desenhos de brinquedos que as meninas gostam de ganhar e de brinquedos que meninos gostam de ganhar. Cole-os em duas folhas separadas: uma para brinquedos de meninas e outra para brinquedos de meninos. Caso isso seja difícil, você poderá organizar duas listas uma dos "brinquedos femininos" e outra dos "brinquedos masculinos" de acordo com as concepções de seus alunos. Em seguida, cada grupo será responsável pela construção de seu painel. Peça que os alunos separem, de um lado, as figuras que se referem às meninas e, de outro, aquelas que se referem aos meninos.

**Observação:** Os papéis que foram utilizados poderão ser reciclizados em outras atividades desenvolvidas na escola ou doados para a reciclagem.

**ATIVIDADE 2: Trocando idéias** Com os painéis montados o professor terá como tarefa discutir com os grupos os seguintes pontos:

- Como são as brincadeiras das meninas?
- Como são as brincadeiras dos meninos?
- Os brinquedos que se referem às meninas são semelhantes nos outros grupos? Quais?
- Nos grupos formados, os brinquedos dos meninos apresentam alguma semelhança? Quais?
- Vocês concordam que menina é esforçada e boazinha?
- Vocês concordam que o menino não pode chorar?
- Vocês concordam que a menina não pode brincar na rua: é perigoso?
- Vocês concordam que o menino é esperto e independente?
- Vocês concordam que a menina sorri em ser professora?
- Vocês concordam que o menino não tem medo de nada?

Após a discussão e a socialização dos pontos de vistas dos grupos o professor pedirá para que cada aluno faça no caderno de aula uma síntese sobre o que concordam e o que discordam a respeito dos comportamentos de meninos e meninas, justificando as respostas.

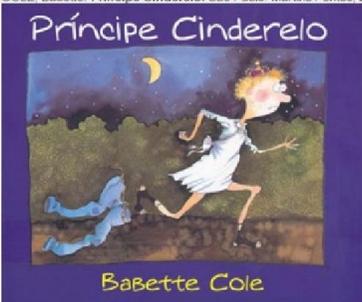
**Fonte:** Portal do Professor-MEC (2015, Aula 35).

**FIGURA 10- As construções de gênero na literatura infantil**

**ATIVIDADE 2:**

**1º Momento:** Inicie uma conversa com os alunos relembrando a história ouvida na aula anterior. Perguntas como "Vocês se lembram da princesa Sabichona?" e "Como era a princesa Sabichona?" podem ser úteis neste momento.

**2º Momento:** Convide os alunos para continuarem a conhecer pessoas diferentes, ouvindo a história do livro "Príncipe Cidrelo".  
COLE, Babette. *Príncipe Cidrelo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



Fonte: Imagem disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-BPJbye87AZo/7ToaMmEKrGw/AAAAAAAAAP4/Gqdy2N12aQs200/principe-cidrelo-cole-babette-6533612923.jpg>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

**Sinopse:** Neste livro a história da Cinderela é contada de um jeito diferente, tendo um príncipe como personagem principal.

**Sugestão ao professor:** Caso não disponha do livro, esta história está disponível no site: <http://bancodeshistorias.blogspot.com.br/2008/05/prince-cidrelo.html>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

**3º Momento:** Faça uma roda de conversa com os alunos sobre a história, procurando esclarecer os pontos sobre os quais eles manifestarem dúvidas e com o intuito de fomentar a reflexão sobre o tema abordado na história. As seguintes perguntas podem ser úteis para este momento: O que esse príncipe tinha de diferente dos outros? Quais eram suas atividades? Como ele se comportava? O que ele queria fazer? Esse príncipe é parecido com a princesa Sabichona? Vocês acham que pessoas assim existem?

Neste momento, é importante que o professor problematize a naturalização dos comportamentos tidos como tipicamente masculinos, como a força, a coragem e inabilidade para tarefas domésticas. Mais uma vez, é importante promover a reflexão dos alunos no sentido de entender que podemos escolher e descobrir, experimentando, do que gostamos de fazer e como queremos que nossa vida seja.

**4º Momento:** Solicite aos alunos que façam, individualmente, outro desenho, desta vez, de um príncipe diferente, que tenha características e comportamentos diferentes dos príncipes comuns. Para isso, entregue a eles folhas sulfite e oriente-os a identificarem os desenhos escrevendo seus nomes nas folhas. Ao finalizarem a atividade, recolha os desenhos.

**5º Momento:** Reúna os desenhos do príncipe diferente e da princesa diferente e faça um mural, expondo os desenhos dos alunos em um local onde outros alunos possam vê-los. Com isso, promovemos a valorização do trabalho dos alunos, bem como incitamos a reflexão sobre os papéis de homem e mulher no âmbito da escola.

**Fonte:** Portal do Professor-MEC (2015, Aula 75).

A julgar pelo exposto nas figuras 9 e 10, vê-se que se tratam de atividades a utilizar, particularmente, a temática dos brinquedos e das brincadeiras e o recurso da literatura infantil como estratégias de ensino no trabalho sobre as relações de gênero com turmas de crianças. Nessas propostas, provenientes das Aulas 35 e 75, a ideia é realizar discussões, estimuladas por meio de interpelações, que levem os educandos a desnaturalizarem a existência de brinquedos e brincadeiras apropriadas para as meninas e para os meninos. A se darem conta, também, que atitudes, desempenhos, traços físicos, expressões de sentimentos e de sensações, dentre outras coisas, não se atrelam ao feminino ou ao masculino de modo rígido, único e imutável, a exemplo das típicas noções correntes de que “homens não choram” e de que “mulheres são mais delicadas”. De acordo com uma das aulas, trabalha-se para que alunas e alunos entendam “[...] que podemos escolher e descobrir, experimentando, do que gostamos de fazer e como queremos que nossa vida seja” (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 35). O que significa dizer que tais escolhas não podem ser compulsórias, sob pena de criar ainda mais estigmas e reproduzir preconceitos para a vida das crianças.

Por conseguinte, práticas que, de uma forma ou de outra, contemplem a ludicidade e a literatura infantil, como as verificadas nestas e em outras aulas (Aulas 26, 36, 39, 65, 68, 79, 83 e 84) dentro da presente subcategoria do Portal, são muito proveitosas para o tratamento das questões de gênero, ao passo que podem ser reveladoras do modo como o alunado se relaciona ante a elas e elabora suas próprias representações. Finco (2003, 2010) e Xavier Filha (2011), em pesquisas empreendidas com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sinalizam que mesmo imersas a toda uma cultura a qual traceja expectativas estereotipadas quanto a experimentação dos gêneros, a incutir representações de feminilidades e masculinidades tidas como acertadas em termos hegemônicos, muitas meninas e meninos encontram espaços para as transgressões no decorrer das brincadeiras e de suas narrativas acerca dos contos de fadas. Expostas a situações nas quais a qualidade e a riqueza destes elementos pedagógicos disponibilizados, e das relações desenvolvidas nesse processo lúdico e fantasioso, impulsiona a produção cultural infantil, estas crianças conseguem ultrapassar as fronteiras de gênero estipuladas socialmente e criam, assim, novas possibilidades que subverte o convencional. Nessas condições, a menina que gosta de jogar futebol e usa tênis de dinossauro e o menino que “inventa” uma princesa com mãos de fogo e olhos que amaldiçoam são exemplos relevantes de que as construções de gênero são passíveis de contestação.

Em última análise, não desmerecendo a pertinência do material, é preciso acentuar que, embora as aulas da subcategoria evidenciada expressem uma abordagem de gênero a concebê-lo como resultado de construções sociais, culturais e históricas, as proposições didáticas localizadas parecem se limitar a uma discussão dentro do campo binário do feminino e do masculino. A deixarmos claro que isso não certifica a presença de uma perspectiva biológica do gênero por trás destas aulas. Ao contrário, significa dizer que, apesar de muitas destas aulas falarem da flexibilidade dos gêneros e vislumbrarem as diversas formas de ser mulher e homem em nossa cultura, inclusive, existindo algumas aulas (Aula 12, Aula 28, Aula 29, Aula 30, Aula 63 e a Aula 65) que acenam para um entendimento das diferenças de gênero como parte integrante de uma sociedade plural, inexistem aulas que tratem sobre a possibilidade dos sujeitos não se identificarem com o gênero definido. Nem mesmo em menção. Nessa acepção, não se pode deixar de considerar outras definições de gênero que, por seu turno, perpassam a dicotomia feminino versus masculino.

Sobre isso, admite-se que as identidades de gênero são variadas, com definições e terminologias específicas<sup>49</sup>, e dão o tom a complexidade envolta a temática. No entanto, enfatiza-se que desconstruir o gênero como uma totalidade unificada determina que se avalie e reexamine constantemente os sentidos imputados a feminilidade e a masculinidade. Isso contempla repensar a sexualidade configurada como heterossexualidade compulsória, originária da associação binária mulher e homem. Representa valorizar as muitas variáveis anteriores, intermediárias e posteriores a demarcação binária, de modo a sacudir com os simplismos relativos as classificações humanas pautadas somente em duas categorias (BRAGA, 2011; REPÓRTER UNESP, 2015). O que vai demandar, em muitos casos, novos olhares, novos posicionamentos, novos diálogos e novas práticas pedagógicas se pensarmos, por exemplo, nas crianças e nos adolescentes transgêneros. Um debate que não pode ficar somente no âmbito da diversidade sexual, alargando-se para os estudos de gênero e seus desdobramentos para a educação.

---

<sup>49</sup> Identidade de gênero diz respeito ao gênero que a pessoa se identifica. Ela não depende do sexo biológico, sendo que a presença da genitália (vagina ou pênis) em nada a define. Nestes termos, os indivíduos podem ser compreendidos como “cisgêneros” ou transgêneros. Os cisgêneros são pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi conferido ao nascerem (feminino ou masculino). Já os transgêneros são pessoas que não se identificam com o gênero (comportamento e/ou papéis esperados de gênero) que lhes foi atribuído. Como no Brasil ainda não existe consenso quanto ao uso do termo, há aqueles que consideram os transgêneros como uma categoria apartada de sujeitos travestis e transexuais. Também podemos falar em pessoas que não se identificam com nenhum gênero. Estas são denominadas de várias formas: Queers, “Andróginas” e a palavra transgênero reutilizada (JESUS, 2012).

#### 4.2.2.2 Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/diferenças físicas

Sem dúvida, quando se trata da espécie humana, ao que pese as muitas formas de encarar certos fatos da vida (seja oriundo das mais distintas culturas, tradições, regiões geográficas, grupos sociais e étnicos), a ocasião do nascimento de uma criança, para casais e demais familiares, é vista como um episódio cercado de várias expectativas. Uma das principais, logicamente, é a descoberta do sexo do bebê. Devido as modernas técnicas da medicina com seus aparelhos de ultrassonografia, é bastante provável que se conheça antes mesmo da criança nascer. Nesse itinerário, o sexo divulgado e celebrado é aquele perceptível à primeira vista, concluído a partir do exame da aparência morfológica externa, da genitália do ser humano que acaba de vir ao mundo. Anunciações como “É menina!” ou “É menino!”, certificadas pelos profissionais da saúde, introduzem um processo que deve avançar em uma direção demarcada, um destino definido, a começar, por exemplo, com o registro civil conforme o sexo percebido, feminino ou masculino. Um processo de encadeamentos sustentado em características físicas que são interpretadas como diferenças e às quais se atribui significações culturais. Então, a representação de sexo vincula-se com gênero, a propagar o poder da biologia na determinação das qualidades sociais. Em outras palavras, dado sexo irá determinar o gênero desse sujeito, ao mesmo tempo em que a família, a escola e os demais espaços onde ele convive e se relaciona passam a idealizar, induzir e reforçar comportamentos “esperados” para aquele sexo/gênero (FURLANI, 2005; LOURO, 2008b).

Se para nós, estudiosos do campo educacional, em suas inter-relações com as temáticas da sexualidade, do gênero e da educação sexual, já é acordado inferir que as diferenças de gênero são construções sociais, algo que temos frisado e discutido ao longo desta análise, somos levados a reconhecer que nem sempre tal compreensão parece clara, ou não tem intenção de ser, nos artefatos tecnológicos e pedagógicos que se destinam ao ensino da sexualidade. No Portal encontramos 7 aulas, melhor especificadas na tabela 7 reproduzida adiante, que abordam o gênero e suas relações sob uma perspectiva que o caracteriza a partir do sexo anatômico, nas diferenças físicas existentes/percebidas entre mulheres e homens.

**TABELA 7- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/ diferenças físicas”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<b>Caracterização do gênero pelo sexo anatômico/ diferenças físicas</b>	Meninos e meninas: iguais mas diferentes (A8), O corpo percebido pelas crianças: masculino e feminino (A37), Mulher: Sexo frágil? (A57), Meninos e meninas: onde está a diferença? (A59), De onde eu vim? Falando sobre sexualidade infantil (A61), Fases do desenvolvimento do corpo (A64) e A vida tem segredos...vou te contar um segredo: o nascimento do bebê humano (A85)	<b>7 Aulas</b>

**Fonte:** Autoria própria.

Por certo, tais produções abrangem execuções como o desenho e pintura do corpo humano, criação de bonecos, interpretação e elaboração de textos, debates, montagem de cartazes, criação de listas, entre outras atividades. Isso pode ser observado nos trechos ilustrativos de algumas aulas com suas atividades sugeridas.

