



SEXUALIDADE NA ESCOLA: PERSPECTIVA DE GESTORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE NATAL / RN

Crislane Barbosa de Azevedo ¹

Resumo: Falar de sexualidade é tratar de uma dimensão humana. Portanto, atinge a todos. Consiste no lidar com uma das múltiplas dimensões das diferenças, o que deixa clara a necessidade de atenção ao tratamento do tema nos contextos escolares para que esse não seja banalizado em um processo homogeneizador de discursos, práticas e representações. A fim de compreender o fenômeno, um dos primeiros requisitos a atender é conhecer as percepções dos gestores escolares sobre o assunto. Por isso, objetiva-se discorrer sobre as percepções de gestores de escolas públicas de Natal-RN sobre educação, diversidade e sexualidade com atenção a um subtema específico: sexualidade. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, trabalhou-se com análise de entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas à luz de abordagem qualitativa de pesquisa. Apesar da existência de normas legais e mesmo de políticas públicas contra a manifestação de preconceitos nas instituições escolares, vê-se que escolas básicas constituem-se em espaço para discursos e práticas discriminatórios decorrentes da falta de conhecimento sobre as variáveis do tema diversidade e sua relação com a educação por parte mesmo dos seus principais representantes: os gestores escolares. A formação inicial de professores que, posteriormente assumem a função de gestores escolares articulada com a temática da diversidade e suas diretrizes (assim como a formação continuada) pode ser um dos caminhos para mudanças nesse cenário.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Diversidade. Educação sexual. Educação e diferenças.

SEXUALITY IN SCHOOL: PERSPECTIVE OF NATAL / RN PUBLIC INSTITUTIONS MANAGERS

Abstract: To talk about sexuality is to deal with a human dimension. Therefore, it reaches everyone. It consists in dealing with one of the multiple dimensions of differences, which makes clear the need for attention to the treatment of the theme in school contexts so that it is

¹Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br





not trivialized in a homogenizing process of discourses, practices and representations. In order to understand the phenomenon, one of the first requirements to meet is to know the perceptions of school managers on the subject. Therefore, we aim to discuss the perceptions of managers of public schools in Natal-RN about education, diversity and sexuality with attention to a specific subtheme: sexuality. Therefore, besides bibliographic research, we worked with analysis of interviews conducted with public school managers in the light of a qualitative research approach. Despite the existence of legal norms and even public policies against the manifestation of prejudice in school institutions, it can be seen that elementary schools constitute a space for discourses and discriminatory practices resulting from the lack of knowledge about the variables of diversity and their relationship with education from even its main representatives: school managers. The initial formation of teachers who later assume the role of school managers articulated with the theme of diversity and its guidelines (as well as continuing education) may be one of the ways to change in this scenario.

Keywords: Inclusive education. Diversity. Sexuality. Education and differences.

1. Introdução

Preconceito e discriminação são atos correntes e de conhecimento de todos quando pensamos em afro-brasileiros e indígenas, como decorrência de desequilíbrios nas relações sociais fruto de diferenças entre os sujeitos. Mas, assim como esses, pessoas com deficiência ou que se apresentam como homossexuais, bem como as pessoas mais pobres e mesmo as mulheres, pelo simples fato de serem mulheres, também sofrem com discursos e práticas preconceituosas e discriminatórias. Falar em diversidade é, portanto, atentar para as múltiplas dimensões das diferenças. Nesse texto, discorreremos, especificamente, sobre uma delas, à da sexualidade e seu tratamento em contextos escolares de instituições públicas de ensino.

O tratamento do tema em contextos escolares torna-se necessário para que esse não seja banalizado em um processo de homogeneização das diferenças, acarretando prejuízos emocionais aos sujeitos em formação e com repercussão negativa em seus processos de aprendizagem. Nesse quesito, considera-se de suma importância o papel do gestor escolar para que o tema tenha condições de ser discutido política e pedagogicamente.



Entende-se diversidade como um tema amplo e, assim, passível de divisão em subtemas, entre eles, destaca-se, aqui, o da *sexualidade*. Esse recorte justifica-se pelas relações que podem ser encontradas entre educação, diversidade e sexualidade e pelos reflexos que a má condução das práticas relativas a elas pode ocasionar aos alunos de ensino básico.

Estudos e pesquisas sobre “diversidade e educação” avançaram consideravelmente nas últimas décadas. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pós 1997 (BRASIL, 1997) aponta a necessidade de trabalho com temáticas transversais, entre elas a da sexualidade. Trabalhar na perspectiva da transversalidade é ter em mente a construção de uma escola mais inclusiva e de qualidade para todos.

Atentar para a diversidade é pensar, portanto, em uma escola inclusiva. A sua construção requer atitudes e posicionamentos contextualizados de seus agentes e propostas educativas concretas, viáveis e colaborativas desenvolvidas entre todos os que fazem as instituições de ensino. Os desafios são muitos, como bem destacam Mendes (2006) e Rodrigues (2006). Todos os envolvidos com a escola precisam discutir e propor ações acerca da problemática da inclusão materializadas no seu projeto político-pedagógico (PPP), o qual deve ser obra coletiva atenta a princípios específicos para a sua elaboração, execução e avaliação, como bem destaca Veiga (1995). Essa é uma premissa da escola autônoma e contextualizada.

Em se tratando do tema diversidade e educação, não se pode deixar de discorrer sobre questões de sexualidade e sua relação com o processo educativo. Dessa maneira é que essa pesquisa tem por objetivo discorrer sobre as percepções de gestores de escolas públicas de Natal-RN sobre educação e diversidade, com atenção específica ao tratamento do tema sexualidade, tendo em vista a construção de uma escola mais inclusiva.

Sexualidade é um fenômeno complexo marcado por normas sociais e culturais bem como por diferentes dimensões subjetivas para além de aspectos biológicos. Em termos de documentos oficiais e políticas públicas sobre o assunto, as discussões avançaram consideravelmente com a publicação dos PCN a partir de 1997, mas não se limitaram a eles. Nos anos seguintes, guias de formação, políticas e diretrizes foram publicados a fim de atender à saúde, sobretudo de adolescentes, com atenção a questões referentes à sexualidade (BRASIL, 2005; 2007a; 2007b; 2007c; 2013).

Na investigação realizada em escolas públicas localizadas em Natal-RN, a aproximação conceitual subjetiva ao fenômeno foi buscada mediante a visão exposta pelos gestores escolares em entrevistas, as



quais exploraram diferentes aspectos do tema geral *educação e diversidade*. Buscou-se o modo como os sujeitos que participaram da pesquisa percebem o ambiente em que estão inseridos, como se relacionam com ele e como interpretam suas experiências. Portanto, a pesquisa pautou-se nas premissas definidas por Ludke e André (2015) acerca da abordagem de pesquisa qualitativa em educação. Essa, como salientam os autores, deve ser iniciada tendo o pesquisador um sólido domínio sobre o tema. Por isso, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca do tema *diversidade e educação* e seu subtema *sexualidade*. Entende-se que é uma condição para todo e qualquer pesquisador o domínio adequado do tema a fim de que possa realizar um adequado confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico e bibliográfico.

O trabalho com entrevistas materializou-se na realização e análise de 15 (quinze) entrevistas no período de dezembro de 2018 e julho de 2019 junto a gestores escolares com atuação tanto em escolas públicas estaduais quanto municipais sediadas na cidade de Natal-RN. Esses foram submetidos a uma entrevista estruturada posto que o objetivo era o de identificar as percepções de gestores acerca de aspectos específicos relativos ao seu trabalho na escola. Ou seja, tinha-se o intuito de comparar o mesmo tipo de dados identificando diferenças e semelhanças entre os entrevistados, todos eles ocupantes da mesma função na escola. Os aspectos a serem identificados e analisados eram, portanto, específicos. Mas a busca pela especificidade não atingiu gestores e escolas. Essas, por exemplo, poderiam ser tanto da rede pública estadual ou da rede pública municipal de ensino de Natal-RN. A seleção dos gestores foi aleatória e tomou como critério de inclusão, o aceite por parte dos próprios gestores uma vez contatados.

As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e entregues aos gestores entrevistados para revisão e autorização de uso para análise por meio de assinatura em documento específico para esse fim, denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A garantia do anonimato foi condição explicitada aos envolvidos desde os primeiros contatos para a realização das entrevistas. Essas foram a "espinha dorsal" da pesquisa. Por isso, realizou-se escuta cuidadosa, evitando interrupções na fala do entrevistado ou influência em suas respostas.

As entrevistas foram analisadas à luz da perspectiva da análise conteúdo nos moldes definidos por Bardin (2009), seguindo as suas três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Essa perspectiva é passível de aplicação a diferentes discursos e formas de comunicação. O que



importa é que o pesquisador busque compreender os variados aspectos que podem estar indicados nas mensagens do entrevistado, ou seja, é preciso identificar o visível e o não visível. Assim, buscou-se atenção tanto ao significado da comunicação quanto aos seus possíveis e variados sentidos.

Durante a pré-análise realizou-se a sistematização das ideias iniciais presentes nos discursos dos gestores a fim de proceder à categorização das informações com atenção ao objetivo central da pesquisa, o que permite melhor interpretação e análise dos dados. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p. 117). Dessa forma, buscou-se, inicialmente, o que se apresentava em comum nos discursos.