“As mudanças mais importantes que acontecem ao longo da vida hormonal feminina são: menstruação, gravidez e menopausa”. Agora responda: a) Por que a gravidez é uma fase muito importante para as mulheres? (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 57).

[...] existem muitos meninos que fazem balé e ajudam a secar a louças como têm meninas que fazem futebol e lavam o carro com o pai, portanto têm atividades que estão deixando de ser somente de um gênero. [...]. Desde a infância pode-se perceber as diferenças entre o comportamento de meninos e meninas. Os meninos geralmente estão agitados, correndo, competindo, lutando. Já as meninas costumam ficar quietas, sentadinhas, dividindo seus brinquedos e conversando. Apesar de que algumas meninas, fogem a estas características, ou seja, são mais agitadas. Além das diferenças comportamentais também existem as físicas. Professor organize os alunos em roda e converse sobre as diferenças que existem entre cada gênero masculino e feminino. Para isso apresente o esboço do corpo humano [...] (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 59).

[...] relembre o assunto já discutido em sala de aula sobre a gestação e o nascimento do bebê humano. Apontando que uma das diferenças

entre meninos e meninas quando crescem é que o corpo da mulher está preparado para carregar o bebê até o nascimento (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 85).

Tendo em conta os encaminhamentos esboçados, notamos que, ao se referirem ao gênero, estas aulas, assim como outras citadas, apresentam uma tendência a voltarem-se para o corpo humano. Um corpo que, a depender de seus atributos e funcionalidades (se possui pênis, vulva, seios, pelos, barba, cabelo curto, cabelo cumprido, pode gerar filhos, etc.), caracterizaria as pessoas como mulheres e homens, meninas e meninos e projetaria diferentes desempenhos aos gêneros feminino e masculino a partir de suas particularidades. Sendo assim, o reconhecimento destas diferenças simplesmente por meio do que é aparente no corpo, dos seus componentes, dá lugar apenas a um tipo de relação entre os sujeitos. A relação heterossexual, que, nesta acepção tendo como propósito o ato reprodutivo, destacaria uma das principais distinções entre mulheres e homens, isto é, a capacidade gestacional feminina. O que pode ser visto nas Aulas 64 e 85, a acentuarmos que a primeira manifesta, inclusive, um tom religioso ao discorrer sobre o nascimento dos bebês (Aulas 8, 37, 57, 59, 61, 64, 85).

Nesse contexto, mesmo que uma destas elaborações (Aula 57) traga outras discussões como a desmistificação da “fragilidade” da mulher na sociedade, o simples fato de abordar, durante os exercícios propostos, a respeito das mudanças hormonais femininas e reiterar a importância da gravidez já indica que seu entendimento de gênero ainda se apoia em diferenças biológicas observáveis. Igualmente, podemos falar das Aulas 37 e 59. Estas, apesar de, em algum momento, adotarem materiais de apoio (textos didáticos e livros de literatura infantil) que procuram desfazer construções sociais, parecem contradizer, ou mesmo não entender, o que indicam estes artefatos quando naturalizam as diferenças de gênero nos seus enunciados e atividades recomendadas.

**FIGURA 11- Atributos físicos como principais marcadores das diferenças de gênero**



Fonte: Portal do Professor-MEC (2015, Aula 37).

A figura 11 é esclarecedora ao retratar as orientações didáticas formuladas pela Aula 37, que incentiva as crianças a se auto observarem e observarem seus colegas, com nítida ênfase no sexo anatômico, em uma abordagem de gênero que evidencia o “marcador diferencial” de meninas e meninos, a saber, seus aspectos físicos. Diante do que verificamos nesta e nas outras aulas, é oportuno algumas perguntas. Quais os possíveis efeitos de um tratamento de gênero restrito às condições biológicas no aprendizado de alunas e alunos? Que tipo de relações de gênero ele pode vir a reforçar? De que forma ele pode incidir na constituição das feminilidades e das masculinidades das crianças?

Na trilha por respostas, talvez possamos antes de tudo deixar claro que não se pretende aqui condenar as práticas de ensino dedicadas a versar sobre as diferenças corporais entre mulheres e homens. Conteúdo de total importância e necessário no interior de qualquer programa de educação sexual para crianças e adolescentes. Afinal, consoante ao que já discutimos antes, o conhecimento do próprio corpo é essencial para

um desenvolvimento sexual saudável e prazeroso. É plenamente válida esse tipo de discussão, porém, entende-se que quando isso envolve as questões de gênero é preciso ir um pouco além da mera caracterização física de meninas e meninos, sob o risco de recair em antigos essencialismos<sup>50</sup> e na intensificação de estereótipos ao não se abordar e explicar todo processo construtivo por trás das determinações do que seja feminino e masculino. Em suma, frisamos “[...] que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas [...] que vai constituir [...]” as feminilidades e as masculinidades em certa altura histórica (LOURO, 1997, p. 21). A lembramos, também, que a própria noção de sexo enquanto algo natural que estabelece as diferenças biológicas, de acordo com o pensamento de Butler (2003), seria uma construção.

#### **4.2.2.3 As relações de gênero implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade**

É impossível falar das relações de gênero sem remetermos às lutas por igualdade e direitos sociais. No fluxo da história, manifestações femininas que denunciavam os privilégios dos homens começaram a adquirir visibilidade ainda no início do século XX, quando o movimento “sufragista”, reivindicatório ao direito do voto às mulheres, expandiu-se para vários países do Ocidente. Nesse primeiro momento, o feminismo tinha propósitos mais imediatos (somados, por exemplo, a questões relacionadas a oportunidades de estudos e o ingresso a certas profissões) que, mesmo a atender interesses de uma parcela mais favorecida da sociedade, conseguiu salientar a situação de discriminação sofrida pelas mulheres daquela época. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o feminismo deu prioridade aos enfrentamentos pelo direito ao corpo e ao prazer, a rebater os modelos de subordinação e dominação das mulheres (LOURO, 1997).

A partir de então, a datar o final da década de 1960, afora as preocupações políticas e sociais, o movimento dá um salto importante e começa a adentrar no espaço

---

<sup>50</sup>As discussões em torno das diferenças entre os sexos deram-se entre duas perspectivas. A essencialista e a culturalista. O discurso essencialista enaltece a “diferença sexual” a defender a existência de uma essência feminina. Logo, ao se psicologizar ou biologizar as averiguações sociológicas e culturais historicamente formuladas, esse discurso faria afirmações universalistas, as quais aferram a feminilidade em modelos estruturados, mesmo que ideologicamente estimados (casamento e maternidade da mulher). O que acaba por justificar a discriminação da mulher em função de uma “essência feminina”. Ao

acadêmico. Em um período caracterizado por intensas transformações de toda ordem, no qual uma série de contestações, protagonizadas por diferentes grupos tradicionalmente marginalizados na sociedade (mulheres, negros, gays, etc.), denunciaram suas inconformidades e questionaram conceitos, o feminismo contemporâneo passou a se expressar não só nas marchas e nos protestos públicos, como também nos jornais, nas revistas, nos livros e nas teorizações científicas. Logo, o universo das mulheres, no lar no trabalho, na escola, na ciência e na arte, por exemplo, ganhou discussão e colocou a vista a segregação e a situação de desigualdade em relação aos homens infligida a elas historicamente. Tendo início, também, nessa seara os debates acerca do conceito de “gênero”, que nos anos de 1980, seria alçado à categoria de análise histórica, conforme o descrito (LOURO, 1997; 2008a).

Sem risco de simplificações, hoje podemos falar que o feminismo se trata de um movimento múltiplo, que contempla diferentes concepções teóricas, políticas e ideológicas ao redor do mundo. Um movimento que, apesar das muitas conciliações, articulações e discordâncias existentes entre seus componentes (sejam elas ou eles pesquisadores, militantes ou simpatizantes), partilha do pensamento comum de que as iniquidades de gênero, as quais sujeitam as mulheres, só podem ser apreendidas dentro de uma conjuntura histórica, cultural e social. Nesse pressuposto, dentre as várias linhas de ação, a “[...] luta feminista contribui na criação e efetivação de estratégias de enfrentamento às formas de opressão [...]” (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 12) das mulheres.

Em meio as elaborações do Portal, deparamos com um grupo de 8 aulas que aborda o gênero a entender suas relações como interações que implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos sociais, tal qual vê-se na tabela 8 em frente.

**TABELA 8- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “As relações de gênero implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<p><b>As relações de gênero implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade</b></p>	<p>“Acorda Raimundo...Acorda”: As transformações de papéis masculinos e femininos (A13), Movimento feminista: problematizando o espaço da mulher na sociedade (A16), Violência contra a mulher (A33), Corpo matriz da sexualidade: Direitos sexuais e reprodutivos (A34), Discutindo gênero: conceito, discriminação e movimento feminista (A46), Violência de gênero? O que é isso? Como desconstruí-la? (A51), Mulher: Sexo frágil? (A57), A violência contra mulheres (A86)</p>	<p><b>8 Aulas</b></p>

**Fonte:** Autoria própria.

Nesse ponto de vista, são produções que, ao se reportarem direta e indiretamente as relações entre os universos feminino e masculino, discorrerem sobre os direitos das mulheres (que incluem os direitos sexuais e reprodutivos); localizando-os inerentemente aos direitos universais dos seres humanos; o movimento feminista, a violência sofrida pelas mulheres e suas diversas manifestações, e o amparo legal por meio da Lei Maria da Penha. A desejar o conhecimento, a aprendizagem e o entendimento destas questões pelos estudantes, são planejadas atividades que envolvem debates, pesquisas, reflexões após a exibição de vídeos, produção de textos, cartazes e jornal falado, dinâmicas grupais e elaborações de campanhas fictícias. Abaixo, uma amostra disso mediante a figura 12.

FIGURA 12- A violência contra as mulheres



Imagem disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2012/12/violencia-mulheres.jpg>. Acesso em 31 de outubro de 2013.

Aula 7

Nesta aula, propor aos alunos a realização de uma campanha contra a violência com a mulher. Iniciar a campanha solicitando aos alunos que pesquisem os diferentes recursos existentes para se elaborar uma campanha contra violência de gênero.

1. Divida a turma em grupos.
2. Solicite que cada grupo faça pesquisas na Internet a respeito das diferentes campanhas de mídia e de material sobre violência contra a mulher.
3. Sugestão de sites:
  - a. Site do Senado sobre violência contra a mulher. *Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher*. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/noticias/datasenado/pdfs/senado/Docs/Senado-Pesquisa-Violencia\\_Domestica\\_contra\\_a\\_Mulher\\_2013.pdf](http://www.senado.gov.br/noticias/datasenado/pdfs/senado/Docs/Senado-Pesquisa-Violencia_Domestica_contra_a_Mulher_2013.pdf). Acesso em 31 de outubro de 2013.
  - b. Site do Portal da Saúde. *O que é a violência contra a mulher*. Disponível em: [http://portal.saude.gov.br/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=33903](http://portal.saude.gov.br/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=33903). Acesso em 31 de outubro de 2013.
  - c. Site da Secretaria de Políticas para as Mulheres com cartilha sobre violência contra a mulher. *Combate à violência contra a mulher*. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres/lei-maria-da-penha/cartilha-br-mulher09.pdf>. Acesso em 31 de outubro de 2013.
4. Feita a pesquisa, os grupos irão pensar sobre os canais utilizados pela campanha: *blog, chats, e-mails, cartazes, folder, mural, panfletos etc.*
5. Cada grupo irá pensar no slogan da campanha, apresentar ao professor para que o mesmo possa orientar sobre o conteúdo da matéria e possíveis correções, sobre o período de realização da mesma, elaboração do documento final de acordo com a mídia e local escolhido pelo grupo para depois divulgar o material iniciando a campanha.
6. Feita a campanha no espaço da escola durante algumas semanas, solicite que a turma dê retorno sobre a repercussão da mesma.

Sugestões de slogan:

1. Violência nunca mais!
2. Onde tem violência, todos perdem!
3. Todos sofrem com a violência!
4. Violência, vamos apagar esta mancha!

Aula 8

Feita a campanha no espaço da escola durante algumas semanas, solicite aos grupos que avaliem a campanha e apresente para a turma o resultado desta avaliação e a repercussão da mesma. Divulgue também os resultados da campanha nos mesmos canais onde ela foi realizada.

**Fonte:** Portal do Professor -MEC (2015, Aula 86).

De acordo com o que declaramos, e se encontra aqui frisado pela figura 12, a temática da violência contra as mulheres foi um assunto discutido no interior deste segmento de aulas, a ressaltá-la como um dos resultados das construções sociais de gênero, que, dentre muitos pormenores, fortalecem a noção de que o homem tem domínio sobre a mulher. Ao qualificá-la como uma violência de gênero, aquela procedente de preconceitos e desigualdades entre mulheres e homens, Barreto, Araújo e Pereira (2009) assinalam que esse tipo de violência se sustenta no estigma de virilidade masculina e resignação feminina. Ela atinge crianças, jovens e mulheres e, apesar de intercorrer geralmente no ambiente doméstico, pode também ser verificada em espaços públicos como a escola. Para as autoras, ainda que tenhamos avançado em termos de conquistas das mulheres na direção da igualdade de gênero, permanece em nossa sociedade o modo perverso de manifestação de poder masculino via a violência física, moral, sexual e psicológica, que agride, intimida e submete as mulheres. Pois, muitas vezes, cultiva-se este ato como afirmação e reconhecimento da masculinidade de companheiros, namorados, pais, irmãos, etc.

Contudo, nestas e em outras circunstâncias que circundam as relações de gênero, há que tomarmos cuidado para não recair na concepção definitiva de que “sempre”

existirá o homem dominante, detentor de todo o poder, e, em contrapartida, a mulher subjugada a este poder. A projetar uma condição que ora pode vitimizar ou ora pode culpabilizar a mulher por sua posição de “submissão hierárquica”. Na problematização de tal ideia, é preciso observar o poder como algo que se exerce em muitas e diversas vertentes, percebê-lo como uma estratégia e não como um privilégio de alguém. Uma vez praticado pelas pessoas, o poder tem consequências sobre suas ações, num exercício composto por manejos, técnicas e disposições passíveis tanto de aceitação e absorção, quanto de resistência, contestação e transformação de um caso específico. Tratando-se da violência de gênero, isso significa dizer que as mulheres também são seres ativos nesse cenário, haja vista que podem avançar, negociar e até recuar dentro de um processo que vai desde a denúncia a condenação de seu agressor. Afinal, no intuito de mudar sua situação, elas exercem poder ao serem capazes de construir variados mecanismos para a condução dos fatos (LOURO, 1997; SANTOS; IZUMINO, 2005).

Para tanto, ao abordarem sobre isso, sob um pensamento no qual as relações de gênero admitem lutas e enfrentamentos por igualdade e direitos, entendemos que tais aulas do Portal estão a acentuar a não passividade das mulheres diante de muitas realidades de opressão e preconceitos que as colocam em desvantagem em relação aos homens. São produções didáticas importantes, posto que ensinam sobre alternativas de superação das desigualdades, a apontarem formas e locais onde as mulheres encontram respaldo na garantia de seus direitos para a proteção, o impedimento de ações de violência e o acolhimento (pela legislação e no bojo do movimento feminista), e trazem para o debate assuntos muitas vezes menosprezados, deixados de lado no currículo da escola. A supor pelo número escasso de aulas que encontramos, assim como tudo o que debatemos, pensar acerca das questões de gênero por meio de práticas escolares que trabalhem com outras dimensões dessa temática é urgente. Sobretudo se quisermos desfazer pensamentos errôneos e naturalizados que tanto prejudicam a adoção de posturas menos sexistas e mais respeitadas entre os seres humanos.

#### **4.2.3 Diversidade sexual**

Semelhante ao ocorrido com o gênero, a diversidade sexual tornou-se um assunto bastante em voga em nosso tempo, a se distinguir enquanto uma temática que tem conquistado seu espaço desde o discurso midiático (por meio de filmes, novelas, programas televisivos, propagandas, revistas, etc.) ao discurso acadêmico. No Brasil,

assim como no mundo, são recentes os debates em torno de políticas educacionais para a inclusão de questões de reconhecimento, compreensão e respeito ante a diversidade sexual. Durante muito tempo se assistiu uma completa ausência destas temáticas na educação, a evidenciar a persistência de propostas cristalizadas e essencialistas no pensamento da identidade. Podemos dizer que as condições atuais para a emergência da incorporação da discussão sobre a diversidade sexual na educação brasileira estão intimamente atreladas às atuações e as reivindicações dos movimentos sociais LGBT, representados por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, os quais se consolidaram na passagem dos anos 1980/1990, em uma relação direta e indireta com o surgimento da epidemia da AIDS e a democratização no país (ALTMANN, 2013; DINIS, 2008; NARDI; QUARTIERO, 2012).

É importante notar que a epidemia da AIDS possibilitou que se discutisse a pluralidade de expressões da sexualidade e reafirmou um local de relevância para a escola no que toca o dispositivo da sexualidade. Com efeito, se em outros tempos a escola já foi, e ainda é, mobilizada para intervir diante das DSTs/AIDS e da gravidez, hoje ela também é chamada a intervir no enfrentamento da homofobia<sup>51</sup>, em ações que valorizem a diversidade sexual. A recordarmos que existem muitas lacunas a serem sanadas e dificuldades a serem vencidas nesse processo, sempre em curso, de admissão das temáticas de diversidade sexual e de gênero pelas pedagogias escolares (ALTMANN, 2013; DINIS, 2008; NARDI; QUARTIERO, 2012; VIANNA, 2015).

A valer, em nossa pesquisa no *Espaço da Aula* do Portal do Professor-MEC também situamos aulas que versam sobre a diversidade sexual, como apresenta o quadro 3.

---

<sup>51</sup> Cabe aclararmos que a palavra homofobia é comumente empregada em menção a um conjunto de sentimentos negativos (aversão, horror, ódio, desprezo, desvalorização, desconforto, medo, etc.) os quais costumam se manifestar em atitudes preconceituosas e discriminatórias contra pessoas homossexuais e podem levar a agressividade. A considerarmos que, em um entendimento mais recente, este conceito se estendeu, pois também é usado para representar a discriminação contra qualquer tipo de diversidade sexual (bissexuais, transgêneros, dentre outros), ou seja, a indivíduos cuja expressão de gênero não se ajusta aos modelos hegemônicos de feminilidade e masculinidade (DINIS, 2011; JUNQUEIRA, 2007).

QUADRO 3- Subcategoria da temática Diversidade sexual

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
<b>Diversidade sexual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A diversidade sexual faz parte de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados</li> </ul>	Aulas que discorrem sobre conteúdos que envolvem a temática da diversidade sexual

Fonte: Autoria própria.

Contudo, em comparação com as outras temáticas encontradas, corpo e gênero, depreendemos que este é um assunto ainda incipiente nas práticas de ensino. A este respeito, estudos como os de Altmann (2013), Nardi e Quartiero (2012) e Souza, Silva e Santos (2014) demonstram que versar a respeito da diversidade sexual em sala de aula nem sempre é uma tarefa fácil para os docentes, que precisam lidar cotidianamente com dificuldades como resistências, desconhecimentos conceituais, falta de preparo, preconceitos, disputa de valores morais e religiosos e muitos outros obstáculos. Logo, trata-se de um trabalho lento que, ao demandar uma sensibilização a proposta, começa pelo próprio reconhecimento e a aceitação da existência da diversidade no âmbito da escola.

#### **4.2.3.1 A diversidade sexual faz parte de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados**

Adotado de forma ampla dentro de setores como a política, os movimentos sociais e a educação, o termo diversidade sexual se sustenta como opção a palavra diferente ou diverso, sendo empregado no sentido da multiplicidade e da singularidade. Isto é, em referência as diferentes maneiras de vivenciar a sexualidade, a legitimar múltiplas expressões de identidades e práticas de orientação sexual, bem como de identidades de gênero. Dito isso, a título elucidativo, quando falamos de diversidade sexual, necessariamente, precisamos considerar dois aspectos principais: as diferentes orientações sexuais (diferentes rumos da atração afetivo-sexual por uma pessoa de

algum/ns gênero/s que são a homossexualidade, a heterossexualidade, bissexualidade<sup>52</sup>, dentre outras classificações) e as diferentes identidades de gênero, as quais já clarificamos em outro momento. Assim, a orientação sexual e a identidade de gênero integram a identidade pessoal dos indivíduos<sup>53</sup>, a direcionarem o jeito com que se sentem e se apresentam para si e para os outros como mulheres e homens. A abrir caminhos, assim, para uniões sentimentais, afetos e prazeres plurais que precisam ser respeitados (CAVALEIRO, 2009; FIGUEIRÓ, 2007; NARDI; QUARTIERO, 2012; VIANNA, 2015).

Nessa mesma direção, todas as aulas apuradas no Portal sobre diversidade sexual, as quais se encontram indicadas na tabela 9, assumem uma abordagem que a reconhece como parte integrante de uma sociedade plural do qual fazem parte distintos desejos afetivo-sexuais. Estas aulas, ao inserirem a diversidade sexual em um rol maior de diferenças existentes (gênero, racial, regional, social, etc.), valorizam-na enquanto expressão legítima da sexualidade, uma diferença que deve ser compreendida e respeitada, sobretudo, na escola. Por esta última se tratar de um espaço educativo onde se reúnem inúmeras inclinações, gostos, preferências, comportamentos, personalidades e subjetividades dos sujeitos

**TABELA 9- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “A diversidade sexual faz parte de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<b>A diversidade sexual faz parte de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados</b>	Diversidade sexual na escola: reconhecê-la e superar os preconceitos (A9), Homofobia: abaixo o preconceito (A10), Respeito as diferenças na escola: Diferentes, mas não desiguais (A12), A família e suas novas configurações (A32), Diga não à	<b>11 Aulas</b>

<sup>52</sup> O indivíduo homossexual se sente atraído afetivo-sexualmente por uma pessoa de gênero igual ao que ele se identifica, enquanto o indivíduo heterossexual se sente atraído afetivo-sexualmente por uma pessoa de gênero diferente ao que ele se identifica. Já o indivíduo bissexual se sente atraído afetivo-sexualmente por pessoas de qualquer gênero (JESUS, 2012).

<sup>53</sup> É importante lembrar que identidade de gênero é diferente de orientação sexual. Ambas podem se comunicar, porém uma dimensão não depende da outra, pois não existe uma norma de orientação sexual em decorrência do gênero dos sujeitos (JESUS, 2012).

---

homofobia: Igualdade para viver e diversidade para conviver (A38), Discutindo a diversidade sexual da escola para a vida (A44), Qual a função da família na sociedade? (A53), Pra que time ele joga? Respeitar é combater a intolerância (A58), Homofobia na escola: um início de reflexão (A67), Homossexualidade: afrouxando os preconceitos (A90), O que significa a sigla LGBT?-UCA (A93)

---

**Fonte:** Autoria própria.

Junqueira (2007) argumenta que em uma sociedade como a nossa, instituída e assentada pela diversidade, no qual as diferenças são, quase sempre, elaboradas e percebidas no decorrer das relações assimétricas, promover uma cultura de reconhecimento da diversidade pode significar mais do que uma inegável responsabilidade de ordem ética. De modo efetivo, na conscientização de que a diversidade nos qualifica como grupo social e como seres humanos, somos encorajados a buscar maneiras de assenti-la, no sentido de fazer com que ela se configure em princípio de enriquecimento e de desequilíbrio das relações de dominação e poder. Consequentemente, para o autor, quando se fala de diversidade no âmbito educacional é importante pensar em “educação na diversidade”, “educação para a diversidade” e “educação pela diversidade”, uma vez que ambas se referem ao aprendizado do convívio cidadão e democrático, a possuírem uma função estratégica na promoção da igualdade, da inclusão e da integração social. Portanto, a “educação na diversidade” atua na perspectiva de incluir o outro, “a educação para a diversidade” encaminha-se para a abertura do novo, no reconhecimento da diferença, e a “educação para a diversidade” utiliza-se das potencialidades ofertadas pela diversidade. O que só valida a diversidade como uma importante estratégia pedagógica que “ensina”.

Tendo isso em conta, as aulas do Portal (Aulas 9, 10, 12, 32, 38, 44, 53, 58, 67, 90 e 93) tratam de questões que direcionam a discussão em cima de conteúdos, tais quais ações contra o preconceito e a discriminação, padrões socialmente aceitos, direitos sociais, significado da sigla LGBT, combate à homofobia e a violência, novas

configurações familiares, uniões homoafetivas, *Bullying* e diferentes orientações sexuais. Nas atividades recomendadas, encontramos desde debates ancorados em vídeos educativos e na literatura infantil, registro de informações, entrevistas, pesquisas, produção de textos, criação de gráficos, pintura, elaboração de cartazes e *banners*, exploração e análise crítica de materiais didáticos a simulações de programas televisivos.

Dentre estas proposições, percebe-se certa preocupação em se discutir o tema da homossexualidade. São aulas que tentam desconstruir visões incorretas a respeito desta possibilidade de manifestação sexual (homossexualidade não é doença, nem crime e nem pecado) e fazer com que alunas e alunos conheçam, se posicionem e reflitam sobre as situações de preconceito vivenciadas por pessoas homossexuais, identificando-os como cidadãos cujos direitos muitas vezes não são levados em conta (Aula 9, Aula 38, Aula 58, Aula 67 e Aula 90). Conforme nos sinaliza uma das atividades proposta, a partir da apresentação de um vídeo acerca do assunto.