Foi comum verificar nos discursos dos gestores, por exemplo, a associação entre atenção à diversidade e respeito aos alunos com necessidade educacionais especiais. Do mesmo modo, ao tratar de suas percepções sobre inclusão, o que se destacava era o cuidado que deveria se ter ao público da educação especial. Quanto ao tratamento da sexualidade, essa não parecia ser algo integrante e próprio da experiência humana desde o nascimento dos sujeitos. Na maior parte dos casos aparecia muito associada a relações de namoro, sexo, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Diante do exposto e de modo mais amplo em termos de pesquisa, chegou-se às seguintes categorias: *diversidade demarcada*; *inclusão delimitada* e *sexualidade como vida sexual ativa*. Nesse artigo, particularmente, após uma apresentação sobre os sujeitos da pesquisa e a partir do recorte adotado (relativo à sexualidade) discorreu-se de forma detalhada com foco em um aspecto mais específico e presente no cotidiano daqueles que vivenciam a experiência escolar: a *sexualidade*. Analisamos as percepções dos sujeitos, também, levando em consideração o que Chartier (1990) chama de representações e apropriação bem como o que Tardif (2000) considera como sendo os saberes profissionais dos professores.

2. Os gestores escolares

Para efeito de identificação e a fim de deixar mais claras as interpretações acerca das percepções dos gestores, foram utilizadas as seguintes denominações: Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, e, assim por diante. Os números seguem a ordem cronológica de realização das entrevistas.



Do conjunto dos 15 gestores entrevistados, cinco são homens e dez são mulheres. Todos licenciados, predominando a formação em Pedagogia (seis) e Matemática (quatro), seguidas pelas formações nos cursos de Letras (três), Geografia (um) e Educação Física (um). Na ocasião da entrevista, o Gestor 10 contava com dez anos de experiência em gestão escolar. Os Gestores 4, 6, 14 e 15 contavam com seis anos e os demais com menos de cinco anos de experiência como gestores, estando, entre eles, o Gestor 9 com menos de um ano à frente do cargo. Apenas quatro gestores afirmaram possuir curso de especialização: Gestor 1 em "Gestão e organização do trabalho pedagógico"; Gestor 2 em "Gestão e organização escolar" e em "Docência no ensino profissionalizante"; Gestor 15 em "Linguagens em Educação"; e, Gestor 14 especialização em "Alfabetização", sendo esse, o único com mestrado em Educação.

Detentores de diferentes formações acadêmicas, os gestores das escolas públicas estaduais e municipais situadas em Natal-RN, de modo geral, assumem a função de gestor por dois anos a partir de processos eleitorais. São provenientes, portanto, de diferentes cursos de licenciatura. A tradição disciplinar que permeia os currículos de cursos de licenciatura mostra, por vezes, um afastamento de possibilidades formativas de caráter mais interdisciplinar e transversal, dificultando o trabalho com questões de ensino reais do campo de trabalho e, portanto, com foco na diversidade no qual encontra lugar os aspectos relativos à sexualidade.

Na entrevista os gestores foram questionados sobre suas percepções acerca do papel do gestor escolar e das suas próprias ações em relação ao respeito à diversidade na escola tendo em vista a construção de uma escola mais inclusiva. Assim questionou-se sobre se a sua escola poderia ser definidas como inclusiva e por quais razões, como os temas diversidade e inclusão eram tratados na escola e suas percepções acerca do tratamento do tema *sexualidade na escola*. A seguir e dentro das dimensões desse texto, discorreremos, apenas, sobre esse último aspecto.

3. Sexualidade como vida sexual em processo

É direito de todo o ser humano, desde criança, conhecer o seu corpo e compreender seus próprios comportamentos assim como daqueles que vivem no seu entorno. O atendimento a esse direito é sinônimo de respeito à vida. Por sua vez, a ausência desse conhecimento tende a promover a subserviência, a manutenção de comportamentos hierarquizados e estereotipados bem como situações de risco para os sujeitos como gravidez na adolescência, doenças



sexualmente transmissíveis e traumas emocionais e psicológicos que, por vezes, arrastam-se por toda a vida. “Muitas pessoas associam sexualidade como sinônimo de relação sexual. Por conta desta confusão muitos tabus e preconceitos giram em torno desse tema, contribuindo para a falta de diálogo e tornando os jovens vulneráveis a diversas situações de risco” (MARTINI, 2016, p. 2). Dessa maneira é que discutir sobre sexualidade e sua relação com a educação formal, sistematizada, científica, portanto, no âmbito da escola básica, é alimentar um processo de respeito aos direitos humanos.

Questionados sobre o que pensavam acerca do tratamento da temática sexualidade na escola, como ela era considerada e efetivada na instituição de ensino, os gestores foram apontando um caminho bem afunilado, apesar de a maior parte reconhecer a importância do tema. É sobre a compreensão do tema, limites e possibilidades no lidar com o assunto nos ambientes escolares que se discorre a seguir.

Tratar do assunto é trabalhar de modo transversal, ou seja, atendendo a questões, demandas sociais vividas pelos alunos. O Gestor 1 (2018) demonstra que, ao compreender tratar-se de um tema transversal, deve ser trabalhado por todos os docentes e não somente pelo de Ciências, como se o assunto fosse limitado à esfera do biológico. Declara que o assunto tem sido trabalhado na escola, sobretudo no que se refere a aspectos como sexo seguro e na idade certa e gravidez na adolescência, inclusive pelo fato de que, como ele afirma: “Eu tenho uma aluna aqui de doze anos de idade que está grávida, né?” e, ainda, “eu tenho aqui casos de alunos, alunas, que namora menino com menino e menina com menina, né?”. Ou seja, o assunto deve ser considerado em suas particularidades e consequências, principalmente para os estudos. O Gestor salienta, também, o trabalho de esclarecimento com os pais para que não interpretem “que a escola tá estimulando”. Os pais são chamados para conversar sobre o assunto, segundo ele, “isso é importante, que a escola não vai destituir a família desse papel de orientação, mas ela vai ser parceira, né? Pra tratar sobre essa questão, sobre sexualidade” (GESTOR 1, 2018).

A preocupação com a participação e acompanhamento das famílias é algo a ser considerado ao trabalhar o assunto. A omissão da família ou a oposição ao trabalho desenvolvido pela escola pode frustrar os propósitos do processo formativo escolar. A omissão seja por parte da família ou da escola em relação à educação sexual “[...] produz efeitos diversos, as quais refletem prejuízos para a qualidade de vida dos adolescentes como medo, vergonha, esvaziamento, insegurança, infelicidade, tédio, frustração, gravidez na adolescência,



contaminações por doenças sexualmente transmissíveis entre outros.” (GONÇALVES, FALEIRO, MALAFAIA, 2013, p. 260).

O trabalho sobre sexualidade na escola volta-se, assim, para um processo de apropriação de conhecimentos científicos tendo em vista a tomada de consciência dos sujeitos em formação em prol da melhoria da sua qualidade de vida. Como declaram Borges e Moura-Ferreira (2015, p. 94):

A orientação sexual, estruturada de forma sistematizada, representa uma estratégia de prevenção de problemas relacionados ao desenvolvimento da sexualidade na adolescência, favorecendo a tomada de decisões saudáveis e racionais de sua vida sexual. Estudos epidemiológicos demonstram a dimensão de problemas, tais como, o início precoce da atividade sexual sem proteção, gestação na adolescência e aumento na incidência de DSTs entre adolescentes.

Em relação específica à gravidez, por exemplo, “a literatura aponta que a gravidez na adolescência pode ser considerada fator de risco, uma vez que pode acarretar em prejuízos tanto para o desenvolvimento do bebê quanto para a mãe adolescente nas dimensões biológicas, psicológicas, sociais, econômicas e culturais.” (VIEIRA, MATSUKURA, 2017, p. 461). O tratamento do tema *sexualidade* de modo sistemático e transversal tem implicações diretas, portanto, em um problema considerado de saúde pública no País. Não pode, assim, ser confundido, simplesmente, com a estimulação para o início da vida sexual ativa dos alunos. O Gestor 1 (2018), ao salientar a sua preocupação no lidar com as famílias para que essas não interpretem “que a escola tá estimulando” demonstra consciência sobre o significado atribuído por muitos pais e responsáveis, considerando-se o histórico do tratamento do tema no Brasil, sempre, muito revestido de preceitos morais e religiosos.

De modo relativamente amplo manifesta-se o Gestor 2 (2018) sobre o assunto. A sua resposta é bem sugestiva sobre a necessidade de trabalho sobre o tema pelo fato de abarcar o público de alunos de diferentes faixas etárias. São suas as seguintes palavras:

Olha, a questão da sexualidade, ela precisa ser trabalhada mais, a gente até conversa isso nos planejamentos, porque é necessário, principalmente no contexto da nossa escola. Nós temos crianças, com oito, sete anos com a sexualidade super aflorada pelo contexto que ela vive, você tá entendendo? São crianças que moram em quatinhos muito pequenos, um vão para toda a família.