Como o psicólogo representa a homossexualidade? Vocês concordam ou discordam?  
 Vocês conhecem algum homossexual? O que vocês acham disso?  
 Quais as hostilizações que passam os homossexuais no espaço escolar?  
 Quais os estereótipos estão ligados ao homossexual masculino? E o feminino?  
 Os colegas no qual convivem apresentam preconceito aos homossexuais?  
 Os homossexuais, na escola, possuem os mesmos direitos que os heterossexuais?  
 Nos últimos anos, houve mudanças em termos de direitos dos homossexuais? Na educação? No mercado de trabalho, etc?  
 Na escola os homossexuais têm conseguido fazer valer seus direitos como cidadãos?  
 Quais os imaginários sociais (representações/ concepções), construídos sócio-historicamente, dos homossexuais em nossa sociedade?  
 O que podemos fazer diante de um ato de discriminação? (PORTAL DO PROFESSOR, 2015, Aula 38).

Pelo excerto, é visível o destaque conferido à homossexualidade na aula que, em um tratamento relacional com a heterossexualidade, entre muitas considerações, parece problematizar a construção sócio-histórica em torno da categoria homossexual e tentar entender os condicionantes responsáveis pelo seu “desprestígio” culturalmente determinado. Segundo analisaram alguns estudiosos (FOUCAULT, 1999; LOURO,

2008b; WEEKS, 2001), a expressão homossexualidade e o indivíduo homossexual são invenções ocidentais que surgiram ao longo do século XIX, embora a homossexualidade existiu em outras sociedades e períodos históricos, sendo de diferentes formas aceita ou rejeitada de acordo com costumes e hábitos estipulados. Se anteriormente os relacionamentos amorosos e sexuais entre pessoas pertencentes ao mesmo sexo eram tidos como sodomia (atividade sexual não permitida e pecaminosa) da segunda metade daquele século em diante tais práticas passariam a retratar um tipo especial de sujeito que viria a ser marcado e reconhecido como desviante da “norma”<sup>54</sup> representada pela heterossexualidade. Como resultado, seu destino só poderia ser o da ocultação ou da segregação, que mesmo na atualidade, apesar de muitas lutas e conquistas valiosas no percurso do tempo, ainda persistem em diversos setores da sociedade.

Isso posto, salientamos que uma abordagem como a priorizada pelas aulas apontadas, a qual compreende a diversidade sexual a partir de determinado contexto sócio-histórico fortalecedor de padrões heteronormativos, permite-nos aceitar que, na maioria das vezes, reproduzimos formas de discriminação habitualmente, até mesmo sem reparar. Avaliar conceitos como a homossexualidade e a heterossexualidade na qualidade de produções históricas constituem-se em uma tática de resistência as severas fronteiras encontradas entre as práticas sexuais, a permitir a construção de uma ampla variedade temática. Ao mostrar a produção historicocultural das identidades sexuais e de gênero, o docente pode auxiliar os estudantes a descobrirem as limitações e as alternativas infligidas a cada pessoa quando submetidas a estereótipos sexuais e de gênero, o que vai de encontro a “naturalização” do sujeito homossexual (DINIS, 2008; TORRES, 2013).

Por fim, não podemos deixar de comentar sobre outro ponto muito importante verificado nas elaborações didáticas do Portal. O debate acerca da homofobia. Algumas aulas em específico (Aulas 9, 10, 38, 58, 67 e 90), ao alertarem quanto a seriedade desta questão, relacionando-a a atitudes de intolerância e de violência devido a manifestações

---

<sup>54</sup> Weeks (2001) explica que os termos homossexualidade e heterossexualidade, foram cunhados pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny, vindo a público em 1869. Ambos surgiram num contexto em que Alemanha tentava pôr na pauta política uma reforma sexual, pois eram parte de uma campanha embrionária, abraçada pela então, em desenvolvimento, disciplina da sexologia na definição a “homossexualidade” como um modo distintivo da sexualidade. Uma variante benigna da noção de sexualidade “normal”. Porém, nesse processo, que buscava definir os tipos e as formas da conduta e da identidade sexuais, a homossexualidade no lugar de representar uma variante benigna da “normalidade”, nas mãos de sexólogos precursores como Krafft-Ebing, converteu-se em uma descrição médica e moral. Ao passo que a heterossexualidade, antes pouco teorizada, torna-se um termo para descrever a norma. Ou seja, na tentativa de esclarecer a homossexualidade, definindo-se as características do que seria “pervertido”, institucionalizou-se a heterossexualidade como referência padrão.

de diferentes orientações sexuais existentes dentro de uma sociedade tão diversificada como a nossa, concentram-se em levar meninas e meninos a pensarem nas formas de mitigação para combater atos homofóbicos. A figura 13, elucida um pouco o teor destas aulas.

**FIGURA 13- O combate à homofobia**

**ATIVIDADE 1**  
Nesta atividade, os alunos deverão discutir o vídeo que assistiram, de forma a expressarem suas opiniões acerca deste: o que acharam, se concordam ou não, as justificativas para isso, entre outros. É importante que todos possam expressar suas opiniões neste momento, para que o professor possa, ao término da aula, avaliar se eles mudaram suas opiniões, posturas (que podem ser preconceituosas) sobre esta temática.  
Em seguida, os alunos deverão divididos em grupos de três a cinco componentes e, após o professor escrever na lousa as frases feitas (completadas) pelos alunos no início desta aula, ele deverá apresentar o vídeo intitulado "Hoje em dia- Homofobia mata gay em Itapiraca/AL, com duração de 1 minuto e 34 segundos (Fig. 2).  
Recurso  
<http://www.youtube.com/watch?v=71cc8K8MXTs>. Acesso em 12 Ag. 2009.



Figura 2- Vídeo Hoje em dia-Homofobia  
Tendo por base os aspectos listados na lousa, a apresentação do vídeo e a leitura da reportagem, cada grupo deverá discutir o tema: Homofobia – o que é? Em seguida, e sob supervisão do professor, cada grupo deverá redigir um pequeno texto jornalístico manifestando a opinião do grupo a cerca da Homofobia. Finalizada esta atividade, cada grupo deverá ler o seu texto para toda a turma. Conforme estes textos forem sendo lidos o professor deverá aproveitar a atividade para enfatizar a importância do respeito e tolerância às diferentes manifestações sexuais (Fig. 3).

**ATIVIDADE 2**  
Em seguida, sugerimos que cada grupo elabore um cartaz cujo o título será "Educação sem homofobia" (Fig. 4). O intuito desta atividade é que eles possam refletir sobre o tema, e a partir disso elaborar estratégias para amenizar a homofobia no ambiente escolar. Assim, após apresentação para a turma do material confeccionado, sugerimos que cada grupo fixe seus cartazes nos murais nos corredores da escola, de maneira a todos os alunos terem acesso a eles.

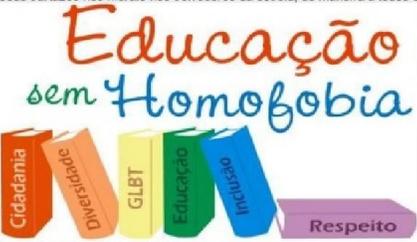


Figura 4- Educação sem homofobia

**Fonte:** Portal do Professor-MEC (2015, Aula 10).

Reparamos que nestas aulas, como a retratada pela figura 13, há um esforço de reiterar o lugar da escola como um dos ambientes no qual a luta em refutação as práticas de violência, decorrentes da homofobia, é fundamental. A evidenciá-la enquanto uma instância socializadora mais do que genuína para se desenvolver ações afirmativas nesse sentido. Não por acaso, diferentes leituras (CECCHETTO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010; DINIS, 2011; JUNQUEIRA, 2007; 2009) têm se dirigido ao fenômeno homofóbico, em suas interconexões com a educação, a colocá-lo em relevo como uma problemática real e preocupante que se faz presente nas instituições escolares. Seja sutilmente ou manifesta, ela se expressa na rotina das escolas (por meio do que é ensinado nos livros didáticos, nas concepções curriculares admitidas, nas brincadeiras durante o recreio, nas piadas entre os colegas de classe, no obstáculo de ter acesso ao banheiro, nos insultos verbais e nas agressões físicas) e atinge todos aqueles e aquelas que se negam, que resistem, a se adequar a heteronormatividade. No cenário educacional, o *Bullying* tem sido empregado para denominar a violência sofrida por

crianças e adolescentes no recinto escolar. No que concerne o *Bullying* homofóbico, direcionado especificamente a estudantes gays, lésbicas, travestis e transexuais, a hostilidade praticada pode resultar em abandono da escola, não raro, em tentativas de suicídio motivadas pelos conflitos enfrentados com as identidades sexuais e de gênero. Casos como estes são agravados pelo silenciamento e pela omissão da comunidade escolar frente à homofobia, a ressaltar que quando negamos o tratamento destas questões na escola, nas práticas de ensino, contrapondo-nos a diversidade sexual corrente, estamos a contribuir, de certa forma, para que as situações de preconceito persistam e se fortaleçam.

Tais colocações só atestam o quanto as aulas que discorrem sobre a diversidade sexual no Portal são pertinentes para, em certa medida, visibilizar uma temática que é tradicionalmente ocultada das organizações curriculares nas escolas. Ao proporem reflexões mostrando que expressar a sexualidade de uma forma diferente da que socialmente se convencionou como válida não é algo negativo ou errado, estas aulas informam que a diversidade sexual contempla desejos, vontades e histórias de vida muito singulares as quais carecem serem consideradas. Embora tais aulas ainda priorizem debates em torno da dicotomia homossexualidade/heterossexualidade e deixem de discutir, mais especificamente, sobre outras categorias importantes (as travestis e as transexuais) para o entendimento das pluralidades que integram o espaço escolar. Para tanto, esta apreciação nos permite muito menos desvalorizar os conteúdos discutidos nas aulas, mas sim entender muito mais que se quisermos uma escola justa, inclusiva e democrática de verdade novos direcionamentos são primordiais. Direcionamentos que mudem o convencional e desestremem o tradicional. Sempre a refletir que as mudanças não ocorrem do dia para a noite. Elas estão a acontecer paulatinamente, e são bem-vindas para que se faça valer direitos humanos e de cidadania.

#### **4.2.4 Relacionamentos afetivos e sexuais**

Desde tempos remotos, mulheres e homens se envolvem em relacionamentos afetivos e sexuais nas muitas sociedades. Historicamente, de diferentes maneiras, tais relações adquirem importância no dia a dia das populações, sendo vivenciadas tanto marginalmente, sob égides repressivas, quanto com total centralidade, a obedecerem a princípios e concepções coletivas e individuais em um dado período. Nesse sentido, em

nossa tradição, os relacionamentos estabelecidos no decurso da adolescência se distinguem, pois, costumam receber especial atenção de diversas esferas sociais (família, igreja, escola e veículos da mídia). Igualmente, estas acabam por influir nas configurações dos laços amorosos e sexuais juvenis, sem esquecer que os desdobramentos das circunstâncias de vida originadas na contemporaneidade, e as subjetividades a partir disso construídas, repercutem no plano distintivo destes mesmos relacionamentos. Seguramente, pela adolescência, em geral, estar associada a fase da puberdade, conforme já falamos, algumas características podem ser percebidas nessa etapa de transição do desenvolvimento humano, dentre as quais sobressaem-se as primeiras experimentações amorosas e sexuais. Nesse aspecto, quer se queira ou não, as manifestações de cuidado, carinho, amor, afeto e desejo, atreladas a um conjunto de sentimentos e sensações, fazem parte do cotidiano dos adolescentes, e, sendo um dos componentes da sexualidade humana, são bastante evidentes e expressivas em seus círculos de socialização, com destaque para a escola (ALMEIDA, 2013; JUSTO, 2006; SILVA, 2001).

Consoante ao que nos apresenta o quadro 4, deparamos com elaborações no *Espaço da Aula*, do Portal do Professor-MEC, que trazem discussões acerca dos relacionamentos afetivos e sexuais e, portanto, nos apresentam uma compreensão importante de como este assunto é aludido no ambiente em questão.

**QUADRO 4- Subcategoria da temática Relacionamentos afetivos e sexuais**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Relacionamentos afetivos e sexuais</b>	➤ Os relacionamentos afetivos e sexuais se apresentam e são valorizados distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares	Aulas que discorrem sobre conteúdos que envolvem a temática dos relacionamentos afetivos e sexuais

**Fonte:** Autoria própria.

Diante deste achado, amparados por Altmann (2007b) e Figueiró (2006b), novamente precisamos que a escola, por meio de suas ações pedagógicas formais e não formais em educação sexual, visualiza as maneiras com que os jovens vivenciam suas relações afetivas e sexuais e tenta intervir nessa realidade. Não podemos esquecer que a instituição escolar participa da construção de normas e valores a respeito das sexualidades dos educandos, a desenvolver procedimentos, mudanças e adequações no sentido da responsabilidade dos mesmos perante as relações firmadas com seus pares. Realmente, a escola toma atitudes e faz prescrições (diante de várias situações como o namoro, o beijo, o ficar, a paquera e a primeira relação sexual), as quais, uma vez direcionadas a certas convenções e ideais de relacionamentos, atestam as lacunas existentes no trato e na aceitação da sexualidade adolescente.

#### **4.2.4.1 Os relacionamentos afetivos e sexuais se apresentam e são valorizados distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares**

Mais do que outro momento da vida, a adolescência é reconhecida e representada como uma etapa em que as intervenções sociais estão fortemente presentes no funcionamento psicológico e na constituição do indivíduo. Nesse contexto, no tocante aos relacionamentos amorosos e sexuais experienciados reconhecemos que, apesar de existirem *scripts* pré-estabelecidos, perpetuados socialmente, do que é desejado e aguardado para meninas e meninos, cada jovem percebe, descobre e valoriza tais contatos afetivos a seu modo. Considera-se que o local onde os adolescentes vivem e seus traços individuais, somados a questões que caracterizam seus relacionamentos, compõem os acontecimentos a serem defrontados por eles, a produzirem os princípios básicos do diálogo e do discernimento de emoções e sentimentos e da experiência da autonomia. A conceberem mais facilmente seus vínculos de afeto, seus papéis sexuais e condutas amorosas. Portanto, para além das constatações essencialistas, e muito disseminadas, de que a vida íntima da juventude hoje possui menos restrições em comparação com as gerações anteriores, torna-se imperativo referir que as relações afetivas e sexuais dos jovens são estruturadas e renovadas por um sistema de significados conferidos pela cultura, determinados por padrões de gênero, raça, etnia, diferenças socioeconômicas e peculiaridades regionais (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011; JUSTO, 2006; LEAL; KNAUTH, 2006; SILVA, 2001).

Nessa pesquisa, baseado nas 6 aulas encontradas, como nos permite entender a tabela 10, vimos que os relacionamentos afetivos e sexuais são tratados na qualidade de relações (vínculos de carinho, amor e atração sexual) que ocorrem entre as pessoas e são valorados de forma distinta, a incluírem sentimentos e expectativas particulares.

**TABELA 10- Nomes e quantidade de aulas da subcategoria “Os relacionamentos afetivos e sexuais se apresentam e são valorizados distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares”**

SUBCATEGORIA	NOME DAS AULAS	QUANTIDADE DE AULAS
<b>Os relacionamentos afetivos e sexuais se apresentam e são valorizados distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares</b>	Pai, eu? Mãe, eu? Gravidez na adolescência (A14), Corpo matriz da sexualidade: Direitos sexuais e reprodutivos (A34), Iniciação sexual: primeira vez (A66), Amor: dá pra entender? (A73), Ficar: um tipo de relacionamento afetivo? (A74), Qual é a hora certa? Os “grilos” sobre a primeira relação sexual (A76)	<b>6 Aulas</b>

Fonte: Autoria própria.

Nessas produções, destacam-se, em especial, as discussões acerca da primeira relação sexual de um adolescente, do amor e suas manifestações, e do “ficar” como relacionamento afetivo mais atual. Ao perseguirem inquietar os estudantes para que desenvolvam um olhar crítico quanto à iniciação sexual, mostrar a importância da afetividade nas relações entre os seres humanos e incentivar reflexões sobre o “ficar”, as aulas em análise aplicam estratégias didáticas como os debates em torno dos assuntos citados (por meio de vídeos educativos, textos, letras de músicas e frases para completar), pesquisas, produção de textos e dramatização.

Chama-nos atenção o grupo de aulas (Aulas 14, 34, 66 e 76) que traz elaborações didáticas a respeito da primeira relação sexual, posto que verificamos uma abordagem a qual enaltece os sentimentos (de dúvida, de medo, de apreensão, etc.), bem como as expectativas que podem estar presentes nesta ocasião. Afora isso, estas aulas levam o alunado a questionar sobre qual seria a hora certa para se viver esta experiência. Sublinhamos que todas as produções ainda focalizam a necessidade do sexo seguro

durante tal momento que, embora para muitos jovens seja tido como marcante, acaba sendo encarado, simbolizado e expresso de múltiplas maneiras.

Castro, Abramovay e Silva (2004), nos auxiliam a perceber o destaque dado à iniciação sexual como um rito de passagem que contempla distintas movimentações entre infância, adolescência e idade adulta. Para as autoras, tratando-se da sexualidade, em tal trajeto ocorre a afirmação da virilidade, modelações com relação a feminilidades e a procura por autonomia, o que no pensamento corrente se traduz com o “torna-se homem” e o “fazer-se mulher”, a perpassar, assim, sentidos identitários variados como as relações das trocas afetivas. Entretanto, é importante frisar que os contornos desta passagem ainda não estão definidos de forma muito clara, pois ao mesmo tempo em que o jovem já é sexualmente adulto, em muitas conjunturas, ainda é dependente da família econômica e financeiramente.

Nas muitas pesquisas (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; LIMA, 2014; MALTA et al., 2011; SILVA et al., 2015), que versam sobre a iniciação sexual dos escolares, geralmente um dos indicadores bastante priorizados é a idade em que experienciam a primeira relação sexual. Não desprezando a multiplicidade de condições em que se dão as primeiras relações, quase todos estes trabalhos, realizados com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de redes de ensino público e privado das capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal, apuram que as alunas e os alunos têm iniciado sua vida sexual em média entre os 13, 14 e 15 anos, e indicam que os meninos se iniciam mais cedo do que as meninas. Mesmo que, nestes termos, algumas vezes a diferença de iniciação entre os gêneros não seja tão significativa. No caso, é considerável notar os aspectos próprios da população em destaque, a da escola. Pois o grau de escolaridade dos estudantes provoca impactos diretamente proporcionais à idade do acontecimento da iniciação sexual. Justamente, fica o entendimento de que “[...] as atitudes sexuais dos indivíduos devem ser analisadas mais como resultado de uma elaboração [...] e de uma síntese de influências diversas do que como efeito de uma transmissão vertical simples” (BOZON; HEILBORN, 2006. p. 155).

Nessa continuidade, agora no tocante as relações amorosas, cumpre ainda discorrermos a respeito do “ficar”. Ao explorarmos a única aula (Aula 74) selecionada do Portal que aborda esse tipo de relacionamento, identificamos uma produção a qual se propõe a desmistificar ideias preconcebidas em torno desta questão. Isso ocorre mediante determinadas atividades adotadas para trabalhar com este conteúdo, por exemplo, a inquirir alunas e alunos sobre as diferenças entre o “ficar” e o namorar

FIGURA 14- O “ficar” como relacionamento afetivo

**Atividade 1**  
 Depois do debate inicial da aula, sugerimos que o professor entregue a cada grupo uma cópia da letra da música “Eu quero só ficar” (conforme postado abaixo) e peça para eles responderem as seguintes perguntas:  
 • Segundo a música o ficar está relacionado a curtição, vocês concordam? Por quê?  
 • Qual a diferença do ficar do namoro?  
 • Para vocês até quando é interessante ficar?  
 • Vocês consideram que para a sociedade, de maneira geral, há diferença entre um(a) adolescente ficar em relação a um adolescente? Por quê?

Letra da Música: Eu quero só ficar  
 Composição: Nelson Prata

*Não adianta você fazer  
 Milhões de coisas pra me prender  
 Você não vai me culpar por isso  
 É que eu não quero mais compromisso  
 Veja se para com esse papo de casar  
 Muda de assunto  
 Eu tô afim de curtir, de namorar e beijar muito  
 Eu quero é só ficar ficar ficar ficar  
 Ficar com você beijar beijar beijar | Refrão  
 Eu quero é só ficar ficar ficar ficar  
 E rir com você  
 Desista de tentar mudar os meus costumes  
 Eu não me ligo nesse lance de ciúmes  
 Não cobro nada, nem você cobra de mim  
 É só ficar vai ser melhor assim  
 Fonte: <http://letras.terra.com.br/banda-balanidade/1094680/>. Acesso em: 12 ago. 2009.*

Em seguida, o professor solicitará que cada grupo esboce numa folha de sulfite os aspectos positivos e negativos do ficar (Fig. 2). Feito isso, cada grupo deverá escolher um relator que lerá o que o grupo escreveu, e o professor deverá anotar na lousa os aspectos listados.



Figura 2 - Ficar  
 Disponível em:  
<http://www.sabrinamix.com/img/tmp/blog/200510/ficar.gif>. Acesso em 11 Ag. 2009.

Para esta atividade o professor poderá dividir a lousa em duas partes: os aspectos positivos e negativos. O professor deverá durante esta atividade estimular a participação dos alunos, indagando-os se concordam ou não com os aspectos apontados, de maneira a estimular a manifestação deles, de forma que o debate possa trazer contribuições ao conhecimento que apresentam sobre este assunto. Após as apresentações, o professor discutirá com os grupos a importância dos relacionamentos afetivos na adolescência.

Fonte: Portal do Professor-MEC (2015, Aula 74).

Em conformidade com a aula em pauta, e suas atividades sugeridas, tal qual nos expõe a figura 14, é possível depreender que o “ficar”, enquanto uma forma de se relacionar bastante comum em nosso tempo, é permeado por diversas representações que, por sua vez, vão direcionar entendimentos, atitudes e práticas pessoais. Nas palavras de Affonso e Ribeiro (2006), o modo como o “ficar” intervém no processo de desenvolvimento identitário dos adolescentes e na construção de exemplos de relacionamentos vindouros, a importância que este tipo de relação possui como princípio do *status* ocupado pelos adolescentes no interior de um grupo e o jeito que estes enxergam e percebem o “casal ficante”, a exemplo da imagem atribuída a “menina ficante” por meninos, e assim mutuamente, são pontuações que vão além daquilo que se consegue ver objetivamente nas relações. Elas estão subentendidas e surgem somente no imaginário juvenil.

Cumprido deslindar que, o “ficar” se consagrou como um código de relação distintivo do período da juventude, ainda que ele também seja um relacionamento encontrado no cotidiano sentimental de pessoas provenientes de outras faixas etárias. Na literatura corrente, essa prática pode ser definida como algo episódico, passageiro, ou

seja, um relacionamento pautado na falta de compromisso entre o casal “que fica”. Então, apesar de não existirem regras muito precisas a ditarem de maneira rigorosa o que é permitido ou não durante tal interação, o grau de envolvimento dos pares pode abarcar desde beijos e abraços a uma eventual relação sexual, lembrando que esta última nem sempre é obrigatória. Falamos de uma experiência em que se está junto ao outro, a envolver troca de carinho e descobertas, um relacionamento no qual o afetivo e/ou sexual é dirigido a sensações de prazer em forte conexão com o corpo. Logo, ao mesmo tempo em que no “ficar” há lugar para a intimidade, sustenta-se um relativo distanciamento dos parceiros, sendo que, muitas vezes, essa relação é vista como um dos marcos que organiza a vida amorosa quando meninas e meninos adentram na sexualidade (BOZON; HEILBORN, 2006; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; JUSTO, 2006; MATOS; FÉRES-CARNEIRO; JABLONSKI, 2005; SOUSA; NUNES; MACHADO, 2012).

Frente ao exposto neste tópico, julgamos que o comportamento afetivo e sexual dos jovens ainda é alvo de grande interesse em meio a diferentes âmbitos sociais como a escola. Conquanto, vê-se poucas práticas de ensino que realmente se propõem a tratar desta questão sob um prisma no qual não se focalize estritamente o preventivo. Ao intensificar o que temos debatido ao longo desta dissertação, no âmbito dos relacionamentos afetivos e sexuais, se trata de mostrar que existem muitos outros caminhos didáticos em educação sexual a serem explorados. De evidenciar abordagens, a exemplo das que encontramos em algumas aulas do Portal, que se atentem para as relações comuns na vida dos adolescentes como o namoro, a paquera e o próprio “ficar”, bem como para os sentidos destas práticas para estes sujeitos. Por fim, argumentamos a favor de discussões que priorizem as experiências individuais de meninas e meninos, a desvelar, dessa maneira, os sentimentos enredados e suas conexões com a sexualidade, o amor e a afetividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, intencionamos estudar a sexualidade e seus assuntos correlatos a partir das aulas encontradas no *Espaço da Aula*, integrado ao Portal do Professor-MEC. Nesse percurso investigativo, primeiramente realizamos algumas discussões que tentaram demonstrar os encadeamentos deste assunto, repleto de complexidade, com a escola. Acentuamos que esta instituição de ensino, por se tratar de um âmbito da sociedade onde as relações pedagógicas e interpessoais não podem fugir aos acontecimentos e interferências as quais afetam a vida das populações, se encontra atravessada pelos muitos discursos reproduzidos em torno da sexualidade.

Logo, percebemos que os entrelaços entre os assuntos sexuais e a escola não são particularidades recentes, pois fazem parte da história da educação sexual escolar desde períodos anteriores, conforme o que já desnudamos. A trazerem à tona, juntamente, diferentes pontos de vista, concepções, interesses e enfoques acerca da sexualidade e de sua abordagem. É possível dizer que hoje, as temáticas sexuais, enquanto conteúdos curriculares ganharam notoriedade se pensarmos nas políticas públicas educacionais, a recordar que, embora presenciemos conquistas e avanços importantes nesse campo, ainda existe um longo caminho para que a educação sexual seja verdadeiramente implementada no ensino oficial brasileiro.