Então, tudo que acontece, a criança está ali participando. Moram em quatinhos, participam de tudo, veem tudo. Então, isso gera todo esse afloramento, a gente entende assim. Pelo menos nos anos iniciais, os professores têm tentado muito trabalhar em sala de aula, porque às vezes chega ao ponto de atrapalhar outras crianças. E, no planejamento, eles têm tentado montar estratégias, de uma forma mais lúdica, pra trabalhar esse assunto. Já no turno vespertino, que é o fundamental 2, os adolescentes também, nós temos um grupo bom de adolescentes que, a gente percebe que isso chega muitas vezes a atrapalhar o estudo, porque o foco não fica sendo o estudo, o foco fica sendo mais o namoro, sair de sala para ir atrás de fulaninho, coisas desse tipo. Então, a gente percebe que é uma sexualidade aflorada e que eles precisam ter esse controle. Mas pra isso a gente tem que também trabalhar o tema em sala de aula, envolver dentro de seus assuntos e trabalhar. Só que eu percebo que com os professores de disciplinas, isso é menos trabalhado, já os professores dos anos iniciais por ser um professor só dentro de sala de aula, ele consegue fazer um trabalho melhor. (GESTOR 2, 2018).

É claro para o Gestor 2 (2018) que a temática deve estar presente em toda a Educação Básica. Isso é relevante pelo fato de que sexualidade ser algo inerente à experiência humana e que não está atrelada, somente, à vida sexual ativa. Apesar de no seu discurso ser forte a presença desse sentido.

Vale salientar o que afirma o Gestor 8 (2019) que na sua escola: "Não é considerada diretamente, mas de forma relacionada à afetividade, oferecemos o ensino de 1º ao 5º ano". O Gestor 8 acerta ao dizer que é trabalhada de forma relacionada à afetividade, pois tratar de afetividade é tratar diretamente de sexualidade. Mas parece inseguro ao dizer que "não é considerada diretamente". Isso seria decorrente da associação entre sexualidade e vida sexual em processo? É preciso ciência quanto a essa possível interpretação equivocada. Como bem nos lembram Reis, Muzzeti e Leão (2014, p. 642):

[...] há que se entender que nesta fase da vida a criança volta-se para a descoberta de seu corpo, possuindo curiosidades, sendo que todo este processo deve ocorrer de forma natural e gradual, na contramão de acontecimentos que, por sua vez, forcem a chegada precoce à sexualidade voltada para a genitalidade.



As percepções dos sujeitos são demonstrações das suas representações construídas em diferentes processos de apropriação de conhecimentos e experiências teóricas e práticas. De acordo com Chartier (1990), as experiências, os interesses, os conhecimentos de cada indivíduo implicam na forma como este assimila as novas concepções e experiências com as quais se depara, levando-o à construção de novas representações e práticas. As representações dos sujeitos, portanto, englobam os conhecimentos dos indivíduos e suas ações. Alimentadas por constantes processos de apropriação, desembocam em práticas individuais e sociais.

A possível associação entre sexualidade e vida sexual ativa pode ser uma decorrência de reiterados processos de apropriação limitadores no que diz respeito à sexualidade. Pensar nisso e em seus reflexos nas ações de profissionais da educação é necessário, uma vez que um processo de apropriação consiste em ações que geram, em consequência, novas práticas e representações. Logo, na condição de professores ou gestores escolares, tais profissionais podem tanto promover esclarecimentos e formação autônoma aos sujeitos escolares quanto limitá-los frente à experiência humana e o próprio conhecimento de si mesmo como sujeito integral.

Nesse sentido, trabalhar com o tema da sexualidade não é, portanto, tratar de vida sexual ativa. Sexualidade está para além disso, envolve, por exemplo, autoconhecimento, desenvolvimento e compreensão de sentimentos e emoções. Apropriar-se conhecimento nesse nível de formalidade e cientificidade é fator de proteção para crianças e adolescentes. Diferente da escola, outros veículos de comunicação lidam com o assunto, a todo o momento, e de forma assistemática e sem intenção formativa científica. Em outros termos, crianças e adolescentes têm acesso a uma educação sexual informal em todos os dias da sua vida seja por meio das relações familiares ou pelo contato com a mídia, por exemplo. Sobre essa, inclusive, Reis, Muzzeti e Leão (2014) salientam o papel de erotização que a mídia impele, inclusive, às crianças. Dessa forma é que se considera, em conformidade com as autoras, que “[...] a educação sexual da criança, no espaço escolar, pode proporcionar ao desenvolvimento infantil, [uma] possibilidade de mitigar os efeitos nestes indivíduos da erotização precoce decorrente da ação midiática”. (2014, p. 637).

Quando o Gestor 8 (2019) declara que a sexualidade “não é considerada diretamente” na sua escola por lidar com crianças, o que isso pode significar? É provável que a significação da educação sexual esteja limitada a um modelo biológico simplesmente, como se compreendia no início do século XX, o que, para os dias atuais, representaria limitação e preconceitos.



[...] para que iniciativas de educação sexual para crianças se concretizem de maneira eficaz é preciso que os profissionais de educação envolvidos estejam completamente abertos a desafios, deixando de lado possíveis preconceitos e visões de mundo distorcidas no tocante a sexualidade. (REIS, MUZZETI, LEÃO, 2014, p. 647).

Visões de mundo distorcidas são resultantes de processos de apropriação inadequados posto que não baseados em cientificidade que explique o desenvolvimento do ser humano. Como consequência, pode ser que as práticas dos profissionais da educação, marcadas por limitações só possibilitem, no máximo, compreensão da sexualidade no nível do biológico, alimentando práticas e representações negativas quanto à sexualidade em seus aspectos culturais e sociais, por exemplo.

Apesar do avanço das políticas e dos programas oficiais dos Ministérios da Saúde e da Educação relativos à educação sexual com a clara proposição de uma educação sexual emancipatória, o que as pesquisas sobre o tema mostram é que um “modelo restrito às dimensões biológicas da sexualidade permanece predominante entre as práticas de educação sexual nos dias atuais” (VIEIRA, MATSUKURA, 2017, p. 462-463). Na esteira das mudanças e das permanências, é preciso que os profissionais da Educação acompanhem as discussões acadêmicas bem como a proposição de políticas públicas que afetam o processo formativo dos sujeitos. Nesse sentido é que Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013, p. 259) indicam-nos que:

[...] é necessário que a escola, enquanto instituição educacional reconheça que a educação sexual emancipatória não se restringe ao mero aprendizado dos aspectos anatômicos e biológicos do corpo humano. Compreende-se que a abordagem da sexualidade em sala de aula extrapola a visão biológica e a descrição fragmentada e fria do corpo. Discutir essa temática significa possibilitar discussões de emoções e valores ligadas a ela.

Sexualidade é algo que se desenvolve desde os primeiros dias de vida do sujeito e continua manifestando-se de maneiras diversas ao longo de toda a sua história (BRASIL, 1997, p. 296). Conhecer o próprio corpo e descobrir-se em um corpo sexuado de menina ou de menino na infância a partir da observação do seu entorno, perceber diferenças de tratamento social entre homens e mulheres, perceber relações sociais e culturais construídas a partir das diferenças



biológicas de homem e mulher transmitidas pela educação (relações de gênero), são experiências de sexualidade.

O conhecimento de si e do outro por meio da presença de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimento, expressão da individualidade, respeito pelos ritmos e desejos da criança, tratamento da autoestima e cuidados pessoais, atenção à saúde e bem-estar da criança, vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que ampliem as suas referências de identidade, por exemplo, são aspectos sinalizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) preservados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e que integram a vivência humana no plano da sexualidade no período da infância. Portanto, o Gestor 8 (2019) não deveria ter receio ao declarar que na sua escola aspectos relativos a sexualidade eram trabalhados. Igualmente, não deveria dissociar afetividade de sexualidade. Importante é o alargamento de conhecimentos sobre o assunto tendo em vista o desenvolvimento de sujeitos com mais saúde mental e equilíbrio sócio emocional, livres de preconceitos, bloqueios e tabus. Assim, é preciso que se tenha, como profissional da educação, clareza sobre o que significa sexualidade e, dessa forma, “[...] é necessário refletir criticamente sobre os processos de subjetivação de crianças e adolescentes que, desde tenra idade, internalizam preconceitos que culminam em atitudes sexuais discriminatórias entre iguais e que podem se estender à vida adulta”. (FURLANETTO et. aii., 2018, p. 567).

Assim como na escola do Gestor 8, foi possível verificar indícios consideráveis de falta de domínio sobre o tema em si ou de desconhecimento acerca do tratamento do assunto em outras instituições de ensino. Com resposta evasiva pronunciaram-se alguns dos gestores cujas percepções foram investigadas. Por exemplo, segundo o Gestor 3 (2018): “A gente tem que trabalhar isso aí da melhor maneira possível, a juventude de hoje, a gente já vê como é. Então, trabalhar junto com os pais, procurar a família, se a gente vê alguma coisa, digamos, vamos supor, alguma coisa mais profunda, de alunos e tal”. Como é a juventude de hoje? O que seria alguma coisa mais profunda? Ao que associa o tema da sexualidade? O Gestor 4 (2019), por sua vez, declarou:

Quando o PPP é atualizado tem que seguir as normas do PCN e faz parte dos temas transversais e que nós temos que trabalhar e respeitar o próximo. A partir do momento que nós respeitamos o próximo e temos apoio no que nós estamos tomando de decisão, as coisas fluem. (GESTOR 4, 2019).