De fato, em nosso tempo as questões envoltas à sexualidade ocupam instâncias cada vez mais amplas e outrora impensáveis. Seja por intermédio de discussões em um contexto mais privado, como nos lares familiares, seja por meio da veiculação midiática, em artefatos como as TICs, a saber, via revistas, jornais, livros didáticos, programas televisivos, *internet*, etc., a deslocar-se pela indústria pornográfica (que inclui filmes e a venda de produtos sexuais), pela literatura e pela música. Consoante ao debate efetuado ao longo da segunda seção dessa dissertação, realçamos que as TICs alcançaram significativo destaque no campo educacional do país, sendo responsáveis, muitas vezes, por inúmeros embates e opiniões divergentes acerca de sua utilização como recurso pedagógico na escola. No caso das ações em educação sexual, certificamo-nos que tais dispositivos têm servido na disseminação dos temas de sexualidade, o que não se dá necessariamente no chão da escola, a auxiliarem, inclusive, na formação docente dentro desta seara. Nesse sentido, somos capazes de afirmar que, se de um lado as TICs podem contribuir na divulgação de saberes sexuais em meios

educativos, por outro elas também vinculam certas pedagogias, as quais constroem entendimentos e moldam identidades em termos de sexualidade e gênero.

Ao visualizarmos a seção de análise e discussão de nosso objeto de pesquisa, isto é, as aulas sobre sexualidade, e tudo que a compreende, encontradas no *Espaço da Aula* do Portal do Professor-MEC, constatamos que as temáticas mais discutidas se reportam ao *Corpo*, as *Relações de gênero*, a *Diversidade sexual* e aos *Relacionamentos afetivos e sexuais*. Devemos destacar que estas questões, as quais foram transformadas em nossas categorias de análise, se inter cruzam entre si em algumas aulas, assim como no interior das subcategorias elaboradas, a demonstrarem a iniciativa destas produções no tratamento de mais de um assunto em suas sugestões.

A temática *Corpo* é abordada nas aulas do Portal sob diferentes perspectivas que o associam a *ações de cuidado e saúde*, a *aspectos biológicos*, a *aspectos culturais e psicossociais* e o percebem enquanto *fonte de prazer sexual*. Ao evidenciarmos que tal tema esteve presente na maioria das aulas, conseguimos notar uma prevalência do corpo como alvo de zelo, em que medidas voltadas à higiene e bem-estar assumem certa centralidade. Ao mesmo tempo, atentamos à compreensão cultural e social da corporeidade existente nestas aulas, assim como dos fatores psicológicos que a cerca. Isso sugere que um número representativo das construções didáticas exploradas tem debatido com os estudantes assuntos para além do corpo físico e biológico. Somado a isso, é possível dizer que, dentre as discussões a respeito do corpo, presenciamos aulas que discorrem acerca do sistema reprodutor feminino e masculino, puberdade, adolescência, gravidez, métodos contraceptivos, DSTs/AIDS, transformações corporais, higiene, comportamentos sexuais, masturbação, abuso sexual, prazer e afetividade.

No tocante as *Relações de gênero*, apuramos que as aulas trazem em suas abordagens referências ao gênero como uma *construção histórica, cultural e social*, discussões que o *caracterizam pelo sexo anatômico/ diferenças físicas* e na qualidade de relações que *implicam em espaços de luta e enfrentamento por igualdade e direitos perante a sociedade*. Estes resultados nos revelam, satisfatoriamente, que a maior parte das aulas examinadas adotam um entendimento de gênero como construção, o que o valida enquanto uma categoria imersa nas relações sociais. Ademais, é relevante destacarmos que há elaborações didáticas as quais situam o gênero em espaços de lutas legítimas, a enfatizarem que há possibilidade de resistência às imposições sociais. Todavia, ainda verificamos que algumas aulas falam sobre as relações de gênero com ênfase nas diferenças físicas e sexuais existentes, o que aponta para uma interpretação

equivocada do que sejam as relações de gênero. No restante, estas aulas articulam sobre as diferenças entre mulheres e homens/meninas e meninos, a reiteração de estereótipos de gênero pela sociedade/mídia/escola, a violência contra as mulheres, o amparo legal as mulheres, a maternidade e o movimento feminista.

Vimos, também que determinadas aulas do Portal versam acerca da *Diversidade sexual* em uma abordagem a qual a admite como *partícipe de uma sociedade plural que contempla distintos desejos afetivo-sexuais que devem ser entendidos e respeitados*. Por este ângulo, observamos que todas estas elaborações de ensino, ao tratarem de um assunto que até pouco tempo praticamente estava ausente dos currículos escolares, sinalizam para uma visão compreensiva da diversidade sexual. O que nos permite cogitar que, embora ainda existam muitas dificuldades a serem vencidas, a discussão acerca da diversidade sexual vem paulatinamente conquistando espaço no meio escolar como conteúdo indispensável e legítimo de ensino. Com efeito, notabilizam-se articulações em torno de algumas questões, a saber: ações contra o preconceito e a discriminação, padrões socialmente aceitos, direitos sexuais, combate à homofobia, novas configurações familiares, *Bullying* e diferentes orientações sexuais.

Finalmente, os *Relacionamentos afetivos e sexuais*, ao serem abordados pelas produções didáticas investigadas, figuram como relações que se *apresentam e são valorizadas distintamente a envolver sentimentos e expectativas particulares*. Tal achado é deveras pertinente, pois indica que, mesmo a preponderar nos debates em referência a este assunto preocupações de ordem profilática quanto à saúde sexual, as subjetividades e as afetividades, e as percepções pessoais a elas empregadas, decorrentes dos vínculos amorosos e sexuais, surgem como pontuações as quais devem compor os planos educativos em sexualidade. Entende-se, portanto, que estas experiências são diversas quando se realizam em contextos diferentes, a obedecerem uma série de condicionantes sociais, regionais, de gênero, etc. Dessa forma, lembramos que a primeira relação sexual, o amor, e o “ficar” são algumas das questões situadas nas aulas relacionadas à temática em foco.

É válido elucidar que o exame das aulas do Portal possibilitou tecermos, também, algumas contemplações mais gerais. Grosso modo, encontramos uma quantidade representativa de produções didáticas que, por seu lado, nos trouxeram discussões de questões sobre a sexualidade bastante diversificadas. Ao recordarmos que o Portal se ancora nos PCN para sua organização, notamos que muitos destes debates nem mesmo fazem parte do rol temático determinado pelo documento concernente ao

tema transversal “Orientação Sexual” em seu bloco de conteúdos. A nosso entender, essa variedade de temas só foi possível devido a transversalidade e a interdisciplinariedade<sup>55</sup> empregadas no tratamento dos assuntos elegidos nas aulas, haja vista que o próprio PCN de “Orientação Sexual” deixa de abordar conhecimentos importantes para uma compreensão total e ampliada da sexualidade. A constatar, como bem presenciado no decorrer do estudo, pela ausência de debates sobre a diversidade sexual e de gênero. Isso posto, percebemos que muitos tópicos temáticos não foram problematizados com a profundidade necessária nos planos de ensino das aulas estudadas, sendo estes discutidos de forma superficial. Na prática, esta proposta, a qual prevê a abordagem transversal dos assuntos sexuais, nem sempre é conduzida adequadamente como se deseja. Pois tal maneira de trabalhar os conteúdos se torna problemática quando esbarra em uma série de fatores, a exemplo da falta de capacitação dos professores no trato dos Temas Transversais, em especial os que se atrelam as sexualidades.

Por conseguinte, a respeito das elaborações direcionadas à educação sexual, ainda reparamos que esta fundamentação exclusiva do Portal nos PCN, que não contempla a modalidade de ensino da Educação Infantil, de certa maneira, dificultou para que se localizasse aulas propriamente para as crianças pequenas. Por isso, algumas das poucas aulas selecionadas, em momentos específicos, deixaram transparecer visões estereotipadas quanto ao gênero, a revelar-nos concepções de sexualidade que se pautam em discursos presentes no senso comum. Consequentemente, isso pode contribuir para a difusão de normatizações e convenções sociais.

Outro ponto que chamou atenção foi o padrão binário mulher X homem/homossexual X heterossexual presente nas aulas examinadas, a nos indicar que este tipo de modelo ainda persiste tanto nas políticas públicas educacionais, inclusive para a sexualidade, quanto no fazer docente cotidiano. Tudo isso certifica que as aulas aqui analisadas requerem um exame mais rigoroso antes de ficarem disponíveis virtualmente no *site* do Portal do Professor-MEC. Aliás, estas apreciações encaminham a uma pergunta interessante, que vem a ser assim enunciada: todos os profissionais

---

<sup>55</sup> A interdisciplinaridade interpela a segmentação entre as diferentes áreas do saber, pois nessa visão compartimentada não se considera as relações e as influências entre elas. Retomando um pouco o que já falamos, por sua vez, a transversalidade abre espaço, dentro do currículo, para a relação entre os saberes extraescolares e o conhecimento sistematizado. Na prática educativa, a transversalidade e a interdisciplinariedade sustentam-se de forma mútua, uma vez que o tratamento dos conteúdos encaminhados pelos Temas Transversais evidencia as inter-relações entre os objetos de conhecimento.

responsáveis pela produção das aulas do Portal estariam suficientemente preparados para discutir a respeito das questões sexuais neste ambiente tecnológico e pedagógico? O mesmo se aplica a equipe responsável pela avaliação final destas aulas do Portal. De todos os modos, em nossa investigação não dispomos de informações para responder esta inquirição, o que, na verdade, daria corpo a uma nova pesquisa. Porém, podemos pressupor que as elaborações de ensino a respeito da sexualidade não estão imunes a intervenções de cunho ideológico dos agentes públicos vinculados a determinadas políticas educacionais, como no caso do Portal.

Em última observação, frente ao exposto, intensificamos que a preocupação com o preparo dos professores para a prática da educação sexual escolar é mais do que indispensável, é urgente, e deve se refletir integralmente nos cursos de licenciatura, destinados a formação inicial docente, e na formação continuada destes profissionais. Partimos da premissa de que este ato formativo precisa ser constante, sempre atualizado, a ensinar os futuros educadores e aqueles em exercício a lidarem com os temas envoltos a sexualidade em diferentes âmbitos educativos. Para tanto, a educação sexual deve compor os planos curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior, em uma abordagem que, ao priorizar a pensamento reflexivo do alunado, possa contribuir para a emancipação de crianças, adolescentes e adultos. Uma ação educativa afinada com o respeito as diferenças e aos direitos de todos, pelo fim das desigualdades e dos preconceitos, a favor de uma sociedade mais justa e humanizada.

Ao finalizarmos este trabalho, em que pese os aspectos levantados, conforme afirmamos no decurso da dissertação, concebemos o Portal do Professor-MEC, por intermédio do *Espaço da Aula*, como uma TIC determinante na difusão dos conteúdos de sexualidade. Já que pode auxiliar os profissionais da educação em suas práticas e atividades escolares no que se refere a este assunto. Todavia, é preciso ter em conta que nem sempre a aula que utiliza recursos tecnológicos, como os encontrados no Portal, é necessariamente a melhor e a mais completa. À vista disso, nossa intenção não foi julgar a forma como os docentes propuseram estas aulas em termos de didática. E tampouco nossos resultados têm a pretensão de esgotar a temática discutida, algo tão valioso e suscetível a muitos outros encaminhamentos de pesquisa. Em verdade, intentamos mesmo é salientar a necessidade de questionamento e problematização dos artefatos

---

Logo, não é possível realizar um trabalho embasado na transversalidade mediante uma compreensão disciplinar rígida (BRASIL, 1998b).

tecnológicos e pedagógicos. A incentivarmos iniciativas as quais primem pela análise crítica destes dispositivos, que costumem indagar “pretensa naturalidade” das coisas.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, L. L.; RIBEIRO, P. R. M. O “ficar” e o “rolo”: provocando o debate sobre as atitudes e relações afetivas dos jovens do final do século XX e início do século XXI. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). *Adolescência em questão: estudos sobre a sexualidade* Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-39.

ALMEIDA, T. *Relacionamentos amorosos: o antes, o durante... e o depois*. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf>. Acesso em 1º de set. 2014.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2º semestre, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em 5 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Sobre a educação sexual como um problema escolar. In: *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1324/1133>. Acesso em 30 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 287-310, dez. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a12n46.pdf>. Acesso em 7 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 333-356, mai /ago. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n2/a04v15n2.pdf>. Acesso em 5 dez. 2015.

\_\_\_\_\_; MARTINS, C. J. Educação sexual: ética, liberdade e autonomia. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 63-80, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a06.pdf>.

\_\_\_\_\_. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad- Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sess/n13/n13a04.pdf>. Acesso em 5 dez. 2015.

ALTOÉ, A.; SILVA, H. da. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. (Orgs.). *Educação e novas tecnologias*. Maringá: Eduem, 2005. p. 13-25.

ANDRELO, R. *Política educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar*, 2008. 292 f. Tese (doutorado em educação escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. In: *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em 30 out. 2015.

AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, abr. /jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a05v16n2.pdf>.

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 45, p. 155-165, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf>. Acesso em 1º de setembro. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

BARRETO, R. G. As TIC na educação: das políticas às práticas de linguagem. In: *Revista de Ciência da Informação*, v. 4, n. 5, p.1-10, out. 2003. Disponível em: [http://www.dgz.org.br/out03/F\\_I\\_art.htm](http://www.dgz.org.br/out03/F_I_art.htm). Acesso em 1º de setembro. 2014.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>. Acesso em 10 de setembro. 2014.

BARROSO, C.; BRUCHINI, M. C. *Educação sexual: debate aberto*. São Paulo: Vozes, 1982.

BATALIOTTI, S. E. *Portal do professor e educação física adaptada: sugestões para a prática docente inclusiva*, 2014. 158 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

BEDIN, R. C. A. *A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa*, 2010. 109 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

BENITES, M. J. O. de. *Educação sexual e formação docente: um estudo a partir de concepções discentes*, 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da educação, Blumenau, SC.

BERNARDI, M. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.

BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal educacional do professor do Brasil. In: *Revista de Educación*, Madrid, n. 352, p. 617-637, mai/ago. 2010. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352\\_28.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_28.pdf). Acesso em 15 jan. 2013.

BOTTENTUIT-JUNIOR, J. B. Portais educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. In: *Hollus*, v. 3, Ano 29, 2013.

BOZON, M.; HEILBORN, M. L. Iniciação à sexualidade: modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, M. L et al. (Orgs.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006. p. 155-206.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 40 (2), p. 1-9, Outubro. 2006. Disponível em: [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=1217&titulo=Identidade%20sexual%20e%20cultura%20escolar:%20uma%20cr%EDtica%20%E0%20vers%E3o%20de%20sexualidade%20contida%20nos%20PCN](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=1217&titulo=Identidade%20sexual%20e%20cultura%20escolar:%20uma%20cr%EDtica%20%E0%20vers%E3o%20de%20sexualidade%20contida%20nos%20PCN). Acesso em 5 ago. 2014.

BRAGA, D. S. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. In: *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1. p. 11-27, jan. /jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/62/46>. Acesso em 10 set. 2015.

BRAGA, P. D.; MOLINA, M. D. C. B.; T. A. M de. Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 87-95, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n1/a14v15n1.pdf>. Acesso em 7 ago. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm). Acesso em 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.398, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em 21 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, 1997. v. 8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: programa de combater à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *I Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_prevencao\\_escolas.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf). Acesso em 27 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Adolescentes e jovens para a educação entre pares: adolescências, juventudes e participação/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.*

\_\_\_\_\_. *TV ESCOLA*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/home>. Acesso 9 mar. 2015a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. *Balanço Semestral do Disque Direitos Humanos: disque 100*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2015b.

BRITO, G. S. da. *Educação e novas tecnologias: um (re) pensar*. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Tecnologias Educacionais).

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-111.

BRUSCHINI, M. C.; BARROSO, C. Educação sexual e prevenção da gravidez. In: BARROSO, C. et al. (Orgs.). *Gravidez na adolescência*. Brasília: INPLAN/IPEA/UNICEF, 1986. p. 29-54. (Série Instrumentos para a Ação; n. 6)

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- CABRAL, J. T. *A sexualidade no mundo ocidental*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- CAETANO, M. V. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*, 2011. 232 f. Tese (doutorado)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- CAMPOS, E. S. *Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias*, 2011. 122 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTT, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15. n. 4, 679-684, Out. /Dez. 2006.
- CARMO, J. I. B. do. *Planejamento de aula no “espaço da aula” do portal do professor do MEC por alunos de pedagogia: uma questão de inclusão digital docente?* 2012. 204 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco -, Recife, PE.
- CASAROTTI, M. H. B. *Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças*, 2009. 143 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M; SILVA, L. B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CAVALEIRO, M. C. Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009. p. 153-169.
- CECCHETTO, F.; RIBEIRO, F. M. L.; OLIVEIRA, Q. B. M. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, S. G. de.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, FIOCRUZ, 2010. p. 122-140.
- CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35. p. 37-51, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CHIZZOTTI, *A Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CISOTTO, L. *A formação docente continuada sobre a educação para a sexualidade, em uma escola pública no município de diadema: a ótica de professores participantes e*

gestantes, 2010. 229 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

COLETO, M. G. *Abordagens dos direitos reprodutivos em materiais didáticos para a formação continuada de educadoras (es): uma análise a partir dos editais do SECAD*, 2012. 162 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

COLLINS, A., HALVERSON, R. *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and schooling in America*. New York, Teachers College Press, 2009.

CONCEIÇÃO, J. T. da. Vício solitário. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 112, Ano 10, p. 50-53, janeiro. 2015.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. A Revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, M. V. (Org.). *O Magistério na Política Cultural*. Canoas: ULBRA, 2007. p. 19-68.

COSTA, P. C. F. *Os patamares de adesão das escolas à educação sexual*, 2012. 306 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

COSTA, V. A. da.; LEME, E. S. Tecnologias da educação: desafios à formação e à práxis. In: *Revista Iberoamerica de Educación*, n. 65, p. 135-148, mai. /ago. 2014. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie65a08.pdf>. Acesso em 1º de setembro. 2014.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio. /ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em 22 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. In: *Educar em Revista*, n. 39, p. 39-50, jan. /abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04>. Acesso em 10 nov. 2015.

DULAC, E. B. F. *Sexualidade e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade*, 2009. 174 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

EGYPTO, A. C. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, R. D (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, UNESCO, 2009. p. 341-353.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? In: *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 23, p. 201-223, jan. /jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>. Acesso em 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 53-65.

FERNANDEZ, G. N. P. *Que ousadia é essa?* Representações sociais dos discursos de professoras (es) sobre sexualidade na ambiência escolar, 2011. 128 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual no dia a dia*: primeira coletânea. Londrina: Moriá, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores sexuais: caminhada histórica deste trabalho no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Orgs.). *Sexualidade, cultura e educação sexual*: propostas para reflexão. Araraquara: FCL – UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006a. p. 211-232.

\_\_\_\_\_. “Ficar”: reflexões a partir do que pensam alguns professores e alunos do ensino médio. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). *Adolescência em questão*: estudos sobre a sexualidade Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b. p. 41-73.

\_\_\_\_\_. Diversidade sexual: reflexões introdutórias. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Homossexualidade e educação sexual*: construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. Educação sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação sexual*: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009a. p. 63-103.

\_\_\_\_\_. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação sexual*: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: UEL, 2009b. p. 141-171.

\_\_\_\_\_. *Educação sexual*: retomando uma proposta um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FILIPAK, A.; MIRANDA, T. L. Política pública de formação de professoras/es em gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2010, Londrina. *Anais...* Universidade Estadual de Londrina – UEL -, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.AlexandraFilipak.pdf>. Acesso em 2 dez. 2013.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, set. /dez. 2003. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>. Acesso em 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Brincadeiras, invenções, e transgressões de gênero na educação infantil. In: *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan. /jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1905/1908>. Acesso em 15. Nov. 2015.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANÇA, E. S. C. *Saindo do “armário”, quantas portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente*, 2011. 120 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, BA.

FRANÇA, L. *Educação sexual: uma análise da concepção dos professores de duas escolas estaduais do ensino fundamental de Curitiba*, 2008. 254 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR.

FREITAS, E. C. *Portal do professor: a organização das aulas de biologia no espaço da aula*, 2011. 149 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás -, Goiânia, GO.

FREITAS, D. N. T. de. A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In: FREITAS, D. N. T. de; FEDATTO, N. A. S. da (Orgs.). *Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas*. Dourados: UFGD, 2008. p. 33-53.

FREITAS, M. T. A. Eu: a janela através da qual o mundo contempla o mundo. In: LEITE, M.; FILÉ, V. (Orgs.). *Subjetividades, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-69.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em 7 abr. 2015.

FRIZZO, G. B; KAHL, M. L. F; OLIVEIRA, E. A. F. de. Aspectos psicológicos da gravidez na adolescência. In: *PSICO*, Porto Alegre, v. 36, n. 1. p. 13-20, jan. /abr. 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1370/1070>. Acesso em 12 out. 2015.

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

\_\_\_\_\_. *O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*, 2005. 272 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.

\_\_\_\_\_. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 66-81.

\_\_\_\_\_. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: SEED/PR (Org.). *Sexualidade*. Curitiba, 2009. p. 37-48.

\_\_\_\_\_. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GALACHO, J. C. *A orientação sexual em um trabalho integrado educação e saúde: estudo analítico – descritivo e documental de um programa de intervenção*, 2000. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

GENSE, J. M. C. *O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem*, 2011. 237 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, M. et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul. /dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a05v16n2.pdf>.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOMES, M. R. O.; VIEIRA, N. Saúde e prevenção nas escolas: promovendo a educação em sexualidade no Brasil. In: *Revista Tempus Actas em Saúde Coletiva*, 2010. Disponível em: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/viewFile/798/786>. Acesso em 27 abr. 2015.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-79.

GONÇALVES, V. M. B. *Desenvolvimento de sistemas de informação para web: um portal para as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância*, 2002. Dissertação (mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia, Porto, PT.

GUIMARÃES, I. R. F. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Dimensões da Sexualidade)

HAMPEL, A. “*A gente não pensava nisso...*”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da campanha/RS, 2013. 194 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 17, p. 13-45, junho. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19074.pdf>. Acesso em 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_; ROHDEN, F. Gênero e diversidade na escola; a ampliação do debate. In: Ministério da Educação (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual, e relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/ Secretaria Especial de Políticas para mulheres, 2009. p. 11-12.

HOUAISS, A (1915-1999). *Dicionário houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, J. G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Goiânia: Sertão/ UFG, 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/n/42117-orientacoes-sobre-identidade-de-genero-conceitos-e-termos>. Acesso em 11 out. 2015.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

\_\_\_\_\_. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, UNESCO, 2009. p. 13-51.

\_\_\_\_\_. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In: *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, set. / mar. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281/3238>. Acesso em 29 set. 2015.

JUSTO, J. S. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 75-101.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007 (Coleção Papirus Educação).

LEAL, A. F.; KNAUTH, D. R. A relação sexual como uma técnica corporal: representações masculinas dos relacionamentos afetivos-sexuais. In: *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1375-1384, julho. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n7/03.pdf>. Acesso em 6 dez. 2015.

LEÃO, A. M. C.; RESENDE, E. O. de; RIBEIRO, P. R. M. Parâmetros curriculares nacionais: a repressão sexual contida na orientação sexual. In: SOUZA, C. B. G. de; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade, diversidade e culturas escolares: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2008. p. 13-28.

\_\_\_\_\_. *Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*, 2009. 343 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual e formação contínua de professores: uma estratégia para a prática pedagógica em sala de aula. In: *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - ELO - A educação sexual na escola*, 19, Junho, p. 55-62, 2012.

\_\_\_\_\_. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6530/4796>. Acesso em 20 jun. 2015.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Corpo, gênero, identidade. In: FERRARI, A et al. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Lavras: UFLA, 2014. p. 19-34.

LEITE, L. S. et al. *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, C. D. S. de. *Iniciação sexual e fatores associados: um estudo com adolescentes escolares*, 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Saúde, Natal, RN.

LIMA, M. J. C. de. Neoliberalismo e Educação. In: *Studia Diversa*, CCAE-UFPB, v. 1, n. 1, p. 44-60, Outubro. 2007. Disponível em: [http://www.ccae.ufpb.br/public/studia\\_arquivos/arquivos\\_01/sd\\_completa\\_01.pdf](http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/sd_completa_01.pdf). Acesso em 5 mai. 2015.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul. /dez. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (56), p. 17-23, mai. /ago. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 12 out. 2015

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

MAGALHÃES, L. K. C. de. Programa TV escola: o dito e o visto. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.105-119.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. In: *Doxa*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MAISTRO, V. Y. A. *Projeto de orientação sexual na escola: seus limites e possibilidades*, 2006. 249 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Londrina.

MALTA, D. C. et al. Saúde sexual dos adolescentes segundo a pesquisa nacional de saúde dos escolares. In: *Rev Bras Epidemiol*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 147-156, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rbepid/v14s1/a15v14s1.pdf>. Acesso em 10 dez. 2015.

MARIEN, S. T. *Trajes de banho no Brasil: modos de olhar e de educar o corpo (1920-1930)*, 2008. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MARTINS, A. Gênero e diversidade na educação e na comunicação à distância: o contexto alagoano. In: PINTO, A. C.; BARRETTO, E. S. (Orgs.). *GDE I 2009-2010: múltiplos olhares de uma perspectiva alagoana*. Maceió: EDUFAL, 2011.

MARTINS, W. J. F. *Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de pedagogia da ufma - são luís*, 2012. 188 f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

MATOS, M.; FÉRES-CARNEIRO, T.; JABLONSKI, B. Adolescência e relações amorosas: um estudo sobre jovens das camadas populares cariocas. In: *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 21-33, já. /jun. 2005. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3283/2627>. Acesso em 5 dez. 2015.