Como esse respeito ao próximo, salientado pelo Gestor 4 (2019), tem ocorrido? Que ações práticas são executadas e com base em que orientações ou abordagens? Os profissionais da escola apropriaram-se da proposta transversal de tratamento do tema? Leram os PCN-Temas transversais? Que professores realizam o trabalho com a temática? Que coisas é que fluem? A escola deve trabalhar de modo formal, sistematizado e intencional, posto que com foco na formação de sujeitos conscientes e autônomos. Mas não foi possível perceber nem mesmo indícios dessa formalidade e sistematização da matéria em respostas generalizantes como às apresentadas, por exemplo, pelos Gestores 3 e 4.

Importante, mais uma vez, salientar que educação sexual informal crianças e adolescentes já têm o dia todo. A escola trataria de modo científico, formal com a consciência de que “[...] grande desafio da educação sexual é contribuir para que os jovens exponham suas dúvidas e as esclareçam, superem preconceitos e estereótipos e desenvolvam atitudes saudáveis relacionados à sexualidade” (GONÇALVES, FALEIRO, MALAFAIA, 2013, p. 252). Para tanto, é necessário que se trabalhe conhecimentos relativos a medidas de prevenção para a promoção da saúde e do autocuidado, da consciência de si mesmo, da liberdade com responsabilidade. Nesse sentido, as ações educativas precisam ter caráter permanente (e não, pontual, isolado) a fim de que seus resultados não sejam iatrogênicos. Como bem declaram os pesquisadores Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013, p. 260):

[...] é igualmente importante destacar que ações e propostas isoladas, como palestras ou cartilhas, não atingem os adolescentes de forma eficiente, pois somente os sensibilizam, mas não colaboram para que ocorram mudanças positivas e significativas. Receitas prontas e palestras uma vez ao ano são atividades que negam a participação e o diálogo, pois, no caso, os adolescentes apenas recebem as informações, continuando com dificuldades para superar seus conflitos.

Trabalhar com as famílias, como sinaliza o Gestor 3 (2018), tem sido, ainda, um desafio. O que significa, como declara o referido Gestor 3, trabalhar junto com os pais, procurar as famílias se vir “alguma coisa mais profunda, de alunos e tal”? Muitos são os lares em que a discussão sobre educação sexual inexistente. Entre as diferentes razões para isso está o receio de que, ao abordar o tema, esteja-se influenciando os jovens a iniciar precocemente a vida sexual. Contudo,



[...]. Ao contrário do que se propaga, a educação sexual não estimula e nem antecipa a atividade sexual entre os jovens. Já é reconhecido que a educação sexual contribui para atrasar a vida sexual dos adolescentes, uma vez que, esclarecidos tendem a ser mais responsáveis e a adiar o início da vida sexual (GUIMARÃES, 2003). Investigações, como a de Ramiro & Matos (2008), sugerem que a atitude parental positiva em relação à sexualidade, bom relacionamento e a percepção de supervisão parental influenciam no adiamento da primeira experiência sexual dos filhos e na redução de gravidez não planejada. (GONÇALVES, FALEIRO, MALAFAIA, 2013, p. 256).

Dificuldades no tratamento do assunto não existem, somente, em meio às famílias, elas acometem, também, a própria escola. Há estudos que apontam como explicação para esse estado de coisas, a própria constituição histórica da sexualidade. “As práticas higienistas e a repressão da liberdade de expressão sexual, alinhadas a algumas crenças religiosas, caracterizaram o início da educação sexual no Brasil, valorizando as relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade como um tabu” (Figueiró, 2010; Louro, 2008 apud FURLANETTO et. aii., 2018, p. 563). O resultado disso tem sido a permanência de um modelo de educação sexual pautado na Biologia que resulta, tão somente, em práticas de prevenção de saúde direcionadas, apenas, para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. “Parece existir um temor, por parte dos professores, de que o diálogo sobre sexualidade nas séries iniciais fomente uma antecipação dos comportamentos sexuais, além do receio de provocar conflitos com as famílias” (FURLANETTO et. aii., 2018, p. 563).

Como instituição social e voltada para a educação (e não mera instrução disciplinar), a escola precisa atender ao desenvolvimento intelectual, físico, sócio emocional e cultural dos sujeitos em formação. A sexualidade perpassa todas essas esferas e como algo inerente à vida do sujeito desde o seu nascimento, terá marcas tanto das experiências escolares quanto das famílias. Daí a importância da existência de profissionais qualificados para lidar com a temática a fim de evitar a promoção de conflitos, por exemplo, com os pais ou responsáveis pelos alunos. O trabalho realizado na escola não substitui o tratamento do assunto dado pela família, ele pode complementá-lo.

Trabalhar com educação sexual na escola não significa direcionar o aluno a algo específico. Ela está circunscrita ao âmbito pedagógico e tem um caráter coletivo, de forma alguma funcionando como aconselhamento individual ou psicoterapêutico. O assunto deve ser



trabalho nos limites da ação pedagógica, sem invadir ou expor a intimidade de alunos e de professores. Apenas em casos excepcionais em que o aluno demonstrar necessidade de intervenções individuais, a sua situação pode ser tratada em separado sendo dados os devidos encaminhamentos para atendimento especializado e, provavelmente, fora da escola, é exemplo disso, a demonstração de casos de violência sexual, cujo assunto deve ser trabalhado em outras instituições e com profissionais especialistas no tratamento da matéria. (BRASIL, 1998).

Mas, em termos específicos de profissionais em Educação, em que pese a existência de documentos oficiais que abordam questões sobre gênero, sexualidade e saúde e prevenção (BRASIL, 2005; 2007a; 2007b; 2007c; 2013), pesquisas têm demonstrado que os professores, principais responsáveis pela educação sexual nas escolas, não têm sequer conhecimento acerca da existência dos documentos oficiais que se debruçam sobre a matéria. (NARDI e QUARTIERO, 2012; GESSER, OLTRAMARI e PANISSON, 2015). Isso é grave considerando-se que são, também, os professores que, atualmente, têm ocupado os cargos de gestão nas escolas e lideram as instituições em seus projetos sejam eles disciplinares ou interdisciplinares e transversais.

O que se pretende com o tratamento do tema, de acordo com os PCN, é aumentar o respeito e solidariedade entre os alunos. Em relação a crianças menores, há relatos de professores que apontam que o tratamento do assunto de forma correta contribui para diminuir a agitação em sala de aula. Em se tratando de adolescentes, as manifestações de sexualidade tendem a deixar de ser fonte de agressão, medo, provocação e angústia para tornar-se alvo de reflexão (BRASIL, 1998). Contudo é preciso registrar que, mais de 20 anos depois dos PCN, suas orientações, ainda, não se fazem presentes em algumas escolas seja em conteúdo (educação sexual emancipatória) seja em forma (trabalho transversal). Ou seja, em pleno final da segunda década do século XXI, há confusões acerca do tratamento do tema por parte de profissionais da educação, a exemplo de gestores escolares que, ao falar sobre o assunto, além de não conseguirem tocar na sua essência, citam elementos que não fazem sentido ao que se questiona em uma demonstração de falta de conhecimento, ou mesmo, posicionamento contrário ao tratamento do assunto via educação.

Esse estado de coisas torna-se ainda mais preocupante com o cenário que vem se descortinando desde meados de 2004, quando da proposição do projeto *Escola sem partido* e outros semelhantes apresentados a partir de então. Entre as solicitações destaca-se a exclusão de expressões como *orientação sexual* e *gênero* do Plano Nacional da Educação (PNE) e da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017). Assim como Furlanetto e outros estudiosos



(2018, p. 566), considera-se que o retrocesso político no campo da educação sexual, com tal retirada e a generalização dos temas para “dimensões da sexualidade humana”, como está na BNCC (p. 347), “é indicativo de que ainda há muito que avançar nessa temática em termos regimentais (leis), teóricos (estudos) e pragmáticos (por meio de ações efetivas nas escolas)”.

É a necessidade de avanços o que se identifica, também, no pronunciamento do Gestor 6 (2019) ao discorrer sobre o tratamento do tema em sua escola:

Quando a gente fala diversidade a gente não especifica que tem que ser sexualidade embora alguns tentem fazer isso, “Não, diversidade é questão de sexualidade, de gênero”. Definitivamente não é isso. Mas esses grupos que se dizem minoria, eles acham que são minorias. Mas tem outras minorias por aí, tem gente passando fome e são minorias, tem gente que não estuda em casa e são minorias, que não tem o apoio dos pais e são minorias também, minorias são pessoas que não têm oportunidade, a gente tem diversas pessoas que não têm oportunidade, são minorias. A sexualidade em si faz parte do nosso PPP, mas não é o foco, o foco são pessoas, seja ela do que for, ela se ache no gênero qualquer que seja, ela é minoria, ela é maioria, até as majorias precisam de ajuda, até essas. A gente contempla minorias e majorias também. (GESTOR 6, 2019).

Vê-se que falta segurança em direcionar para os procedimentos adequados de tratamento do assunto e, mesmo, em definir o que é ou não sexualidade. Palavras aparecem, mas não comunicam sobre o trato do tema na escola. Há um misto de fuga e justificativa para o não tratamento da temática. Se o foco do trabalho na escola são as pessoas, qual é a razão para, praticamente afastar-se do tema da sexualidade? Seria falta de formação? O que seis anos de experiência em gestão escolar proporcionaram ao Gestor 6 sobre o assunto de modo que ele, ainda, chegue a negar a sexualidade como elemento da diversidade? É preciso se ter em mente que, sendo adulto, com formação em Educação e, se uma vez possuidor de sensibilidade frente à experiência humana, pode-se, com base em planejamento adequado, lidar com o tema na escola, sendo ele um objeto transversal. Ou, como bem afirmam Moizés e Bueno (2010, p. 207):



O professor não precisa ser um especialista em Educação Sexual, mas apenas um profissional devidamente informado sobre a sexualidade humana que reflita sobre ela, sendo capaz de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias [...], tornando-se mediador do conhecimento.

Obviamente, apesar da experiência de vida e da formação em curso de licenciatura, é possível que as representações e valores do profissional da educação limitem as suas perspectivas quanto ao tratamento do tema, não possibilitando que avance para além do modelo biológico de explicação da sexualidade, o que pode resultar em uma perspectiva mais reguladora e disciplinadora da sexualidade.

As representações do Gestor 6 sobre sexualidade não permitem a consideração de práticas promotoras de uma sexualidade emancipatória. Apesar da formação em licenciatura e da existência de políticas públicas sobre o tema com indicações do seu tratamento na esfera educacional, tais saberes, como bem explica Tardif (2000), nem sempre são efetivados na prática profissional do sujeito, já tão balizado pelas suas experiências escolares fora do curso de formação de professores. Junto a essas vivências de escola, juntam-se aquelas do âmbito familiar, religioso, pessoal, comunitário etc. Consequentemente, considera-se o tema *sexualidade*, no plano eminentemente do biológico ou, de forma ainda mais reducionista, do biológico e religioso. “Nessa concepção, o educador se relaciona com os adolescentes de um modo mais verticalizado, de maneira que busca controlar e/ou modificar comportamentos relativos à expressão e exercício da sexualidade” (Gomes, 2013 apud VIEIRA, MATSUKURA, 2017, p. 463). Para uma mudança nesse cenário, tendo em vista a consideração da sexualidade em sentido amplo, nos moldes de uma abordagem biopsicossocial e de caráter emancipador, torna-se necessário que o profissional da Educação, antes de tudo, reconheça a sua necessidade de reeducação, o que significaria:

[...] buscar, por meio de fundamentação teórica e científica, discutir e debater a sexualidade humana numa dimensão histórica, antropológica, filosófica, biológica, psicológica e pedagógica, a fim de compreender e ter um relacionamento que possa colaborar com o seu desenvolvimento. Portanto, se faz necessário que se invista na formação dos docentes para que os mesmos possam lidar de maneira coerente com as dúvidas e problemas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, FALEIRO, MALAFAIA, 2013, p. 259).





Dessa forma, espera-se que o profissional da Educação desenvolva condições de diversificar as suas práticas tendo em vista atingir a todos com os quais trabalha. “[...] sugere-se que nas práticas sejam utilizadas linguagens e metodologias mais ativas, dinâmicas e atuais, nas quais os próprios adolescentes tornem-se participantes ativos e possam também colaborar com a construção das propostas de educação sexual” (VIEIRA, MATSUKURA, 2017, p. 470). Já em caso de trabalho com crianças, é preciso, como bem advertem Siqueira e Trabuco (2013, p. 316):

Primeiramente, o professor precisa aceitar a sexualidade como parte da vida humana, ensinar sobre o corpo humano, reagir naturalmente às ações e perguntas das crianças, esclarecer dúvidas de forma objetiva e tranquila e firme colocando para as crianças os limites de que elas necessitam; deve devolver a pergunta à criança, para entender o que ela está realmente perguntando e dar respostas objetivas às suas perguntas.

O professor, com base em seus conhecimentos informativos, teóricos e metodológicos, aliado a sua sensibilidade, ciência acerca do seu público escolar e abertura ao diálogo com a turma frente às questões dos alunos e da escola, decidirá pela realização de trabalhos coletivos ou individuais, mas, sempre, atentos para: discussões sobre o corpo ao longo da vida (diferenças e semelhanças, mudanças e permanências); o desenvolvimento de atitudes positivas diante de si e do outro; o reconhecimento de situações características de abuso sexual e possíveis formas de solução assim como para o desenvolvimento da capacidade de expressão de opiniões, emoções e sentimentos.

Acerca de procedimentos considerados adequados para o tratamento do assunto, o Gestor 7 (2019) pondera ao se referir a uma palestra sobre a condição da mulher na sociedade, além de apontar que, em sua escola, o trabalho é feito mesmo por uma única profissional: a professora de Ciências. “[...]. Compreende-se que a manutenção de conteúdos de sexualidade exclusivamente nos currículos das disciplinas de ciências, por exemplo, pode ser um dos fatores que reforçam a manutenção de práticas disciplinares da sexualidade nas escolas” (VIEIRA, MATSUKURA, 2017, p. 464). A palestra é um bom exemplo disso. Ações isoladas não repercutem na formação do sujeito quando se tem em tela um tema que o acompanha por toda a vida. Segundo o Gestor:



Geralmente os professores trabalham a partir de pesquisa, de exposição de trabalhos com os alunos, principalmente os professores de Ciências que abordam isso, essa questão. E a gente traz também, não chega a ser e é, de certa forma, sexualidade, nós trouxemos, já esse ano, uma palestra de uma professora que veio falar sobre a condição da mulher na sociedade, essa coisa da mulher ser muito visada, dela ser muito discriminada. Então, ela veio e deu uma palestra maravilhosa para os alunos tratando do empoderamento feminino, de toda essa questão. E é isso, é trabalhado principalmente dentro da aula de Ciências, com a professora de Ciências. (GESTOR 7, 2019).

É comum associar o tratamento do tema com os conteúdos escolares da disciplina *Ciências* no Ensino Fundamental ou *Biologia* no Ensino Médio, sinal de fragilidade tanto em relação à amplitude do assunto quanto ao domínio de discussões acadêmicas e políticas curriculares que defendem a necessidade do trabalho interdisciplinar e transversal, já a partir da década de 1990, quando da publicação dos PCN. Mas, como mostram os estudos de Vieira, Matsukura e Vieira (2017, p. 82-83), sobre a atuação de profissionais da saúde e da educação, “[...] embora a transversalidade e a interdisciplinaridade estejam previstas nos PCN desde 1997, em conformidade com a literatura, os resultados evidenciam que as práticas permanecem predominantemente vinculadas às disciplinas de Ciências”. Dessa forma é que o que o Gestor 7 declara não se afasta muito do que os demais gestores apontam. Vê-se que, nas percepções dos gestores das escolas públicas localizadas em Natal-RN, a sexualidade está muito atrelada à vida sexual ativa dos sujeitos ainda que em processo de iniciação. Ou seja, é algo compreendido como integrante da vida individual do sujeito. Não há indicativos de compreensão acerca da dimensão do tema, inclusive da sua amplitude e repercussão social, cultural e sócio emocional.

A falta do tratamento amplo do tema, ou seja, em termos biopsicossociais, tende a acarretar nos jovens, riscos a sua saúde física e mental (OLIVEIRA; BÉRIA; SCHERMANN, 2014). Essa falta de amplitude, ainda que de forma não intencional, pode alimentar atos de preconceito para com os sujeitos em formação, inclusive, provenientes daqueles que, ao contrário, deveriam zelar pelas relações respeitadas junto aos alunos. Estudos de Gesser, Oltramari e Panisson (2015) assim como os de Nardi e Quartiero (2012) e Madureira e Branco (2015), são bem claros na demonstração da existência de preconceito



de professores e de outros profissionais da escola para com os alunos no que diz respeito à sexualidade.

Crianças e adolescentes deparam-se com o tema *sexualidade* de forma aberta por meio de diferentes canais de comunicação, com destaque para o rádio (músicas), a televisão e a internet e, assim, recebem uma educação sexual informal e que, obviamente, de forma descontextualizada, termina por influenciar de forma direta seus pensamentos e ações. O papel da escola, como instituição formadora e social, é fazer o contraponto, é trabalhar o tema de modo sistemático, à luz das diferentes ciências, em prol da construção de conhecimento com a comunidade escolar. Do contrário, a escola não estará cumprindo a sua função, não estará sendo inclusiva, estará contribuindo para as permanências de discursos e práticas pautados em crenças normativas equivocadas posto que hierarquizadoras e promotoras de toda série de preconceito e discriminação.

[...] O adolescente que tem acesso a informações distorcidas, incompletas ou erradas, não encontra espaço para expor sua opinião, discutir dúvidas, contribuindo para perpetuação de mitos, hábitos e crenças inadequadas. Ressalta-se a necessidade da construção do conhecimento conjuntamente entre escola, docentes e alunos, numa relação de igualdade e respeito. (BORGES; MOURA-FERREIRA, 2015, p. 94).

Trabalhar com o tema é, de certo, algo complexo. Altamann e Martins (2009, p. 66) não nos deixa esquecer que,

Notadamente, a sexualidade está permeada de preceitos éticos e morais que regem as nossas condutas. Alguns deles, restritivos, outros, imperativos. Alguns nos dizem o que não devemos fazer e outros, o que devemos. Também dentro das escolas, os preceitos morais que regem a sexualidade são muitos e, não raro, norteiam trabalhos de educação sexual.

A sexualidade tem uma vertente social e, sobretudo histórica, posto que seu significado sofre variações no decorrer do tempo e em diferentes espaços. Sua condição histórica aponta a sexualidade, também, como uma construção discursiva posto que é construída a partir de diferentes instâncias: família, mídia, religião, política etc. Costa et. all. (2009), afirma que problematizar a sexualidade no contexto atual dos alunos via educação sistematizada significa dotar a criança, o adolescente, o jovem de conhecimento de mundo e de sociedade, tendo em vista a sua atuação mais consciente de si mesmo



e das relações, por vezes, de preconceito e dominação que marcam o seu cotidiano.

Questões inerentes à sexualidade são muitas e diversas e não se restringem à esfera individual. É nas relações sociais, por exemplo, que se definem os padrões de relação de gênero, aquilo que homens e mulheres podem ou devem fazer para assim serem reconhecidos como tais e quais são os seus direitos como cidadão, construídos em função da sexualidade, a exemplo daqueles ligados à reprodução. Além disso, os altos índices de gravidez na adolescência e sua reincidência; abuso sexual, sobretudo a crianças e adolescentes; prostituição infantil; crescimento de doenças sexualmente transmissíveis; discriminação das mulheres no mercado de trabalho e em outras esferas da vida social; discussão sobre empoderamento feminino, como ocorreu na escola do Gestor 7 (2019); são alguns exemplos de questões sociais que são inerentes ao tratamento do tema sexualidade. Tratar desses aspectos de forma sistemática e intencional, portanto, educacional e científica, é trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e de seu processo de conscientização tendo em vista um processo mais amplo de transformações que garantam a todos mais dignidade como cidadãos. Isso é uma premissa posta nos próprios documentos legais orientadores da educação brasileira desde o final do século passado, como bem demonstram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 307).

Como tema transversal, deve permear todo o currículo e ser trabalhado por todos os professores. De acordo com Bovo (2005), os temas transversais expressam conceitos e valores e correspondem a questões sociais presentes na vida cotidiana. São amplos e traduzem preocupações de todo o país, são questões em debate na sociedade atual. Portanto, pode-se dizer que marcam o caráter transversal de um tema: a sua urgência em termos sociais, o alcance em termos nacionais, a possibilidade do ensino e aprendizagem no nível de educação básica e a relação com a compreensão da realidade e desenvolvimento de maior e mais consciente participação social. Contudo verificou-se que o tema da sexualidade não é considerado dessa maneira ampla e com caráter permanente em decorrência das suas dimensões sociais, culturais e históricas.

São muitos aqueles que afirmam que o tratamento do tema em suas respectivas escolas ocorre de forma pontual, quando algum aluno demonstra necessidade por meio das suas ações. Essas seriam identificadas em decorrência de excessos considerados aos olhos dos profissionais da escola. De acordo com o Gestor 10 (2019), na escola há alunos heterossexuais e homossexuais, mas o assunto não é trabalhado, a não ser que haja excessos como aqueles cometidos em



relação a namoro que não são proibidos, a não ser em relação a possíveis excessos, considerando-se tratar de uma instituição educacional. “Então, essa parte da sexualidade é tratada dessa forma pontual quando necessita. É claro que o professor em sala de aula aborda de forma mais aprofundada. Mas a gestão e a coordenação pedagógica trabalha dessa forma” (GESTOR 10, 2019).

De modo semelhante discorre o Gestor 12 (2019) em cuja escola não se trabalha de forma direta, segue-se a vivência dos alunos pautando-se no respeito a todos. Segundo o Gestor: “A gente pode não ter aquele cuidado de tá falando, né? Mas a gente vai mostrando com as nossas ações, com a maneira como a gente trata essas pessoas. E aí a gente vê que o restante do colégio também vai fluindo né, assim? Vai acontecendo”. (GESTOR 12, 2019). Mas que ações especificamente? Que pessoas são aquelas que, ao que parecem, são tratadas de modo diferente e por qual razão o são? O que que vai fluindo e acontecendo?

De modo pontual, questões de sexualidade são tratadas, também, na escola do Gestor 14 (2019), segundo o qual: “A temática mesmo em si, educação sexual, não tá no Projeto Político pedagógico e a gente, assim, vai trabalhando conforme o que tem no livro didático ou conforme a gente observa, assim, que esteja acontecendo, mas os professores trabalham o tema dentro do que tá no conteúdo de Ciências [...]”. Vê-se, aí, os limites do tratamento do tema e a responsabilização sobre o professor de Ciências, perdendo-se o caráter transversal da temática. Na verdade, esse distanciamento pode ser fruto do próprio desconhecimento do que é tanto transversalidade quanto do que vem a ser sexualidade. De acordo com o Gestor 14, não existe um trabalho sistemático, planejado, intencional, segundo ele:

[...]. Até porque é uma polêmica, tem crianças que nem se despertam pra isso, não tão nem aí. Então, a gente trabalha conforme o conteúdo da série, por exemplo, se eu estou trabalhando o corpo humano, eu trabalho ali aquela questão do reconhecimento, mas sem levar pra o lado da sexualidade. Agora, se a criança traz alguma coisa de sexualidade, aí a gente trabalha, faz um trabalho todo com eles. [...]. (GESTOR 14, 2019).

Tem criança que não despertou para a sexualidade? Mas o que se está entendendo como sexualidade a ponto de considerar que o sujeito, em algum momento da vida, é que vai despertar para ela? Não se vive a sexualidade desde o momento em que se nasce? E o trabalho com o reconhecimento do corpo humano, o que significa? Conhecer o próprio corpo, entender seu funcionamento, perceber o corpo do outro



e as suas diferenças não é tratar de sexualidade? Só se faz algum trabalho sobre o tema quando a criança “traz alguma coisa de sexualidade”? E sexualidade é algo que se pode levar ou não para a escola, como se fosse algo que ela pudesse deixar em casa? O que o Gestor 14 entende mesmo por sexualidade? Provavelmente, considera sexualidade como sinônimo de despertar para ou iniciação na vida amorosa e sexual, o que seria um considerável e perigoso equívoco, posto que limitador para o desenvolvimento e compreensão da experiência humana e da vida em sociedade. Sexualidade está para muito além desse aspecto e pode ser percebida em diferentes ações dentro da própria escola.

Como bem salientam Costa et. all. (2009), as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar produzem representações de sexualidade e relações de gênero que precisam ser analisadas, visto que em grande medida reproduzem preconceitos e estereótipos que resultam em situações negativas entre meninos e meninas. Portanto, negar ou ignorar o significado e os sentidos da sexualidade na escola por lidar com crianças constitui-se em um equívoco.

Vale salientar, com atenção específica às crianças, que a infância é permeada de práticas e representações sobre sexualidade e relações de gênero e, na maior parte das vezes, de maneira informal, descontextualizada, não científica. Tratar do assunto de forma continuada na escola é trabalhar o tema de forma científica e contextualizada. Não trabalhar sobre o tema com base em uma suposta não manifestação de sexualidade das crianças é algo que chama a atenção e que necessita de revisão teórica e metodológica, política e pedagógica, social e histórica.

Preocupante é, também, o desconhecimento acerca do que vem a ser relações de gênero. Ao se referir ao tratamento do tema na escola, o Gestor 10 (2019) afirma:

[...]. A gente trabalha muito no formato do respeito. A gente não vai pra essa linha de tratar de gênero, a gente vai pra linha do respeito, tanto gênero feminino quanto gênero masculino ou homossexual. Quando a gente trata do respeito, a gente tá tratando o ser humano na sua totalidade. (GESTOR 10, 2019).

Como lidar com posturas respeitosas em termos de sexualidade se não se trabalha as relações de gênero, as quais, por falta, justamente de discussão acurada e contextualizada, terminam, em muitas situações desembocando em práticas preconceituosas e de violência, posto que marcadas por vínculos hierárquicos e de dominação? Discutir gênero é problematizar os papéis que homens e



mulheres desempenham em diferentes âmbitos do social. Falar em sexualidade envolve a reflexão sobre os papéis de gênero, papéis construídos socialmente na direção do que é ser homem, do que é ser mulher, do que é próprio do homem e do que é devido à mulher. O desconhecimento do Gestor 10 é sinalizado, inclusive, quando se refere a um suposto e inexistente terceiro gênero, o homossexual.

Consciência e contextualização, por sua vez, foram demonstradas na percepção do Gestor 11 (2019), ao salientar a importância do tema, a necessidade de ele ser trabalhado de forma pedagógica para a formação (e não desinformação) do jovem e o fato de o assunto ser alvo de muita confusão. Segundo o Gestor:

Lidar com jovens, sobretudo hoje, não tem como fugir ao tema, o que nós temos que ter cuidado é como colocar esse tema, em que situação, em que faixa etária, com ilustrações cabíveis para os momentos. As pessoas às vezes fazem uma grande confusão com isso. O tema é normal, como o PCN diz ele é um tema transversal e tem que ser trabalhado, aproveitado em algumas situações. Acho que Ciências é um conteúdo interessante pra se trabalhar isso. Educação física também se trabalha um pouco dessa temática e em algumas campanhas pontuais nós fazemos isso na escola. Eu acho que a gente tem que tá atento às mudanças sociais e esse tema hoje ele é alvo de discussões de todos os corredores de todas as escolas e você tem que trazer isso pra a sala de aula de uma forma mais coerente, de uma forma pedagógica, de forma que você consiga formar e não desinformar o jovem. (GESTOR 11, 2019).

De modo semelhante pronuncia-se o Gestor 13 (2019), ao declarar que, na sua escola o assunto é trabalhado de forma diferente conforme o público (crianças ou adolescentes) e que, em sua opinião, é muito importante tratar do assunto com os alunos e que “conversar sobre sexualidade não é dizer o que é certo e o que é errado, é apenas explicar para que os alunos tenham conhecimento e respeitem a opinião dos outros”. De fato, sexualidade precisa ser trabalhada como um princípio humano e não como um aspecto excêntrico, externo ao indivíduo, sobre o qual se diz o que fazer, onde e quando. Como marca da subjetividade dos indivíduos, precisa ser abordada de modo contínuo nas experiências do sujeito, como salienta Silva Júnior (2011).

A consciência sobre a importância do trabalho com o tema como declara o Gestor 13, assim como o reconhecimento acerca da necessidade de melhoria no tratamento do tema junto à coragem de



assumir que nada é feito na escola, como faz o Gestor 5, são fatores importantes a se considerar. Segundo o Gestor:

Eu recebi um grupo de alunos do 9º ano e eu percebi conversando sobre isso com a professora de Ciências que precisamos melhorar nisso. [...]. Eu percebi que em anos anteriores não foram desenvolvidos projetos na escola. Com certeza deve ter no PPP, mas na prática não acontece. (GESTOR 5, 2019).

É preciso reconhecer a própria falta de conhecimentos. Pode ser um primeiro passo para uma possível abertura para o assunto, cujo domínio exige estudo sistemático e planejamento seguido de avaliações adequadas aos reais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É preciso dominar o tema do ponto de vista pedagógico para que a postura do profissional da educação não seja limitada e limitadora do desenvolvimento dos sujeitos.

4. Sexualidade e os limites da formação

Houve gestores que declararam que as suas respectivas escolas, acertadamente, não fazem orientação ou padronização de comportamentos, como se isso fosse algo a se parabenizar. Não o seria por, simplesmente, ser uma óbvia obrigação da escola. Nenhuma abordagem teórica da Educação propõe o contrário. Quando se relata sobre a necessidade do trabalho com o tema da sexualidade, por nenhuma razão ou momento, defende-se que a escola padronize comportamentos. É obrigação da escola o oposto, reconhecer e valorizar a diferença como expressão da condição humana.

Os PCN (BRASIL, 1997), por exemplo, não se pautam em uma perspectiva unitária ou tendência específica para o tratamento do assunto. O que eles propõem é que nos anos finais do Ensino Fundamental, em espaço específico, aspectos a serem trabalhados no âmbito da sexualidade sejam levantados pelos alunos de forma participativa e em ambiente acolhedor. Portanto, cabendo aos educadores a organização das atividades e a consideração de outros aspectos importantes que não tenham sido considerados pelos alunos. O que se busca é o estabelecimento de diálogos, problematizações e esclarecimentos acerca de questões que favoreçam a reflexão e ressignificação de informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer das suas histórias de vida.

Apesar da forma aberta e plural com que o tema é direcionado via propostas curriculares (PCN), assim se pronunciou o Gestor 9 (2018):



A gente trabalha o respeito sem fazer orientação [...]. A gente não padroniza, a questão aqui ela é livre. O que a gente costuma podar um pouco dentro do convívio da escola são os excessos. [...]. A gente não tá preocupado se a relação é hetero, se é homo, nesse sentido. [...]. Porque eu não quero que alguém ache, é porque é preconceito, é homofobia [...]. (GESTOR 9, 2019).

De modo semelhante, pronunciou-se o Gestor 15 (2019), ao declarar que:

[...] nós, aqui, não entramos no mérito de menino ou menina, não pode gostar de menino, menina não pode gostar de menina, não. A escola não é pra isso, a escola não tá aqui pra fazer orientação sexual de ninguém. [...]. Nós não entendemos que a escola deve fazer nenhum tipo de orientação, nem para dizer, olha: "você deve ser gay porque ser gay é bom, você deve ser hétero porque ser hétero é bom ou ser homoafetivo porque é bom". Não! a escola tem que trabalhar com um ser social, garantir a cidadania, o usufruto de seus direitos, discutir a cidadania de forma plena, mas não acreditamos que é papel da escola tratar exclusivamente de orientação sexual [...]. (GESTOR 15, 2019).

Inexiste abordagem teórica em Educação que defenda "que é papel da escola tratar exclusivamente de orientação sexual". Em que pese a postura defensiva do Gestor em salientar a importância de um processo formativo que garanta a cidadania plena, é preciso que reconheça a necessidade de formação profissional adequada e específica para lidar com o tema da sexualidade, sobretudo com crianças e adolescentes, construindo e demonstrando uma postura profissional ética e contextualizada perante o seu público. Para isso precisa ter ciência das suas limitações acerca desse trabalho com atenção a questões informativas, teóricas e metodológicas.

Os PCN, apesar da sua proposta de trabalho amplo em termos de abordagem, sinalizam a importância de que se trabalhe a sexualidade na escola a partir de uma visão sócio-histórica, tendo em vista a importância de resignificação de normas e padrões vigentes sobre gênero e identidade, por exemplo, no intuito de fomentar o respeito, a garantia dos direitos sexuais e a extinção de situações de preconceito, discriminação e violência. A abordagem sócio-histórica da sexualidade tem sido indicada, também:



[...] por autores como Figueiró (2010), Furlani (2011a), Goldberg (1988) e Louro (2008), que sinalizam que toda estratégia de educação sexual tem uma contribuição social, mas que apenas aquelas comprometidas com a transformação social poderão auxiliar na desconstrução de padrões de comportamento sexual excludentes. (FURLANETTO et. aii., 2018, p. 564).

Trabalhar a temática da sexualidade considerando-se os processos sociais e históricos bem como a constituição das referências culturais possibilita a concretização do que se chama de perspectiva emancipatória da sexualidade, compreendida como consciência de si e base para a promoção da qualidade de vida marcada pela transformação das relações de gênero e de relacionamento sexual. Sobre o trabalho pautado na abordagem emancipatória ou libertadora da sexualidade,

[...] o educador não deve limitar-se ao conhecimento de informações científicas descontextualizadas da realidade em que vivem os sujeitos. Uma abordagem emancipatória valoriza tanto o aspecto informativo quanto o formativo, considerando o contexto em que vivem os sujeitos, com vistas a auxiliar a compreensão das normas sexuais como construção social, atentar para o respeito à diversidade sexual e de gênero e para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos, possibilitando a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade. (Figueiró, 2010 apud FURLANETTO et. aii., 2018, p. 565).

Tudo isso precisa ser acompanhado do olhar atento e sensível para as especificidades do público escolar com o qual se trabalha. Não só a formação, mas, também, a postura do profissional da Educação fará a diferença no tratamento do tema. Há quem afirme que “[...]. Embora as Políticas contribuam com conteúdos, predominantemente teóricos, revelam-se lacunas no que tange à instrumentalização dos profissionais para a aplicação e efetivação nas ações” (VIEIRA; MATSUKURA, VIEIRA, 2017, p. 78). Contudo é preciso discernimento e capacidade de iniciativa para entender que a “adequação das Políticas às múltiplas realidades sociais e culturais” quem deve fazê-la são os profissionais da escola com os conhecimentos próprios do seu público escolar assim como das tais políticas. Sobre essas, a exemplo dos PCN, Nardi e Quartiero (2012) afirmam que permanece um desconhecimento por parte dos profissionais da área da Educação sobre este documento. Críticas às políticas e orientações curriculares



sem leitura criteriosa e analítica sobre elas não alimenta qualquer prática docente ou de gestão escolar.

Se, mesmo em mais de 20 anos após a sua publicação, os PCN não foram lidos por determinados profissionais da Educação, e diante do retrocesso possibilitado pela BNCC (2017), o risco que se tem para os próximos anos é que mais profissionais venham a justificar de forma simplista o fato de muitas das escolas não realizarem discussões e desenvolverem ações acerca da educação sexual, sobretudo na perspectiva da transversalidade que envolve, necessariamente, a realidade dos alunos e a sua participação direta na definição de aspectos a serem estudados.

O contato com os documentos oficiais relativos à educação, comumente, ocorre nos cursos de formação docente inicial ao lado das discussões acerca da produção acadêmica sobre o assunto objeto de estudo. Mas aqueles saberes que os docentes efetivamente utilizam junto a seus alunos em sala de aula mostram que tais saberes, muitas vezes, não se confundem com os trabalhados no âmbito da formação universitária, evidenciando um distanciamento entre eles.

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho (TARDIF, 2000, p. 11-12).

Esse distanciamento entre saberes apropriados no âmbito acadêmico e saberes externos à formação universitária é resultado da luta de representações ocorridas no interior do sujeito em formação. Como consequência, pode resultar, como se identificou, em simplificações de conhecimentos de cunho profissional (produção acadêmica e políticas públicas) e limitações concernentes a práticas de emancipação dos sujeitos. Para além do que indicam as políticas públicas e curriculares que atingem o tema, é preciso que todos os envolvidos com o desenvolvimento de crianças e adolescentes amadureçam em relação ao domínio do assunto. Para uma educação sexual que seja emancipatória, é preciso que



Nós, sociedade, tanto pais como professores, temos que criar informações, referências éticas, referências existenciais, referências políticas, padrões estéticos, situações de convivências, representação da identidade do menino e da menina, de maneira a inferir sempre igualdade, solidariedade e complementaridade, e nunca violência, degradação, repressão. (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 298).

Para o desenvolvimento de um trabalho emancipatório, contextualizado, é necessário que se tenha, portanto, ciência dos limites da própria formação e dos valores que se tem acerca desse trabalho com a *sexualidade* e com atenção, também, a questões teóricas e metodológicas. Borges e Moura-Ferreira (2015, p. 93) em seus estudos de revisão sobre o tema, demonstram que

Em relação ao conhecimento e prática dos docentes das escolas públicas encontrou-se deficiência em sua formação, embora haja disponibilidade de informações, por meio de publicações científicas e oficiais. Os currículos escolares tradicionais dificultam a inclusão de espaços para orientação sexual, ocasionando na discussão destes temas de forma pontual, como em palestras. A escassez de recursos diversificados e de conhecimento sobre metodologias apropriadas também dificultam a prática dos docentes.

Assim é que se vem reforçar a necessidade de que o profissional da Educação tenha acesso a leituras e discussões à luz de diferentes abordagens e se for o caso, venha a contar com assessoria especializada. Mas não somente. É preciso atenção a algo que é anterior à formação: a constituição dos próprios valores.

A literatura aponta que a justificativa para restrições nos conteúdos abordados nas práticas está relacionada ao fato de a sexualidade permanecer como um tabu para muitos profissionais, bem como a valores morais e religiosos e à falta de preparo na formação acadêmica para o trabalho de educação sexual [...]. (VIEIRA, MATSUKURA, 2017, p. 465).

Portanto, é preciso refletir sobre seus próprios valores e preconceitos envolvidos no tratamento do tema, assim como reconhecer a legitimidade de valores e posturas diversos dos seus. Isso alimenta o debate maduro e consciente, sem imposição de valores



específicos de alguns, afastando o assunto do tratamento baseado em juízos de valor.

A sexualidade está na propaganda, no discurso político, na representação da vida, nas simbologias e nas utopias. Assim, é necessário que pais, professores e educadores se aprofundem na compreensão da sexualidade, para que façam uma intervenção qualitativa, subjetiva, ética e informativa, capaz de dar às novas gerações alguma segurança, alguma referência na vivência social e pessoal da sexualidade humana. (SIQUEIRA; TRABUCO, 2013, p. 297).

Falar de sexualidade é falar do direito ao prazer de viver e conviver em sociedade, por quê? Porque envolve relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro, à diversidade de crenças, valores e expressões culturais, engloba a consciência da importância e a defesa de uma sociedade democrática e plural. Pela amplitude que o tema abarca, é impossível negá-lo em termos de importância e necessidade de tratamento nas escolas. Mesmo a sua existência no âmbito escolar não pode ser negada. Em situações nas quais discursos e práticas sobre o assunto são silenciados, camuflados ou ignorados, ainda assim, a sexualidade estará presente. Por ser uma dimensão da experiência humana, é impossível negá-la.

O tratamento silenciador ou, por vezes, limitado que ocorre em parte das escolas, de certo, levará o aluno a entendê-la como algo negativo ou não natural e somente contribuirá para o fortalecimento da domesticação dos corpos. É preciso ir além. Se, hoje, parte-se da premissa de que se deve formar para a cidadania, que o sujeito deve estar preparado para o trabalho e para a vida em sociedade, é preciso que se trabalhe pela sua emancipação. Logo, é imperioso que se considere a sexualidade em suas diferentes dimensões: culturais, biológicas, sociais, históricas, econômicas, religiosas, políticas, por exemplo.

5. Considerações finais

De falta de leis e políticas públicas contra a reprodução de preconceitos e discriminação no ambiente escolar o Brasil não padece. O que pode existir é a falta de iniciativas promotoras de discussões, reflexões e encaminhamentos sobre o tema da diversidade dentro das escolas. É preciso identificar e modificar, se preciso for, valores e condutas naturalizados na escola que desemboquem em preconceito, em discriminação. Para tanto, é preciso que seus profissionais



dominem o assunto (diversidade) em seus variados aspectos, a exemplo, da inclusão e da sexualidade. É preciso estudar, discutir, refletir, (re)definir princípios, revisar pontos de vista, construir propostas de trabalho contextualizadas.

Tanto a formação inicial de professores quanto a formação continuada daqueles que assumem a função de gestores escolares articulada com a temática da diversidade e suas diretrizes pode ser um dos caminhos para tanto. No contato com gestores de escolas públicas localizadas em Natal-RN, constatou-se a ausência de tais conhecimentos e experiências formativas. Questionados, por exemplo, sobre o que pensavam acerca do tratamento da temática sexualidade na escola, como ela era considerada e efetivada na instituição de ensino, os gestores foram apontando um caminho bem afunilado. Apesar de a maior parte reconhecer a importância do tema, foi evidente a existência de limitações acerca da sua compreensão e concretização nos ambientes escolares.

Apesar do quantitativo de participantes da pesquisa ser de, apenas, 15 gestores escolares, considera-se que os dados expostos e os resultados apresentados em termos de análise, possibilitam importantes e variados elementos para reflexões mais amplas sobre o tema, uma vez que apontam para a relação com diferentes sujeitos (alunos, famílias, professores e gestores escolares). E, assim, espera-se que essa pesquisa contribua para um processo de conscientização acerca do domínio de conhecimento sobre o seu tema geral (educação e diversidade) e seus diferentes aspectos por parte, sobretudo dos gestores escolares e, assim, favoreça um processo de tomada de decisões em prol de ações proativas de combate ao preconceito e à discriminação no ambiente escolar contribuindo para que as instituições de ensino sejam ambientes mais formativos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos J. Educação Sexual: ética, liberdade e Autonomia. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 63-80, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BORGES, João P. A.; MOURA-FERREIRA, Maria C. de. Orientação sexual para adolescentes: conhecimento e prática de docentes das escolas públicas. *Revista de Enfermagem e Atenção Saúde*. Uberaba, v. 4, n. 1, p. 89-96, Jan/Jun 2015.





BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. *Diretrizes para a Implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Brasília: Ministério da Saúde/MEC, 2005.

BRASIL. *Marco teórico e referencial saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007a. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. *Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e educação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b. (Série A. Normas e Manuais Técnicos, n. 76).

BRASIL. *Política nacional de atenção integral à saúde de adolescentes e jovens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007c.

BRASIL. *Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. (Caderno de Atenção Básica).

BRASIL. CNE. *Parecer CNE/CP no. 009/2001*, de 08 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 28 de dezembro de 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. *Revista Urutágua – Revista Acadêmica multidisciplinar*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, ago./nov. 2005.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Ana Paula (et. aii.). Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*. V. 4, n. 1, 2009.



FURLANETTO, Milene F. et. aii. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*. v. 48 n.168 p.550-571 abr./jun. 2018.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro C.; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Revista Holos*. Natal, ano 29, v. 5, 2013, p. 251-263.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.

MADUREIRA, Ana Flávia do A.; BRANCO, Ângela U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MARTINI, Claudinei J. A abordagem do tema educação sexual em sala de aula: juntos ou separados? *Educação em Foco*, nº: 08, p. 01-12, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MOIZÉS, J.S.; BUENO, S.M.V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista Escola de Enfermagem USP*, v.44, n. 1, p. 205-212, 2010.

NARDI, Henrique C.; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, 2012.

OLIVEIRA, Nália de P.; BÉRIA, Jorge U.; SCHERMANN, Lígia B.. Sexualidade na adolescência: um estudo com escolares da cidade de Manaus/AM. *Aletheia*, v. 43, n. 44, p. 129-146, 2014.

REIS, Fernanda; MUZZETI, Luci R.; LEÃO, Andreza M. de C. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da



erotização da criança em veículos midiáticos. *Revista Contrapontos*, v. 14, n. 3, p. 634-650, set-dez 2014.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. in: David Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SILVA Júnior, Jonas A. da. Sexualidade e educação: um diálogo necessário. *Revista Lugares de Educação*. Bananeiras-PB, v. 1, n. 2, p. 218-238, Jul-Dez-2011.

SIQUEIRA, Teresa C. B.; TRABUCO, Paula M. Educação sexual no desenvolvimento infantil. *Educativa*. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 297-318, jul./dez. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Priscila M.; MATSUKURA, Thelma S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*. v. 22 n. 69, p. 453-474, abr.-jun. 2017.

VIEIRA, Priscila M.; MATSUKURA, Thelma S.; VIEIRA, Camila M. Políticas públicas e educação sexual: percepções de profissionais da saúde e da educação. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v.14, n.3, p. 69-87 Set.-Dez. 2017.

Recebido em: 15 de julho de 2019.

Aceito em: 9 de outubro de 2019.