MELO, S. M. M. de. Educação sexual e formação de educadores: interfaces com as novas tecnologias na construção de uma proposta emancipatória. In: ANPESUL 2008 – VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL – PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL, 2008, Itajaí. *Anais Eletrônicos...* Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALE -, 2008. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao,\\_Comunicacao\\_e\\_Tecnologias/Trabalho/05\\_04\\_04\\_EDUCACAO\\_SEXUAL.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao,_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/05_04_04_EDUCACAO_SEXUAL.pdf). Acesso em 14 nov. 2012.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S. S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 219-239, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a09n46.pdf>.

MINAYO, M. C. S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRA, M. C. A era do marketing: revistas segmentadas e a construção de identidade através do consumo. In: *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2001, p. 147-217.

MONTARDO, J. A escola e a educação sexual. In: *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 13. n. 1, p. 161-174, jan. /jun. 2008. Disponível em: [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13\\_1\\_2008/12\\_Jorge\\_Montardo.pdf](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13_1_2008/12_Jorge_Montardo.pdf). Acesso em 8 mar. 2015.

MORAIS, A. J. P. *Orientação sexual em uma escola de ensino médio: possibilidades e limites*, 2012. 110 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007 (Papirus Educação).

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, 1997. 223 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad- Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sex/n11/a04n11.pdf>. Acesso em 2 dez. 2013.

NASCIMENTO, G. M. R. *Reflexões sobre a temática da sexualidade no currículo de ciências: uma análise em escolas de boa vista RR*, 2011. 115 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS.

NASCIMENTO, M. F. do. *Representações sociais de sexualidade por alunos e professores de ensino médio*, 2012. 167 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ.

NICOLINO, A. S.; PARAÍSO, M. A. Escolarização da sexualidade no estado de goiás: o mostram as dissertações e teses. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 171-193, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a12.pdf>.

NISKIER, A. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_; SILVA, E. *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados, 2000a. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 72)

\_\_\_\_\_. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b. p. 161-177.

OLIVEIRA, C. “Libertar o brasileiro de seu captivo moral”: identidade nacional, educação sexual e família no Brasil da década de 1930. In: *Psicologia & Sociedade*,

Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 507-516, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/04.pdf>. Acesso em 24 de outubro. 2014.

OLIVEIRA, R. de. *Gênero e sexualidade na TV escola: cartografia de um currículo*, 2011. 273 f. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

PASTANA, M. *Muito prazer!? Discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir da análise de revistas femininas*, 2014. 552 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=221014791004>. Acesso em 2 nov. 2015.

PEREIRA, K. M. *Navegando nas ondas dos saberes do ser: uma conversa com a sexualidade à luz da corporeidade*, 2010. 198 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

PONS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. (Org). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 50-71.

PORTAL DO PROFESSOR. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso 12 dez. 2015.

PRADO, V. M. de. *Sexualidade (S) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar*, 2010. 155 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

QUIRINO, G. S. *Sexualidade e educação sexual: prática docente em uma escola pública de Juazeiro do Norte - CE*, 2012. 117 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

\_\_\_\_\_; ROCHA, J. B. T. da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 205-224, jan. /mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a14.pdf>.

\_\_\_\_\_. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. In: *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-694, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/11.pdf>.

REIS, F. Educação sexual e formação de professores (as): apontando caminhos através das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). In: OLIVEIRA, S. F. P.; SILVA, H. M. G. da. (Orgs.). *IV Simpósio de Educação e políticas públicas: desafios, reflexões e possibilidades*. Franca, SP: UNIFACEF, 2013. p. 715-729.

\_\_\_\_\_; MUZZETI, L. R. Diversidade sexual e relações de gênero na escola: algumas reflexões sobre os impactos de uma política pública para a formação de professores. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS

DA HOMUCULTURA, 2014, Rio Grande. *Anais Eletrônicos...* Universidade Federal do Rio Grande – FURG -, 2014. Disponível em: <http://abehcongresso2014.com.br/anais/>. Acesso em 27 abr. 2015.

REIS, G. V. dos; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e Educação sexual: apontamentos para uma reflexão*. Araraquara: FCL, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.p. 81-96.

\_\_\_\_\_. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 27-71.

REIS, G. V. dos. *Sexologia e educação sexual no brasil nas décadas 1920-1950: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque, 2006*. 92 f. Dissertação (mestrado em educação escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

REPÓRTER UNESP. *LGBT*, nº 15, 17 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.reporterunesp.jor.br/no-01-2015lgbt/>. Acesso em 29. Nov. 2015.

RIBEIRO, G. C. *Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar: uma cartografia das práticas discursivas em escolas do paraná, 2012*. 171 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

RIBEIRO, J. F. *Sexualidade na escola: um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais, 2009*. 155 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

RIBEIRO, P. R. M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

\_\_\_\_\_; REIS, G. V. dos. José de Albuquerque e a educação sexual nas décadas de 1920-1950: um estudo bibliográfico. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 9 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15- 25.

\_\_\_\_\_. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

\_\_\_\_\_. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. (Orgs). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Petrópolis: De Petrus el Alii: FAPERJ, 2013. 7-15.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C. Formação inicial de professoras/es: narrações sobre a educação para a sexualidade. In: *Doxa*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 97-121, 2011.

RIZZATO, L. K. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*, 2013. 278 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39 n. 136, p. 157-174, jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0839136.pdf>. Acesso em 8 fev. 2015.

ROSA, A. J; MARIANO, C. L. S; REIS, A. O. A. Adolescência e maternidade: uma revisão das concepções. In: SOUZA, L. L. de.; SALGADO, R. G. (Orgs.). *Infância e juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidades em debate*. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 155-170.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio. 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/678.pdf>. Acesso em 8 fev. 2015.

ROSISTOLATO, R. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos?” uma análise etnográfica da formação de professores. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2 (71), p. 42-54, maio. /ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a04.pdf>.

ROSSI, C. R. As políticas públicas de educação para a sexualidade no Brasil: a relevância dos grupos de pesquisas nas universidades públicas para implementação de ações na comunidade escolar: a experiência da unesp. In: *Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas*. Braga- Portugal: Edições CIED, 2010, p. 168-173.

\_\_\_\_\_ *et al.* Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. In: *Contexto & Educação*, Ijuí, ano. 27, n. 88, p. 6-34, jul. /dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365/695>. Acesso em 2 dez. 2013.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. In: *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

SABINO, F. *O encontro marcado*. 82º ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SAMPAIO, D; NASCIMENTO, M. A. A implementação de um portal para professores integrando ferramentas web 2.0. In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. J. (Orgs.). *Atas da Conferência Internacional de TIC na educação*, Challenges, 2009. Braga, Universidade do Minho. p. 1367-1376. 2009.

SAMPAIO, M. N. *Alfabetização tecnológica do professor*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. In: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 16:1. 2015. Disponível em: [http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/SANTOS\\_IZUMINO\\_VCMVG2005.pdf](http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2012/08/SANTOS_IZUMINO_VCMVG2005.pdf). Acesso em 5 nov. 2015.

SANTOS, C. T. B. *O portal do professor e projetos de trabalho: uma proposta de construção de um ambiente de aprendizagem matemática no ensino fundamental*, 2011. 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

SANTOS, S. M. M. dos.; OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. In: *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, já. /jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>. Acesso em 22 out. 2015.

SANTOS, V. M. M. *Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil e em Portugal*, 2011. 218 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, RS.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERREGTTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 151-168.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008b (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Palavra do educador: a educação no século XXI. In: SAVIANI, D. (Org.). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010 (Coleção memória da educação).

SAWAYA, M. R. *Dicionário de informática e internet*. São Paulo: Nobel, 1999.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCHOEN-FERREIRA, T. H; AZNAR-FARIAS, M. Adolescência através dos séculos. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr. / jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2.pdf>. Acesso em 10 out. 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acesso em 2 nov. 2015.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-588, maio. /ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>.

SEFTON, A. P. *Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem de gênero e sexualidade*, 2013. 194 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP.

SEVERINO, R. A. O. de. Gênero e sexualidade: itinerário de um grupo de discussão como possibilidade de formação, 2011. 158 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

SHIROMA, E. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. S. N. et al. Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. In: *Rev Pan-Amaz Saúde*, v. 1, n. 1, p. 27-34, 2015. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/rpas/v6n3/v6n3a04.pdf>. Acesso em 10 dez. 2015.

SILVA, B. D. da. A tecnologia é uma estratégia para a renovação da escola. In: *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, n. 5, p. 28-44, maio. 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17226?mode=full>. Acesso em 9 de setembro. 2014.

SILVA, C. T. A. da.; GARÍGLIO, J. Â. A formação continuada de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC): o caso do projeto escolas em rede, da rede estadual de educação de Minas Gerais. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 481-503, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=4289&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 25 de agosto. 2014.

SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. In: *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 138-152, 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12883>. Acesso em 29 set. 2015.

SILVA, F. M. da. *O leitor de blog: um estudo com base nos blogs mais acessados do Brasil*, 2009. 158. f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP

SILVA, L. J. da.; SILVA, L. R. da. Mudanças na vida e no corpo: vivências diante da gravidez na perspectiva afetiva dos pais. In: *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 393-401, abr. /jun. 2009. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a22.pdf>. Acesso em 13 out. 2015.

SILVA, L. R. G. da. *Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional*, 2010. 164 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade e Ciências e Letras, Araraquara, SP.

SILVA, O. A. da. *Educação sexual no ensino de ciências: um estudo com foco nos professores*, 2011. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

SILVA, R. D. da.; MAIA, A. C. B. Autoerotismo em sala de aula: o que pensam, como reagem e dizem fazer os professores? In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 678- 687, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6590/4847>. Acesso em 12 out. 2015.

SILVA, S. M. P. de. *A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar*, 2009. 159 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, MA.

SILVA, S. P. da. *A relação amorosa no cotidiano dos adolescentes: fragmentos e tramas de sedução*, 2001. 190 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, V. F. F. de.; NUNES, M. L. S.; MACHADO, C, J. S. “Ficar é...”: um código de relacionamento entre adolescentes. In: *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 136-157, jul. / dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/21807/11968>. Acesso em 5 dez. 2015.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P. da.; SANTOS, C. Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. In: *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, 389-422, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/841/512>. Acesso em 4 ago. 2015.

SOUZA, M. C. C. C. de. Sexo é uma coisa natural? a contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.

SOUZA, N. G. S. de. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 169-186, jan. / jun. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23017/13299>. Acesso em 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_; CAMARGO, T. S. de. O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens? In: SILVA, F. F. da.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011. p. 28-41.

STOLTZ, T. Mídia, cognição e educação. In: *Educar em revista*, Curitiba, n. 26, p. 147-156, jul. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a11.pdf>. Acesso em 24 de outubro. 2014.

STUMPF, D. K. *Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual*, 2003. 102 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2001.

TINTI, M. C. *Perspectivas para a prática pedagógica: o portal do professor e a inclusão escolar*, 2011. 146 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP.

TORRES, M. A. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Série Cadernos de Diversidade)

TORRES, R. A. M. *Sexualidade e relações de gênero na escola: uma cartografia dos saberes, práticas e discursos dos/das docentes*, 2009. X f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

TOSCHI, M. S. TV escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 85-104.

TUCKMATEL, M. M. *A educação sexual: mas qual? Diretrizes para a formação de professores em perspectiva emancipatória*, 2009. 393 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Relatório da Comissão de Educação*. Nova Iorque: ONU, 1984.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *TIC e edu: o impacto das TICs na educação – Formação de competências em TIC de docentes na AL. Brasília-DF, 2010. Disponível em:*

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>. Acesso em 27 de mai. 2015.

USSEL, J. V. *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VERASZTO, E. V. et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. In: *Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC.MEDIA*, n. 7, p. 60-85, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/681/pdf>. Acesso em 1º de setembro. 2014.

VIANNA, C. P. UNBEHAUM, S. Gênero da educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio. / ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>. Acesso em 13 de abr. 2015.

\_\_\_\_\_; CAVALEIRO, M. C. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo) sexualidades. In: *Gênero*, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45. 2012. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/issue/view/31>. Acesso em 2 dez. 2013.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf>. Acesso em 29 mai. 2015.

VIODRES INOUE, S. R.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. In: *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, jan. / mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/estpsi/v25n1/a02v25n1>. Acesso em 28 jul. 2015.

XAVIER-FILHA, C. *Educação sexual na escola: o dito e o não dito na relação cotidiana*. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero, sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG, 2009. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 592-603, mai. /ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2011000200019/19433>. Acesso em 17 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidades. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil*. Lavras: UFLA, 2012. p. 160-178.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

WEREBE, M. J. G. In: *A implantação da educação sexual no Brasil*, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 26, p. 21-27, set. 1978.

\_\_\_\_\_. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981. Trabalho apresentado na mesa redonda da 32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro, 1980.

\_\_\_\_\_. *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados, 1998.

YARED, Y B. *A educação sexual na escola: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de ciências e biologia*, 2011. 139 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC.

ZACHARIAS, V. R. C de. *Os ambientes digitais e às práticas de leitura: uma análise de atividades do portal do professor de MEC*, 2013. 110 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG.