



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**CRESCER E SE RELACIONAR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS**  
**DE 6º ANO SOBRE TEMÁTICAS DO ÂMBITO DA**  
**SEXUALIDADE E DE SEU ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR**

**Mariana Lopes de Oliveira Vieira**

Brasília-DF

Abril  
2021



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**CRESCER E SE RELACIONAR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS**  
**DE 6º ANO SOBRE TEMÁTICAS DO ÂMBITO DA**  
**SEXUALIDADE E DE SEU ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR**

**Mariana Lopes de Oliveira Vieira**

Dissertação elaborada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza de Araújo Gastal e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília-DF

Abril  
2021

## **Agradecimentos**

A Deus, por oportunizar minha vida, saúde e coragem para conseguir enfrentar todos os desafios que surgiram ao longo deste mestrado. Sou muito grata por conseguir chegar aqui!

À minha maravilhosa família, mamãe Nélia, papai Kleber, e irmãzinha Anninha, por me estimularem no meu contínuo processo de aprendizagem e sempre me apoiarem! Mamãe e papai por sempre me mostrarem a importância da educação, da dedicação e da humildade. Juntos com Anninha, sempre me deram muito amor e apoio emocional, especialmente em meus momentos de angústia.

Aos meus amigos, especialmente ao meu biopresente mais querido: a trupe. Por aguentarem meus desabafos, ajudarem com minhas dúvidas técnicas e me lembrarem que sou capaz de cumprir esse desafio!

Ao meu namorado Mateus, companheiro em todas as horas. A maior parte do nosso relacionamento se desenvolveu concomitante ao mestrado. Obrigada pela paciência e carinho! Como “brinde” do namorado ganhei mais uma família amorosa. Agradeço também a sua mãe Kátia por acreditar que daria tudo certo.

À minha orientadora, Malu. Muito obrigada por ter me aceitado como orientanda e pela paciência! Obrigada por me guiar nesse caminho, pela sinceridade, pelos ensinamentos e discussões que tivemos desde que eu estava na graduação.

Às professoras e professores do PPGEC. Em especial, agradeço às professoras Maria Rita e Juliana pela paciência e carinhosas contribuições na qualificação! Agradecimentos também a equipe da secretaria, a quem tive de recorrer diversas vezes e sempre foram muito prestativos.

Fui também afortunada por uma equipe incrível de colegas de mestrado! É emocionante acompanhar a chegada de todas vocês aos títulos de mestres e doutoras! Agradecimentos especiais às minhas colegas Núbia, Débora e Renata.

Às organizadoras e palestrantes do curso “Maria da Penha vai à Escola”. As aulas e os materiais apresentados foram excelentes! Alguns desses materiais aparecem nos referenciais desta dissertação.

À professora Rosana Pinheiro-Machado pelo oferecimento de um curso de escrita acadêmica no youtube. Alguns dos vídeos me ajudaram bastante, especialmente o da professora Débora Diniz, a quem também agradeço.

À equipe gestora e aos professores da escola onde desenvolvi a pesquisa. Para assegurar o anonimato dos estudantes não posso dizer seus nomes, mas vocês sabem que estou me direcionando a vocês! Muito obrigada! Agradeço também aos responsáveis pelos estudantes que participaram da intervenção por autorizarem a participação deles!

Aos estudantes com quem trabalhei, especialmente aos que participaram da pesquisa! Os ensinamentos ao longo da graduação e mestrado da UnB foram e continuam sendo superimportantes, mas é com vocês que eu realmente percebo o fruto desses aprendizados, o quanto ainda tenho de e quero aprender.

“Não é possível saber sem uma certa forma de crescimento. Não é possível crescer sem uma certa forma de sabedoria.”

Paulo Freire

## Resumo

Esta dissertação de mestrado tem como temática a Educação Integral em Sexualidade (EIS). O ensino formal sobre sexualidade começou a ser discutido no Brasil em aulas circunscritas aos conteúdos tradicionais “infecções sexualmente transmissíveis”, “métodos contraceptivos” e “sistemas sexuais”. O Brasil possui profissionais de educação que tentam transformar essa educação sexual em uma EIS, em que ensinamentos de conteúdos tradicionais são integrados a diálogos e aprendizagens a outras temáticas do âmbito da sexualidade: como gêneros, emoções, relacionamentos, percepções culturais e respeito. O objetivo geral desta dissertação analisar as percepções de alunos de 6º ano sobre temáticas do âmbito da sexualidade, assim como quanto à realização de discussões sobre essas temáticas em aula. Tratou-se de uma pesquisa interventiva de natureza qualitativa. Os dados foram construídos em uma intervenção que ocorreu ao longo de três dias de encontro em uma escola pública do Distrito Federal, com a participação de 14 estudantes, entre 11 e 13 anos. Foram analisados os diálogos dos e com os estudantes; expressões por linguagens não verbais; e respostas a um questionário de avaliação. Esses dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1999; MORAES, 1999). O estímulo da prática do diálogo foi central e essencial para a intervenção. Tentei estar atenta à realidade dos estudantes para compreender os significados de seus silêncios, palavras, expressões faciais e atitudes. A partir dessas compreensões, pude também apresentar a eles leituras de mundo diferentes das que eles compartilharam. O ambiente de confiança que conseguimos construir contribuiu para que os estudantes se expressassem com naturalidade. As emoções que os estudantes demonstraram sentir quanto a discussões abertas sobre tais temáticas variaram principalmente entre constrangimento e animação. Mesmo entre os estudantes mais tímidos, havia uma demonstração de interesse pelas discussões das temáticas e de compartilhamento de seus conhecimentos prévios. Concluí que os participantes acreditam e reproduzem alguns preconceitos relacionados a mitos e tabus da sexualidade humana. A crença nesses mitos e tabus foi percebida em parte pelo uso frequente de xingamentos. Não foi possível concluir se os estudantes compreendiam o real significado dos xingamentos que

expressaram, mas compreendiam que são termos ofensivos. Expor os estudantes a atividades em que possam expressar suas opiniões não se trata de tentar convencê-los sobre determinadas formas de conceber o mundo, mas permitir que possam refletir e problematizar a realidade (FREIRE, 2017). Os estudantes que participaram da intervenção não representam todos os jovens brasileiros com sua mesma faixa etária, evidentemente. Apesar disso, acredito que este estudo contribua para aumentar a compreensão do potencial de discussões do âmbito da sexualidade com estudantes com os quais não se costuma trabalhar tais temáticas. Espero que este trabalho auxilie outras professoras e professores que queiram desenvolver aulas e pesquisas acadêmicas com temáticas do âmbito da sexualidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências; Educação Integral em Sexualidade; Educação Sexual; Diálogo; Mitos e Tabus.

## Abstract

This master's thesis theme is the Integral Education in Sexuality (IES). Formal teaching on sexuality began to be discussed in Brazil in classes limited to traditional content: “sexually transmitted infections”, “contraceptive methods” and “sexual systems”. Brazil has education professionals who try to transform this sex education into an IES, in which traditional content teachings are integrated into dialogues and learning to other topics in the field of sexuality, such as genders, emotions, separations, cultural perceptions, respect. The general objective of this dissertation was an analysis of the perceptions of 6th grade students on themes related to sexuality, as well as the discussion of these themes in class. It was a qualitative intervention. The data is the result of an intervention that took place over a three-day meeting, in a public school in the Federal District, with the participation of 14 students between 11 and 13 years old. Dialogues with and between students were analysed, as well as expressions by non-verbal languages, and responses to an evaluation questionnaire. The data was analysed using the assumptions of Content Analysis (BOGDAN; BIKLEN, 1999; MORAES, 1999). Encouraging the practice of dialogue was central and essential in the interventions. I tried to be attentive to their reality to understand the meanings of their silences, words, facial expressions, attitudes. From these understandings, I was also able to present them with world readings different from the ones they shared. The environment of trust that we were able to build contributed for students to express themselves naturally. The emotions that the students showed to feel about open discussions on such themes varied mainly between embarrassment and animation. Even among the most timid students, there was a demonstration of interest in discussing the themes and sharing their previous knowledge. I concluded that the participants believe and reproduce some prejudices related to myths and taboos of human sexuality. The belief in these myths and taboos was partly perceived by the frequent use of name calling. It was not possible to conclude whether the students understood the real meaning of the insults they expressed, but understood that they are offensive terms. Exposing students to activities in which they can express their opinions is not about trying to convince them about certain ways of conceiving the world, but allowing them to reflect and problematize reality (FREIRE, 2017). The students

who participated in the intervention do not represent all young Brazilians of the same age group, of course. In spite of this, I believe that this study contributes to increase the understanding of the potential to focus on sexuality with students with whom such themes are not usually approached. I hope that this work will help other teachers who want to develop classes and academic researches with themes related to sexuality.

**Keywords:** Science Teaching, Integral Education in Sexuality, Sexual Education, Dialog, Myths and Taboos.

## SUMÁRIO

Apresentação	12
Capítulo 1 – Sexualidade Humana	16
1.1 – Sexualidade Humana e Educação Integral em Sexualidade	16
i. Escolhendo o nome: “Educação Integral em Sexualidade”	16
ii. Breve perspectiva do Ensino Formal da Educação Sexual no Brasil	18
iii. O crescer de uma Educação Integral em Sexualidade	21
1.2 – Sexualidade Humana: Mitos e Tabus	27
Capítulo 2 – Linguagem, comunicação e diálogo em relacionamentos com e entre adolescentes	32
Capítulo 2.1 – Crescer e se relacionar - importância e questões problemáticas nas linguagens e na comunicação	33
2.1.1 – Adolescência: comunicar para se expressar e se relacionar	33
2.1.2 - Comunicação a partir de xingamentos: a linguagem como ferramenta de manutenção de diferenças e hierarquização de sujeitos	35
2.2 - O dialogar no desenvolvimento de uma educação integral, crítica e reflexiva	38
Capítulo 3 – Metodologia e Análise de Dados	45
3.1 - Metodologia	45
3.1.1 - A intervenção	47
3.1.2 – Descrição dos encontros	48
i. Primeiro encontro (2h/aula)	48
ii. Segundo encontro (2h/aula)	53
iii. Terceiro encontro (2h/aula)	54
3.2 - Análise de conteúdo: referências para a construção e análise de dados	55
Capítulo 4 - Resultados e Discussões	58
I. Como me sinto discutindo temáticas do âmbito da sexualidade? Como me vejo nessas discussões, como as pessoas me veem e como gostaria de ser visto?	59

II. Eu e meus conhecimentos prévios	66
III. Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana	73
Capítulo 5 - Eu professora: reflexões	87
Considerações Finais	93
Referências Bibliográficas	97
Anexo A – Imagens dos Sistemas Sexuais Feminino e Masculino	101
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
Apêndice B – Bilhete para esclarecer os pais sobre o projeto	104
Apêndice C – Imagens da atividade de sondagem, cujos termos foram classificados pelos alunos participantes na atividade piloto	106
Apêndice D – Questionário de avaliação do curso	108
Apêndice E – Proposição Didática	109

## **Apresentação**

Aprender sempre esteve associado a boas sensações para mim. Envolve momentos solitários e de tranquilidade, como a leitura de um livro, até atividades coletivas e empolgantes, como um jogo. Além disso, há uma prazerosa sensação quando se constata o aprendizado, seja ao se realizar uma prova ou mesmo em uma conversa.

Quando iniciei minha graduação na Universidade de Brasília, em Ciências Biológicas, imaginava que faria Mestrado logo após me graduar. Ainda não sabia em que área me especializaria, pois tinha interesse por várias áreas da Biologia. Imaginava que “me encontraria” durante o curso, mas a verdade é que saí ainda confusa quanto à escolha de uma área para especialização. Decidi adiar o sonho de fazer Mestrado para quando estivesse trabalhando, de modo a poder escolher uma área de interesse aplicável em meu, ainda desconhecido, ambiente de trabalho.

Quando comecei a trabalhar como professora foi por meio de um contrato temporário, em uma escola pública de uma Região Administrativa (RA) de classe média do Distrito Federal (DF). Os estudantes não eram apenas da região da escola, sendo muitos de RAs do entorno e com condições de vida menos favorecidas. Apesar das distintas origens, histórias, condições de renda e das diferentes idades (trabalhei com jovens dos 6º e 7º anos), percebi que os alunos tinham alguns interesses em comum, dentre as quais destaco temáticas do âmbito da sexualidade<sup>1</sup>.

Os conteúdos mais trabalhados ao longo do 7º ano na disciplina de Ciências Naturais eram sobre os seres vivos e suas características, sendo uma delas a reprodução. Percebia que os alunos aproveitavam qualquer “brecha” no assunto para perguntar sobre temas que tinham maior interesse, mas poucas oportunidades de conversar a respeito. O exemplo que cito a seguir me pareceu particularmente representativo: estava ensinando sobre a reprodução sexuada das esponjas, e

---

<sup>1</sup> Quando uso o termo “temáticas do âmbito da sexualidade”, abarco não apenas assuntos tradicionalmente associados à sexualidade, mas também assuntos relacionados e cuja associação nem sempre é apontada. Isso vale para temáticas como: relacionamentos, xingamentos, violência contra a mulher; prostituição; aborto; determinação de papéis sociais e comportamentos distintos de acordo com o gênero; análise de diferenças históricas e culturais quanto a percepções de gênero, orientação sexual; análise da representação dos diferentes gêneros na mídia; orientações para o uso seguro de tecnologias digitais; mitos e tabus associados à sexualidade humana.

comentei que antes da fecundação os espermatozoides eram liberados externamente e tinham de se locomover na água, em busca de óvulos que também houvessem sido liberados. Foi quando um aluno me perguntou, um pouco constrangido: “professora, mas e se um peixe fêmea engolir esse espermatozoide... tem como ela engravidar?”. Percebi imediatamente o questionamento real por trás daquela pergunta. É um mito muito comum entre os adolescentes, e até mesmo entre adultos que não tiveram uma educação sexual formal, que o sexo oral entre um homem e uma mulher poderia decorrer em gravidez. Além de explicar que não era possível, nem na peixe fêmea nem em nenhuma fêmea de outra espécie, essa pergunta desencadeou uma breve discussão sobre alguns aspectos de relações sexuais entre humanos. Essa foi apenas uma das várias perguntas indiretas sobre sexualidade que os alunos me fizeram naquele meu primeiro ano como professora. Após poucos meses de aula, alguns estudantes começaram a me fazer perguntas sobre o assunto diretamente, fosse durante a aula ou reservadamente ao final dela. Acredito que a forma como me relacionava com os estudantes contribuiu para que eles tivessem uma maior afinidade e confiança em mim. Tentava sempre relacionar os conteúdos com suas realidades, fossem cotidianas ou de jogos ou séries que acreditava que gostassem. Além disso, sempre ressaltava a importância de que expressassem suas dúvidas. Dedicava-me a organizar o tempo para que pudesse respondê-las ainda que não estivessem diretamente relacionadas aos objetivos de aprendizagem planejados para aquela aula.

Detectada a enorme demanda pela discussão sobre assuntos do âmbito da sexualidade por meus alunos, e aproveitando estar muito conectada com o meu trabalho, no início de 2018 decidi prestar a prova para a seleção do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Ciências (PPGEC/UNB). Na arguição oral, manifestei meu interesse por desenvolver uma dissertação que envolvesse práticas de uma Educação Integral em Sexualidade (EIS)<sup>2</sup>. A professora Maria Luiza Gastal já havia trabalhado com tal temática, sendo, por isso, indicada pela banca como minha orientadora. Inicialmente, tive dificuldades na definição dos objetivos e da temática que seria trabalhada, visto que a Educação Sexual abrange várias temáticas. O auxílio de minha orientadora para que compreendesse as particularidades da elaboração de uma dissertação de mestrado profissional em

---

<sup>2</sup> A justificativa da escolha desse termo será explicada no capítulo 1.

Ensino de Ciências foi essencial para que conseguisse desenvolver essas definições. Beneficiei-me do ambiente acolhedor da escola, da preocupação da diretora com alguns relacionamentos entre alunos<sup>3</sup>, e do interesse deles pela temática para implementar algumas das minhas ideias com minhas turmas de 7º ano da época, comprometendo-me a dar aulas sobre sexualidade uma vez por mês. Temia que muitos deles se sentissem inibidos e deslocados, que não conseguissem expressar suas dúvidas ou que houvesse alunos que não quisessem estar em sala durante os debates sobre sexualidade. As aulas, entretanto, superaram muito minhas expectativas. A maioria dos alunos adorou! Cobravam-me diariamente sobre a definição da data da próxima aula, além de sugerirem temas que queriam discutir. Havia momentos em que alguns estudantes se mostravam envergonhados sobre como expressar a pergunta, mas, em geral, não deixavam de perguntar. Alguns se sentiam muito tranquilos para expressar seus questionamentos e até aspectos de suas vivências pessoais. Foram experiências muito gratificantes e enriquecedoras, que me ajudaram no processo de identificação de temáticas sobre as quais aqueles alunos possuíam mais dúvidas, maior interesse e mais compreensões equivocadas. Essas experiências também me fizeram concluir que gostaria de desenvolver o projeto com alunos do 6º e/ou 7º ano, e que interações dialógicas deveriam fazer parte da metodologia do projeto que seria elaborado.

Coincidente com a minha vontade de trabalhar com alunos da primeira metade dos anos finais do Ensino Fundamental, ocorreu a publicação de uma nova proposta curricular pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, denominada Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018). Nela, há uma descrição de alguns aspectos da matéria Ciências da Natureza antes do detalhamento dos conteúdos e objetivos que devem ser trabalhados em cada ano escolar. Na seção em que se explica a organização e estruturação das unidades temáticas definidas para esse currículo, o documento insere a temática Vida e Evolução, nos Anos Finais. Na descrição dessa temática, aponta-se a necessidade de se trabalhar a percepção do “corpo como um todo dinâmico e articulado que envolve a saúde individual e coletiva, a sexualidade e a relação harmoniosa com o

---

<sup>3</sup> Naquele ano, houve o registro da gravidez de uma aluna de 6º ano. Além disso, o responsável de um aluno do 7º ano relatou que ele estava sendo ameaçado por companheiros de escola, pois havia se relacionado com a ex-namorada de um colega de sala.

ambiente” (Distrito Federal, 2018, p. 209). Apesar da mencionada articulação ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento do ser humano, temáticas do âmbito da sexualidade foram tradicionalmente ensinadas na 8ª série, e, com a mudança para o sistema de anos, no 8º ano. O Currículo em Movimento passou a incluir conteúdos e objetivos relacionados à sexualidade no componente de Ciências Naturais do 6º ano do Ensino Fundamental. Entre os conteúdos citados na referida proposta curricular, destaco: “sistema reprodutor masculino, feminino e intersexo”; “puberdade”; “transformações físicas e psíquicas promovidas pelos hormônios sexuais”. Já entre os objetivos atribuídos à educação sexual pelo Currículo em Movimento, estão: “relatar as transformações físicas e psíquicas que ocorrem na puberdade”; “debater sobre os diferentes interesses de crianças e adolescentes” (Distrito Federal, 2018, p. 236 e 237). Esse destaque decorre da compatibilidade que esses conteúdos e objetivos possuem com os temas dos questionamentos mais frequentes de alunos com quem trabalhei nos últimos dois anos.

Esse estudo envolveu o desenvolvimento de uma proposição didática com potencial de contribuição para a prática de professores e professoras de Ciências Naturais que não tiveram formação na área de sexualidade durante sua graduação ou formação continuada, ou que costumam abordar essa temática apenas com estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental. Ademais, tal proposição também objetiva contribuir com professores de outras disciplinas que gostariam de tratar essa temática, e professores de Ciências Naturais que ensinam estudantes de outros anos. Ainda que represente uma proposta desenvolvida a partir de uma realidade particular, esperamos que ela possa ser adaptada a outras realidades.

Esperamos que a contribuição deste trabalho para os educadores afete diretamente aqueles que são o principal foco deste estudo, os estudantes.

## **Capítulo 1 – Sexualidade Humana**

A sexualidade faz parte do sujeito (LOURO, 2011). Suas manifestações afloram em vivências de pessoas em todas as faixas etárias, e são influenciadas pela história e cultura na qual os indivíduos estão inseridos (BRASIL, 1998; FIGUEIRÓ, 1996). “Tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura” (LOURO, 2000a, p. 66).

Neste capítulo, será apresentado como a sexualidade humana foi e é abordada no ensino escolar no Brasil (seção 1.1). Na seção 1.2, serão apresentadas associações entre a sexualidade humana com mitos e tabus manifestos na sociedade brasileira.

### **1.1 – Sexualidade Humana e Educação Integral em Sexualidade**

Os termos “crescer” e “se relacionar”, mencionados no título, serão abordados ao longo da dissertação associados a mim, como professora e pesquisadora, aos estudantes e ao ensino de temáticas do âmbito da sexualidade no Brasil.

Neste capítulo, apresentarei inicialmente os nomes associados ao ensino de temáticas do âmbito da sexualidade no Brasil e os aspectos que analisei para escolher o nome mais apropriado ao contexto desse trabalho.

Em seguida explicarei sobre o nascimento e a infância do ensino formal de temáticas do âmbito da sexualidade no Brasil.

Finalmente, falarei sobre os últimos anos e o atual momento desse ensino, que comparo com o período de puberdade humana.

#### **i. Escolhendo o nome: “Educação Integral em Sexualidade”**

As terminologias utilizadas em políticas, currículos e no meio acadêmico para se referirem ao ensino formal de temáticas do âmbito da sexualidade são diversas. Publicações que tratam esse tipo de ensino foram analisadas por Figueiró (1996), que concluiu que as terminologias “educação sexual” e “orientação sexual” frequentemente aparecem como sinônimos em trabalhos acadêmicos, artigos e livros científicos. Foram empregados inclusive em documentos que norteiam os currículos nacionalmente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). O termo “orientação sexual” não me parece adequado como

denominação da discussão no ambiente escolar de temáticas do âmbito da sexualidade, pois pode ser confundido com outro significado que também possui, que é o de atração sexual por alguém que pertença ou não ao seu sexo biológico. A orientação sexual associada ao sentido de atração sexual foi comumente encontrada nas referências desta dissertação, por exemplo, em Figueiró (2009a); Figueiró (2009b); Furlani (2009); Felipe e Goellner (2013). O termo “educação sexual” no sentido de ensino de temáticas do âmbito da sexualidade no ambiente escolar é o mais utilizado nas referências lidas. Figueiró, Furlani e Louro<sup>4</sup> foram as principais referências do ensino sobre temáticas do âmbito da sexualidade nas quais me baseei, e o termo que predomina em suas obras é “educação sexual”. Assim, quando estiver me referindo a ideias expressas por elas, mantereí o termo “educação sexual” como o fizeram. Entretanto, Xavier Filha (2017) apontou que o termo “educação sexual” passou e ainda estaria passando por desgastes conceituais, por sua associação a um ensino embasado em práticas e propósitos normalizadores e prescritivos. Por esse motivo analisei outras terminologias, a fim de encontrar um nome que fosse mais compatível com minha visão de ensino.

Xavier Filha (2017) sugere como termo a “educação para as sexualidades”, que me parece promissor por tratar de sexualidades, no plural, o que expressa por si uma visão de diversidade. No documento “Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade – Uma abordagem baseada em evidências” (UNESCO, 2019), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) menciona os termos “educação em relacionamentos e sexualidade” e “educação em habilidades para a vida, estilos saudáveis de vida e segurança básica da vida” como formas de nomear o ensino de temáticas do âmbito da sexualidade, tendo mencionado esses termos por considerá-los também adequados para se referir a essa forma de ensino abrangente que me orienta. A linguagem, termos e conceitos “produzem representações e com isso, produzem efeitos na prática pedagógica e na constituição de sujeitos” (XAVIER FILHA, 2017, p. 31), sendo por isso importantes. Entretanto, a concepção e a prática de ensino são o que creio serem verdadeiramente determinantes na escolha que fiz do termo.

---

<sup>4</sup> Por razões ideológicas de reconhecimento do gênero de cada pesquisadora e pesquisador, opto por colocar uma vez os nomes e sobrenomes dos principais referenciais em notas de rodapé ao longo desta dissertação. Figueiró, Furlani e Louro são as pesquisadoras Mary Neide Figueiró, Jimena Furlani e Guacira Lopes Louro.

A terminologia “educação integral em sexualidade” (EIS) é a recomendada pela UNESCO na obra “Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade – Uma abordagem baseada em evidências” (UNESCO, 2019). Esse documento, explica que:

[...] o termo *integral* refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes do estudante relacionados à sexualidade positiva e à boa saúde sexual e reprodutiva. Os principais elementos dos programas de EIS têm certas semelhanças, como a ênfase bem fundamentada nos direitos humanos e o reconhecimento do conceito amplo da sexualidade como parte natural do desenvolvimento do ser humano. (UNESCO, 2019, p. 13. Destaque do documento original).

Além de orientar que o processo de ensino e aprendizagem da EIS seja integral e baseado em direitos humanos, a UNESCO (2019) explicita que esse processo seja cientificamente fundamentado; que considere a idade e o estágio de desenvolvimento dos aprendizes, além da cultura e do contexto em que estão inseridos; transformador, sendo capaz de proporcionar o desenvolvimento de habilidades que proporcionem escolhas saudáveis; baseado em igualdade de gênero e em um currículo.

Essas considerações são todas compatíveis com preocupações que considerei ao escolher os assuntos e desenvolver a intervenção desta pesquisa. Por isso, decidi adotar o termo educação integral em sexualidade.

## ii. Breve perspectiva do Ensino Formal da Educação Sexual no Brasil

O nascimento do ensino formal de temáticas do âmbito da sexualidade no Brasil teria surgido, segundo Ribeiro<sup>5</sup> (2009), no início da década de 1960. Ribeiro assinala que os educadores que iniciaram “as primeiras incursões práticas” do trabalho dessas temáticas no âmbito escolar se embasaram, principalmente, em obras sobre educação sexual publicadas nas décadas de 1930 e 1940. Várias destas obras enfatizavam aspectos “negativos” das sexualidades, como a “patologia sexual” e os “males físicos e psíquicos que uma prática sexual desregrada poderia causar” (RIBEIRO, 2009, p. 134). Outras dessas incursões, apesar de não destacarem aspectos negativos que poderiam decorrer da prática sexual, não seriam caracterizadas como precursoras de uma EIS por serem “normatizadoras no sentido de propor condutas que consideravam ser melhores para a saúde do indivíduo” (RIBEIRO, 2009, p. 134).

---

<sup>5</sup> Paulo Ribeiro.

Apesar de Ribeiro (2009) mencionar “incursões práticas” de educadores na década de 1960, não as considera como o início efetivo da implementação da educação sexual formal no Brasil. A partir de 1968, segundo o mesmo autor, os efeitos do Golpe de Estado de 1964 tornaram-se mais rigorosos, com ações de censura e de repressão às liberdades individuais, prejudicando seu desenvolvimento. Em 1978, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo desenvolveu pioneiramente um projeto de orientação sexual (RIBEIRO, 2009). A partir daí inicia-se o que chamo de infância do ensino formal de temáticas do âmbito da sexualidade, em que as nomenclaturas predominantes foram “educação sexual” e “orientação sexual”.

No tópico “justificativa” do tema transversal “Orientação Sexual”, os PCNs (BRASIL, 1998) mencionam que discussões sobre a inclusão da temática sexualidade nos currículos dos ensinos fundamental e médio teriam se intensificado a partir da década de 70. Isso provavelmente ocorreu em consequência de mudanças comportamentais de jovens nos anos 60, expressas nos movimentos feministas e na defesa do controle de natalidade (BRASIL, 1998). Na década de 80, o aumento das taxas de gravidez na adolescência e do risco de contaminação de jovens pelo vírus HIV desencadeou um aumento na demanda de trabalhos sobre sexualidade nas escolas (BRASIL, 1998). A apresentação do tema transversal “Orientação Sexual” menciona esses assuntos, mas também menciona a sexualidade como algo natural e composta por aspectos positivos:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1998, p. 287).

Apesar do discurso “progressista e inovador” de textos oficiais, como o citado, tais textos assumem esse discurso “de forma que permitem a continuidade de práticas<sup>6</sup> tradicionais” (LOURO, 2003, p. 132). A Educação Sexual nas escolas brasileiras foi, e em muitos casos ainda é, conteudista e baseada em

---

<sup>6</sup> A autora se refere a práticas pedagógicas.

conhecimentos naturalizados. Professores com a “coragem” de ensinar conteúdos envolvidos por tantos mitos e tabus<sup>7</sup>, em geral o fazem por meio de aulas expositivas, que são dadas esporadicamente e com o assunto delimitado apenas ao corpo biológico: ensino dos sistemas sexuais<sup>8</sup> feminino e masculino, infecções sexualmente transmissíveis<sup>9</sup> e métodos contraceptivos (BRASIL, 1998; BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015; XAVIER FILHA, 2017).

Discutir sobre sexualidade no ambiente escolar tem ficado restrito aos aspectos negativos que possam decorrer de atos sexuais, como infecções sexualmente transmissíveis. Além do destaque à possibilidade de se contrair essas infecções, ressalta-se a gravidez “indesejada” na adolescência como um problema e uma preocupação específica das meninas, em geral desconsiderando as responsabilidades paternas e outras possibilidades de maternidade nesta fase da vida (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015).

Trata-se, portanto, de uma forma de ensinar que dá a entender que existem apenas dois tipos de corpos, e que menciona uma série de mudanças que aconteceriam de modo padronizado durante a puberdade (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015). Apela-se a um determinismo biológico. Os conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais (no ensino fundamental) e Biologia (no ensino médio) são expressos como se os seres humanos compartilhassem uma matriz biológica que independeria de fatores sociais, econômicos e culturais (LOURO, 2000a; 2004b).

A ênfase na discussão de tais temáticas acabou por resultar em uma educação sexual que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, enquanto reprime, amedronta e marginaliza outras (FIGUEIRÓ, 1996; LOURO, 2000b). Tradicionalmente, a escola seria uma reprodutora de padrões sociais, legitimando relações de poder e hierarquias (LOURO, 2012 *apud* JUNIOR *et al.*,

---

<sup>7</sup> A diferença entre as terminologias “mitos” e “tabus” será apresentada no capítulo 1.2.

<sup>8</sup> A nomenclatura “sistema reprodutor” é o usualmente utilizado nos livros e documentos educacionais – como no currículo distrital (Distrito Federal, 2018), mas nesta dissertação eu utilizarei “sistema sexual”, seguindo a visão de Furlani (2013). O termo sistema “reprodutor” limita os órgãos sexuais a suas funções reprodutivas, enquanto a nomenclatura “sistema sexual” possibilita que se conceba a sexualidade como uma dimensão prazerosa que perpassa toda a vida, podendo incluir a procriação durante o período reprodutivo.

<sup>9</sup> Apesar de a terminologia “doenças sexualmente transmissíveis” ainda ser muito comum no ambiente escolar, opto pela utilização do termo “infecções sexualmente transmissíveis”, pois as “doenças” estão associadas a sintomas e sinais visíveis no organismo. Já as “infecções” podem ter períodos assintomáticos (BRASIL, 2016).

2015) que reduzem todos que não se adequam ao padrão enaltecido: “adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (JUNQUEIRA, 2009 *apud* JUNIOR *et al.*, 2015, p. 81).

### iii. O crescer de uma Educação Integral em Sexualidade

A educação sexual discutida no tópico anterior, circunscrita aos conteúdos tradicionais - “infecções sexualmente transmissíveis”, “métodos contraceptivos” e “sistemas sexuais”, foi criticada por autoras diversas (LOURO, 2003; CARVALHO, 2009; MAISTRO, 2009; BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015), pois ela não contempla os múltiplos temas associados à sexualidade. Além disso, em geral ela não proporciona espaço aos alunos para perguntarem e se expressarem sobre as dúvidas e curiosidades que surgem nas aprendizagens decorrentes de sua educação sexual informal.

A educação sexual informal ocorre desde o nascimento, em momentos da vida cotidiana: nas conversas com os colegas nos corredores; nos valores familiares que definem o que e quando falar ou calar sobre sexualidade no ambiente familiar; nos relacionamentos; nos significados que guiam os modos predominantes de ser e de agir de indivíduos e casais em filmes, propagandas, jornais, revistas e seu papel na oferta de padrões e comportamentos no âmbito do sexo e da sexualidade; nos valores ensinados a partir de palavras, comportamentos e ações de pais, professores, representantes religiosos e amigos (BRASIL, 1998; LOURO, 2003; MAISTRO, 2009; FIGUEIRÓ, 2009; ANDRADE, 2013; SILVA e SOARES, 2013; FIGUEIRA; 2013; GOELLNER, 2013; SABAT, 2013).

O ensino formal de temáticas do âmbito da sexualidade no Brasil está crescendo a partir do trabalho de profissionais da educação que têm promovido uma educação que relaciona o ensino de conteúdos tradicionais a esses conhecimentos informais pré-concebidos pelos alunos, além de suas dúvidas. A partir deles, são desenvolvidos diálogos e ensinamentos sobre gêneros, emoções, relacionamentos, percepções culturais, respeito, solidariedade, inclusão, entre outros assuntos que proporcionem uma Educação Integral em Sexualidade (FIGUEIRÓ, 1996; LOURO, 2003; JUNIOR *et al.*, 2015.; XAVIER FILHA, 2017; UNESCO, 2019). Profissionais da educação que compreendem que a sexualidade está na escola independentemente da existência de uma disciplina que trate sobre

ela; que significam a sexualidade como parte dos sujeitos (FIGUEIRÓ, 1996; BRASIL, 1998; LOURO, 2003; BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015).

Um exemplo de projeto contemplado pela perspectiva de EIS é o projeto “Mulheres Inspiradoras”, originalmente desenvolvido pela professora Gina Vieira (BRASIL, 2017?). A professora Gina Vieira disse ter refletido que “nossa cultura sempre representa a mulher como um objeto sexual, de satisfação, a partir de um determinado padrão de beleza”, tendo por isso elaborado um projeto cuja premissa essencial era “apresentar para os jovens outras representações do que significa ser mulher” (BRASIL, 2017?). O projeto teve resultados muito positivos, o que estimulou a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação dos profissionais da educação do Distrito Federal (EAPE) a desenvolver um curso de formação para professores denominado “Programa Mulheres Inspiradoras”. Outro exemplo é o projeto “Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher”, que já promoveu atividades como reuniões, seminários, palestras e capacitações (DISTRITO FEDERAL, 2020). Dentre essas capacitações, também há um curso de formação promovido pela EAPE. Ambos os projetos vão além das temáticas ensinadas pela educação sexual tradicional, mas que fazem parte de temáticas do âmbito da sexualidade.

Por outro lado, há, ainda, muitas barreiras para o desenvolvimento de uma EIS efetiva e que abarque a maior parte do sistema de ensino brasileiro. Algumas problemáticas serão apontadas a seguir.

Um dos aspectos que dificulta a EIS é a insegurança por parte de professoras e professores, já que este seria um ensino cujas temáticas geram muitas dificuldades, receios e dúvidas (FIGUEIRÓ, 1996; LOURO, 2003; BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015; JUNIOR *et al.*, 2015). Junior *et al.* (2015)<sup>10</sup> apontaram como problemático que profissionais da educação não possam contar “com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual” (p. 85). Essas problemáticas teriam como não rara consequência profissionais que não sabem “como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual, travesti ou transgênero” (JUNIOR *et al.*, 2015, p. 85)

---

<sup>10</sup> José Junior, Mariana Hatta, Sandra Corrêa e Suely Mascarenhas.

A insegurança somada à falta de diretrizes e instrumentos pode decorrer em um “refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 2003, p. 133). Assim como Carvalho (2009)<sup>11</sup>, não tenho a intenção de culpar as professoras e professores pelo “insucesso da Educação Sexual na escola” (CARVALHO, 2009, p. 2). Esse apontamento serve para:

[...] lembrar que essa tendência, como já nos disse Michel Foucault (1998), é enraizada, historicamente, e está direcionada por uma forma de saber desenvolvida graças ao conhecimento médico, ou seja, o discurso sobre sexualidade, na escola, respalda-se no discurso científico. As metodologias orientadas pelo discurso médico-biológico, (re)produzido na anatomia da reprodução humana, cumprem, portanto, a função de reger a sexualidade, através de conceitos, explicações e modos de disciplinarização, presentes na organização curricular (CARVALHO, 2009, p. 2).

Professores que se refugiam em falar de sexualidade apenas sob uma perspectiva biológica são amparados por livros didáticos que trazem conhecimentos naturalizados, limitados a diferenças biológicas entre corpos definidos como feminino e masculino. “isto é, os órgãos reprodutores, os hormônios, as mudanças corpóreas desenvolvidas na puberdade, entre outras. Mas, pouco se comenta sobre a sexualidade enquanto vivência e construção” (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015, p. 57).

A análise de documentos e projetos de lei desenvolvidos para a orientação do ensino brasileiro evidenciam uma contradição. Ao mesmo tempo em que há discretos sinais de avanços, o desenvolvimento do ensino da sexualidade no ambiente escolar é reprimido retrocessos (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015).

A seguir serão apresentados alguns sinais de avanço. Serão mencionados conteúdos relacionados com temáticas do âmbito da sexualidade e objetivos de aprendizagem indicados em dois currículos; um documento nacional e outro distrital. Os trechos sublinhados indicariam uma preocupação com perspectivas de ensino da sexualidade além da biológica, contemplando também a psicológica, a social e até responsabilidades parentais.

Na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a sexualidade foi apresentada como “objeto de conhecimento” de Ciências Naturais do 8º ano, juntamente com “mecanismos reprodutivos”. Esses objetos foram

---

<sup>11</sup> Fabiana Carvalho.

associados com as habilidades: “Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos”; “Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso”; “Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”; “Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção” e “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2018, p. 348 e 349). Dos cinco objetivos apresentados, os quatro primeiros estão mais associados com o que já era discutido na educação sexual tradicional. Há um indício de avanço ao serem apresentados os trechos sublinhados no terceiro objetivo e no quinto objetivo, pois apresentam aspectos que estão além dos conceitos biológicos. Seria um estímulo à discussão de aspectos sociais, culturais, afetivos e éticos associados à sexualidade.

No Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), os conteúdos associados à sexualidade são associados aos seguintes objetivos:

“Relatar as transformações físicas e psíquicas que ocorrem na puberdade”; “Debater sobre os diferentes interesses de crianças e adolescentes”; “Enunciar os principais métodos contraceptivos”; “Comparar métodos contraceptivos”; “Discutir sobre a responsabilidade e o respeito que cada indivíduo tem com o seu próprio corpo e com o dos outros”; “Examinar a importância do conhecimento e atitude no uso e escolha de métodos contraceptivos”; “Pesquisar sobre gravidez na adolescência”; “Conhecer as responsabilidades e o respeito dos pais em relação aos seus filhos, no que tange às diferenças individuais, intelectuais, físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais” (Distrito Federal, 2018, p. 237 e 238).

Apesar de esses textos oficiais incluírem temáticas contempladas na perspectiva da Educação Integral em Sexualidade, relembro a citação em que Louro alerta que textos oficiais com um discurso “progressista e inovador” são elaborados “de forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais” (LOURO, 2003, p. 132). Seu argumento é demonstrado pelos retrocessos apresentados a seguir.

Bastos, Pinho e Pulcino (2015)<sup>12</sup> analisaram o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais” e concluíram que há uma predominância da visão de educação sexual tradicional, em que a sexualidade é percebida como algo problemático. Além disso, identidades sexuais e de gênero são silenciadas. O currículo é formulado a partir do que se considera como norma e maioria social: o relacionamento heterossexual e monogâmico; sendo as demais vivências sexuais variações “da normalidade e das supostas práticas saudáveis” (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015; JUNIOR *et al.*, 2015).

Apesar de os PCNs serem falhos sob a perspectiva de EIS, aquele era um documento que estimulava a discussão de sexualidade no ambiente escolar. Entretanto, ocorreu um retrocesso quanto a esse estímulo ao se retirarem as relações de gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015).

Outros retrocessos são os decorrentes de discussões de projetos de lei em níveis municipal, estadual e federal denominados, genericamente, “Escola sem Partido”. Uma das justificativas para a elaboração desses projetos é que professores estariam utilizando suas aulas para fazerem com que estudantes “adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (ESCOLA SEM PARTIDO, 201-?). Parte dos objetivos desse projeto foi apresentados por meio da Lei 1.516/2015, que proibia que as escolas públicas do município do Novo Gama (Goiás) utilizassem material didático que contivesse “ideologia de gênero” (BRASIL, 2020). Em abril de 2020, tal lei foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2020).

O projeto “Escola sem Partido” está associado à crença de que temáticas do âmbito da sexualidade estão envoltas por escolhas morais e religiosas, e que a família possuiria uma função exclusiva em seu ensino. Entretanto, não se sabe nem como e nem quando tais temáticas seriam discutidas no ambiente familiar. A discussão de temáticas do âmbito da sexualidade, exclusivamente no ambiente familiar, pode ser problemática sob dois aspectos: os tabus que envolvem tais temáticas (que serão abordados no próximo capítulo) e a violência sexual contra

---

<sup>12</sup> Felipe Bastos, Raquel Pinho e Rachel Pulcino.

crianças e adolescentes. Segundo a cartilha “Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento” (BRASIL, 2015), a maior parte dos casos de violência ou abuso sexual são intrafamiliares, o que significa que são cometidos por responsáveis ou familiares da vítima. Esse documento aponta:

[...] as escolas têm papel importante como agentes de proteção, evitando a exclusão e o preconceito e atuando na **prevenção, a partir da articulação do tema da sexualidade em todas as etapas escolares** e da criação de espaços pedagógicos válidos para conectar informações sobre respeito, desenvolvimento saudável e sexualidade infanto-juvenil. Destaca-se o **valioso papel dos educadores e da comunidade escolar na identificação desses crimes e na denúncia** às instituições protetivas, na tentativa de reduzir danos (BRASIL, 2015, p.14. Destaques meus).

Destaco que a prevenção e a possibilidade de identificação desse tipo de crime estão associadas a discussões sobre temáticas do âmbito da sexualidade tanto com crianças como com adolescentes ao longo de seu desenvolvimento escolar.

Além disso, a não discussão de tais temáticas em espaços sociais contribui para a livre expressão das pessoas que são ou se consideram como parte do que é socialmente tido como normal, às custas da instauração e manutenção do silêncio dos “diferentes” (FERRARI e MARQUES, 2011 *apud* ANDRADE; CÂMARA, 2015; ANDRADE; CÂMARA, 2015). Promove discriminação e hierarquização não apenas nas relações sociais na escola como na sociedade como um todo (LOURO, 2000a; ANDRADE; CÂMARA, 2015; BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015). Mary Neide Figueiró (1996) comentou sobre a problemática da insuficiência do conhecimento individual:

[...] a vivência pessoal da sexualidade é influenciada, contaminada, afetada pelas conquistas ou entraves que vêm emergindo da contínua construção da mesma pela cultura na qual estão inseridos os indivíduos. Na tentativa de tornar clara essa ideia, proponho a seguinte reflexão: como pode viver de forma plena e satisfatória sua sexualidade, um indivíduo homossexual que, apesar de ter buscado informações sobre a sexualidade e ter trabalhado os aspectos afetivos e psicológicos relacionados à vivência da mesma, encontra-se imerso num contexto cultural que oprime os indivíduos homossexuais? De forma análoga, como pode viver sua sexualidade uma mulher inserida numa cultura marcada pela desigualdade sexual e pelo duplo padrão de moral sexual? (FIGUEIRO, 1996, p. 117 e 118).

Todo conhecimento é uma construção humana: temporal, circunstancial e contingencial (FURLANI, 2009a). O discurso que determina representações positivas ou negativas acerca do gênero e dos outros aspectos da sexualidade é dinâmico e, conseqüentemente, passível de permanente crítica desconstrutiva

(FURLANI, 2009a). Heranças culturais podem restringir nossos aspectos comportamentais (como formas de pensar, de portar, de falar, de almejar), e demandar determinadas características físicas (a mulher deve ser magra e ter seios grandes, o homem deve ser alto e musculoso, por exemplo) (LOURO, 2000a; FREIRE, 2016). Ao mesmo tempo em que se faz crer que as características físicas são estáveis, duráveis, fixas; hierarquiza-se a presença ou ausência de algumas dessas características. Tais hierarquizações acarretam em mudanças corporais devido a imposições sociais, e aqueles com melhores condições financeiras fazem maiores investimentos corporais (implantes, roupas, cosméticos, tatuagens) (LOURO, 2000a; 2000b; BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015). Reconhecer a existência de heranças culturais, que influenciam a constituição de nossas identidades, e contrapô-las a diferentes atribuições de significados ao longo da história e de outros grupos e sociedades são condições fundamentais para o esforço de mudança (LOURO, 2000a; FREIRE, 2016).

Considerando as questões apresentadas, a EIS deve ter como objetivo fundamental o comprometimento de uma forma de ensino que auxilie os indivíduos a viverem sua sexualidade de modo seguro, saudável, autônomo e feliz; participando de uma construção e/ou reconstrução de valores e normas sociais relacionados com a sexualidade (FIGUEIRÓ, 1996; UNESCO, 2019).

## **1.2 – Sexualidade Humana: Mitos e Tabus**

Figueiró (1996), Louro (2003), Bastos, Pinho, Pulcino (2015) e Junior *et al.* (2015) são pesquisadoras e pesquisadores que mencionei quando falei das dificuldades de professores para desenvolver uma EIS. Virginia Iara de Andrade Maistro (2009) explica que, apesar de a sexualidade ser fundamental e integrar a vida de todo ser humano, ela é um tabu, o que faz com que muitos de nós tenhamos dificuldades em falar sobre os temas que a abarcam.

Tabus da sexualidade humana foram analisados por Furlani, assim como mitos, na obra “Mitos e Tabus da Sexualidade Humana” (2009a). Nesta obra, Furlani diferencia os termos “mitos” e “tabus”, exemplifica alguns mitos e tabus comuns, associados à sexualidade humana, e explica suas incorreções.

É comum que tanto as terminologias “mitos” e “tabus” sejam utilizadas como sinônimas na vida cotidiana. No meio acadêmico, entretanto, possuem significados distintos e não podem ser representadas por um conceito único. Antes de me

aprofundar em cada um desses termos, transcrevo um trecho em que Furlani (2009a) exemplifica brevemente alguns aspectos que os diferenciam:

Se na noção de **mito** o que prevalece é o **desconhecimento**, a falta de informação ou a análise fantasiosa da realidade, no conceito de **tabu** passa a prevalecer o componente da **discriminação** e do **preconceito** para o conjunto de palavras, atitudes, práticas e valores morais que a sociedade não aceita, conferindo-lhes significados negativos. (FURLANI, 2009a, p. 87. Destaques meus).

A associação que Furlani (2009a) faz entre “mito” e “desconhecimento” é ressaltada por ela de várias formas, tanto no capítulo introdutório do tema como ao longo da obra. Ela traz exemplos como “mito do corpo perfeito”, “mito da diferença do prazer entre homens e mulheres”, “mito do uso da pílula anticoncepcional”. O desconhecimento de informações e de acontecimentos históricos e culturais, e/ou a falta de contato com pessoas “diferentes” fazem com que mitos sejam elaborados e disseminados devido a uma “postura especulativa” (FURLANI, 2009a, p. 17). Devido a um “conjunto de concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismo” e, no caso de mitos relacionados à sexualidade humana, também a uma “educação sexual falha”<sup>13</sup> (FURLANI, 2009a, p. 17 e 18). Muitos mitos estão associados a supostos “desvios de conduta” quanto a construções sociais de masculinidade e de feminilidade. Essas construções ocorrem tanto em termos de comportamento como de emocionalidade (ZANELLO *et al*, 2020). Os mitos, apesar de serem crenças simplificadas ou mesmo ilusórias, quando aceitos por grupos humanos podem resultar em “significativo papel em seu comportamento” (FURLANI, 2009a, p. 17).

Tratando o termo “tabu”, Furlani (2009a) explica que:

Num conceito mais abrangente é “proibição tradicional imposta por tradição ou costume a certos atos, modos de vestir, temas, palavras, etc, tidos como impuros, e que não pode ser violada, sob pena de reprovação e perseguição social” (FURLANI, 2009a, p. 87).

No caso dos tabus sexuais, essas restrições a atos, modos de vestir, palavras, costumam estar muito associadas a instituições religiosas. Furlani (2009a) ressalta, inclusive, a importante função dos tabus como disciplinadores na sociedade, “fato este observado desde as tradições mais antigas do Velho Testamento” (FURLANI, 2009a, p. 88). A autora apresenta como exemplos o tabu

---

<sup>13</sup> Na obra “Mitos e Tabus da Sexualidade Humana” (FURLANI, 2009a), o trecho “conjunto de concepções errôneas e falácias criadas a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha” é a definição que Furlani apresenta ao termo “MITO SEXUAL”. Neste parágrafo, eu estendo parte da definição apresentada a um conceito mais amplo de “mito”.

contra o adultério feminino e o tabu contra o sexo oral. Destaco as religiões, mas elas não são as únicas instituições que disputam a “primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas” (LOURO, 2000a, p. 64). A sexualidade também seria disputada pelo Estado e pela ciência, que Louro (2000a) definiu, juntamente com a igreja, como instituições que tradicionalmente participavam da “definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade” (LOURO, 2000a, p. 64).

Grupos de pessoas também podem relacionar determinadas práticas associadas à sexualidade humana simultaneamente como um mito e tabu. Jimena Furlani (2009a, p. 133) explica que, ao mesmo tempo em que essas práticas “recebem uma carga de informações estereotipadas e distorcidas da verdade, reúnem também forte preconceito e discriminação social”. Exemplos de práticas descritas pela autora como mito e tabu foram a masturbação, a homossexualidade e a bissexualidade.

Godoy Martins et al. (2012, p.27)<sup>14</sup> consideraram que os mitos e tabus “reforçam o padrão sexual e a cultura de uma determinada população”. Esses falsos conceitos poderiam acarretar uma “compreensão distorcida da sexualidade”, no “desenvolvimento de problemas sexuais” e no impedimento da vivência da sexualidade de forma plena por adolescentes (GODOY MARTINS *et al.*, 2012, p. 26 e 27). Devido a essas problemáticas, essas pesquisadoras acreditam que seja “essencial desmistificar conceitos equivocados e orientar os adolescentes para que exerçam sua sexualidade com segurança, tranquilidade e plenitude, contribuindo, assim, para uma prática sexual saudável” (GODOY MARTINS *et al.*, 2012, p.27).

Retomo a explicação de Maistro (2009) de que a sexualidade é um tabu, o que faz com que muitos de nós tenhamos dificuldades em discutir sobre temáticas que a abarcam. Ela aponta que, mesmo após iniciarem uma vida sexualmente ativa, um grande número de adolescentes nunca falou com seus pais sobre temáticas do âmbito da sexualidade ou se sentiu “nervosos ou receosos quando trataram” (MAISTRO, 2009, p. 52). Na maioria das vezes, a falta de comunicação na família decorreria devido aos responsáveis pelos adolescentes não saberem “lidar com esta questão por não ter o controle dos meios, da informação e dos estímulos que vêm de todos os lados” (MAISTRO, 2009, p. 53).

---

<sup>14</sup> Christine Godoy Martins, Fabiana de Almeida, Lidiane Alencastro, Karla de Matos e Solange de Souza.

Maistro menciona adolescentes, mas, como já explicitado no capítulo anterior, a sexualidade é expressa nos seres humanos desde o nascimento (BRASIL, 1998), e já é possível ver a falta dessa comunicação ao conviver com alunos pré-adolescentes e crianças. Desenhos de órgãos sexuais nas carteiras e risadinhas em conversas a vozes baixas podem ser demonstrações indiretas de que os jovens gostariam de falar sobre sexualidade, como explica Figueiró (2009a) no seguinte trecho:

É preciso estar aberto para entender que um desenho feito por um aluno, uma brincadeira, às vezes provocativa, o fato de carregar uma revista censurada ou qualquer outro comportamento que, de início, pareça um afrontamento ao professor, pode, muitas vezes, ser uma **forma indireta de o aluno dizer que precisa conversar sobre estas questões**; uma forma de demonstrar que carrega dúvidas ou angústias a respeito. É importante, inclusive, permitir que os alunos possam rir em alguns momentos da aula, pois **rir é também uma forma de liberar a ansiedade** ou um certo constrangimento que, às vezes, sentem diante do tema, pois afinal, **eles também já aprenderam que este é um assunto tabu**. Basta dar um pequeno tempo para os alunos rirem; aos poucos, o riso tende a desaparecer (FIGUEIRÓ, 2009a, p. 99 e 100. Destaques meus).

Neste trecho, Figueiró aborda muitos pontos importantes para pensar em uma EIS no ambiente escolar. Além do olhar atento que as professoras e professores devem ter a sinais que os estudantes podem dar quanto à necessidade de discutir temáticas do âmbito da sexualidade, é importante compreender que as brincadeiras e comportamentos que partem dos jovens podem ser interpretados pelos adultos de uma forma diferente da que eles as percebem. Quando Figueiró (2009a) explica atitudes que professores podem interpretar como um afrontamento, provavelmente está se referindo a situações como o uso de termos “[...] ‘pesados’, muitas vezes, para provocar os professores” (FIGUEIRÓ, 2009a, p. 82). Entretanto, é preciso que o professor esteja muito atento ao contexto da fala do aluno, pois ele pode usar um termo considerado “pesado” por um professor, quando, na verdade, é o termo que ele conhece. Como quando dizem “buceta” para se referir a vulva. A desconfiança do professor pode aumentar quando o uso do termo vulgar é seguido de risadinhas. A possível ansiedade associada a essas risadinhas provavelmente é decorrente da sexualidade ser um tabu (MAISTRO, 2009), e as falas, brincadeiras e comportamentos associados a ela são, muitas vezes, reprimidas e punidas tanto por pais como profissionais de escolas (BRASIL, 1998; MAISTRO, 2009). Pode ser que os jovens alunos nunca tenham escutado a palavra “tabu”, mas eles sabem que as temáticas do âmbito da sexualidade são tabu devido a essas punições e

reprimendas. Esse “saber sem saber” é explicado por Zanello (2014, min. 4:33)<sup>15</sup> ao afirmar que “a gente aprende o sentido da palavra primeiro no corpo, no sentimento. Depois entendemos aquilo que ela quer dizer”.

---

<sup>15</sup> Valeska Zanello.

## **Capítulo 2 – Linguagem, comunicação e diálogo em relacionamentos com e entre adolescentes**

O ambiente escolar é parte de uma comunidade, que, por sua vez, faz parte de um estado, de um país e do mundo. Cada um desses ambientes é constituído de inúmeras sociedades, cada uma delas com diferentes tamanhos e níveis de organização. Essas sociedades se desenvolveram a partir da habilidade do ser humano em se comunicar (FREIRE, 1983).

Linell (2009) lembra que, além da comunicação por meio de linguagem verbal, o uso da linguagem em comunicações envolve o uso concomitante de sinais não verbais (como variações no tom de voz, gestos, expressões faciais, movimentos corporais e posturais), além da manipulação significativa de objetos (LINELL, 2009, p. 250). Ele também assinala que a linguagem é apenas parcialmente aprendida a partir de conhecimentos teóricos, sendo essencialmente baseada no conhecimento prático. Quando o uso da linguagem é analisado apenas sob a perspectiva de regras gramaticais, pode-se concluir “que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação” (LOURO, 2003, p. 65). Entretanto, uma mensagem pode ter múltiplos significados a depender do contexto em que a comunicação ocorre (MORAES, 1999). “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). A escolha da linguagem que será utilizada é condicionada, variando de acordo com condições sociais, culturais e históricas (FREIRE, 2016). Esse condicionamento, determinado por exemplo pela concepção de um “padrão culto”, se reflete na instituição de relações de poder (LOURO, 2003; FURLANI, 2013; FREIRE, 2016). Desse modo, a linguagem produz e fixa diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2003; FURLANI, 2013; FREIRE, 2016)

No capítulo 2 desta dissertação serão apresentadas características sobre a adolescência que demonstram a importância de uma educação integral em sexualidade (seção 2.1.). Ademais, será explicado como a linguagem, a comunicação e o diálogo influenciam no processo de ensino, além de contribuírem para o desenvolvimento de uma educação crítica-reflexiva (seção 2.2).

## **Capítulo 2.1 – Crescer e se relacionar - importância e questões problemáticas nas linguagens e na comunicação**

Este capítulo foi dividido em duas seções. Na seção 2.1.1, será explicada a importância da comunicação na adolescência a partir da compreensão de algumas características desse processo de desenvolvimento.

Na seção 2.1.2, serão apresentadas maneiras como a comunicação por xingamentos favorece que adolescentes contribuam para a construção de relacionamentos que perpetuam diferenças e hierarquização de sujeitos.

### **2.1.1 – Adolescência: comunicar para se expressar e se relacionar**

Na seção 1.1 – "Sexualidade Humana e Educação Integral em Sexualidade", foram apresentadas algumas características da educação integral em sexualidade e justificativas sobre a necessidade de ensinar sobre sexualidade humana. Nesta seção, novas justificativas para este ensino serão apresentadas, considerando as características daqueles que fizeram parte desta de pesquisa: pré-adolescentes e adolescentes, estudantes do 6º ano.

A adolescência pode ser caracterizada como um momento do desenvolvimento em que se transita entre a infância e o estado adulto (ABERASTURY; KNOBEL, 1981), o que envolve mudanças biológicas, psíquicas e sociais (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; BRASIL, 1990; GODOY MARTINS *et al.*, 2012). A concepção sobre o que define a adolescência e seu período de duração pode variar nas diferentes sociedades, assim como "varia o reconhecimento da condição adulta que se dá ao indivíduo" (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 26). Apesar dessas variações e de não ser adequado estereotipar a adolescência, Aberastury e Knobel<sup>16</sup> consideram que existe uma base comum nesse processo:

[...] existe, como base de todo este processo, uma circunstância especial, que é a característica própria do processo adolescente em si, ou seja, uma situação que obriga o indivíduo a reformular os conceitos que tem a respeito de si mesmo e que o levam a abandonar sua auto-imagem infantil e a projetar-se no futuro de sua vida adulta (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 26).

Aberastury e Knobel (1981) apontaram que drásticas e incontrolláveis mudanças biológicas ocorrem ao longo da adolescência, além de "imperativos do mundo externo que exigem do adolescente novas pautas de convivência"

---

<sup>16</sup> Arminda Aberastury e Mauricio Knobel.

(ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 55). Esses processos produzem grande ansiedade e preocupação nos jovens. Apesar desses aspectos serem significativos para que a adolescência em geral seja um processo difícil, é importante ressaltar que diversas problemáticas sociais também o dificultam, como uma sociedade incompreensível e hostil a angústias adolescentes (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

As mudanças ao longo da adolescência acarretam a perda da identidade de criança e resultam na busca de uma nova identidade, processo que ocorre tanto em um plano consciente como inconsciente (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). Essa busca obriga os adolescentes “a estabelecer algum tipo de comparação” (LOURO, 2000a, p. 67), e, em parte, explica a tendência de adolescentes se juntarem em grupo, o que Aberastury e Knobel chamam de “fenômeno das *turmas*” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 82). Além de comparações, a busca por grupos está relacionada a necessidade, característica de pessoas nas sociedades ocidentais, de pertencimento (ZANELLO, FLOR; 2015). Essa necessidade de pertencimento é “ainda mais forte no período da adolescência, no qual a transição de um reconhecimento como criança já foi perdido e o reconhecimento como adulto ainda não ocorreu” (ZANELLO, FLOR; 2015; p. 189).

Segundo Aberastury e Knobel, as características grupais, adoção de papéis mutáveis e o compartilhamento de responsabilidades e culpas com o grupo geram uma sensação de estabilidade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). Caso o adolescente sinta que não se enquadra nas características do grupo do qual quer se fazer parte, desenvolve-se uma sensação de desconforto, de inadequação (LOURO, 2000a).

Independentemente do esforço que o jovem exerça para se encaixar, pode ser que esse enquadramento não seja possível, visto que algumas identidades são hegemônicas, servindo de referência a todas as demais (LOURO, 2000a). Não estar de acordo com as características que representam essas identidades tidas como “normais” faz com que o adolescente seja considerado, por contraponto, como diferente (LOURO, 2000a).

Em se tratando das temáticas do âmbito da sexualidade, apesar dos discursos hoje serem múltiplos, são também conflitantes (LOURO, 2000a). O discurso do homem branco, ocidental, heterossexual, de classe média urbana, cristão, físico e mentalmente “normal” ainda é privilegiado (LOURO, 2000a, 2000b,

2003; CANEN, 2007; JUNQUEIRA, 2009 *apud* JUNIOR *et al.*, 2015; ZANELLO, 2018). Desse modo, além do autojulgamento por parte do adolescente, o não estar de acordo com uma ou mais das características normativas está associado com ser socialmente discriminado, definido como “problemático”, inferior, ter um menor espaço de fala, às vezes nenhum, além de outros entraves sociais que emergem da cultura na qual o indivíduo está inserido (FIGUEIRÓ, 1996; LOURO, 2000a; ANDRADE; CÂMARA, 2015).

Em se tratando da comunicação pelos adolescentes, Aberastury e Knobel descreveram a comunicação verbal como sua forma essencial de se comunicar. “Na adolescência, a comunicação verbal adquire o significado singular de um preparativo para a ação” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 70) e, somado ao processo de pensamento, auxilia na adaptação à realidade. Segundo esses mesmos autores, não ser escutado e/ou compreendido pode gerar sentimentos de frustração em adolescentes.

Godoy Martins *et al.* (2012, p. 26) lembra que é também na adolescência que o exercício da sexualidade deve ir “além das funções reprodutivas, estendendo-se até o processo de socialização do adolescente”.

Há no espaço escolar espaço para que a comunicação na adolescência oportunize, especialmente em diálogos, processos de reflexão, questionamento e apresentação à diversidade de ideias e vivências (ANDRADE; CÂMARA, 2015). Esses aprendizados podem auxiliar no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e respeitosos (UNESCO, 2019)

### **2.1.2 - Comunicação a partir de xingamentos: a linguagem como ferramenta de manutenção de diferenças e hierarquização de sujeitos**

O processo de comunicação entre indivíduos pode envolver múltiplos objetivos e significados a depender do contexto em que a comunicação ocorre (MORAES, 1999).

A comunicação por meio de xingamentos tem como objetivo tentar causar uma ofensa a uma pessoa por meio do uso de certos vocábulos, cujos sentidos são julgados de acordo com o contexto do qual os sujeitos envolvidos nos xingamentos fazem parte (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011). Isso significa que um mesmo xingamento pode adquirir diferentes significados a depender do contexto em que é usado, podendo inclusive não ser interpretado de forma ofensiva

(ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; ZANELLO *et al.*, 2014; ZANELLO, FLOR; 2015).

“O xingamento é uma poderosa arma de controle social” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; p. 151), definindo espaços que podem ser ocupados, ou não, pelos sujeitos. Stapleton (2003 *apud* ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011) definiu os xingamentos como uma forma de tabu linguístico na sociedade ocidental, pois atuariam na manutenção do comportamento nas sociedades.

Como descrito anteriormente, a sexualidade por si só é considerada um tabu, disciplinando-nos socialmente. Uma das formas como esse tabu atua nos comportamentos sociais é por meio dos xingamentos que, “em geral, são palavras que apontam para termos ou comportamento sexual” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; p. 154). O gênero com o qual a pessoa se identifica<sup>17</sup> é um fator que interfere no nível de ofensa percebida pela pessoa xingada, o que foi demonstrado no estudo das pesquisadoras Zanello, Bukowitz e Coelho (2011)<sup>18</sup>. Essas pesquisadoras aplicaram questionários a adolescentes (homens e mulheres) de uma escola pública e de uma escola privada, questionando-os acerca dos piores xingamentos atribuídos às mulheres e das situações em que são utilizados. As mesmas perguntas foram feitas em relação aos homens. Zanello, Bukowitz e Coelho (2011) concluíram que xingamentos considerados como piores, tanto entre os jovens homens como as jovens mulheres, reafirmam valores tradicionais e lugares sociais que se espera que os sujeitos ocupem. As autoras encontraram que:

Apesar das mudanças históricas e da aparente abertura e liberdade sexual, os valores encontrados apontam para lugares bem tradicionais relacionados ao homem e à mulher. Da mulher, esperam-se o recato e a renúncia à atividade sexual; do homem, ao contrário, um exercício ativo que coloque à prova sua potência e virilidade. [...] A ofensa pelos xingamentos da categoria “família” também passa pela virilidade, porém agora de um outro homem que coloca em situação desfavorável aquele que a recebe. Trata-se da virilidade de um outro que subjuga “mulheres respeitáveis”: a mãe e a irmã. [...] Em terceiro lugar apareceram valores relacionados a uma suposta “essência” feminina, marcada pelo cuidado com o outro e pela bondade. Trata-se dos xingamentos da categoria “traços de caráter”. Se o homem é valorizado pelo investimento em si mesmo e pelo sucesso pessoal, à mulher cabe, enquanto “tal”, cuidar, voltar-se para o outro (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; p. 165 e 166)

---

<sup>17</sup> Opto por essa escrita na tentativa de englobar não apenas as pessoas cujo senso interno de gênero é compatível com o sexo biológico que lhes foi atribuído, como a aquelas pessoas que não se identificam, que são conhecidas como transgêneros (UNESCO, 2019).

<sup>18</sup> Valeska Zanello, Bruna Bukowitz e Elisa Coelho.

Destaco, nas conclusões de Zanello, Bukowitz e Coelho (2011), que mesmo xingamentos que aparentemente são dirigidos a homens, em sua literalidade estão sendo dirigidos a mulheres que, em tese, não estariam cumprindo com seu papel sexual de passividade. Um xingamento como “filho da puta” seria uma ofensa indireta, visto que textualmente a vítima da ofensa é a mãe do homem xingado. Entretanto, esse tipo xingamento fere a honra masculina, que segundo Zanello (2018), se consolidou como um fator identitário importante. Além de defender a própria honra, é dever dos homens defender a honra de “suas” mulheres. Por isso, quando um homem ofende mulheres respeitáveis da família de outro homem, o que xinga coloca em situação desfavorável o que é xingado (ZANELLO; FLOR, 2015; ZANELLO, 2018).

Outra expressão que também está relacionada à associação de mulheres com um papel passivo é “veado”, que foi o xingamento sexual considerado o mais ofensivo atribuído aos homens (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011). “Veado” seria um xingamento que associa o homem à homossexualidade passiva<sup>19</sup>, o que o aproximaria da representação de gênero feminina; “uma simples ‘mulherzinha’”<sup>20</sup> (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; p. 162). Os xingamentos homofóbicos relacionados ao comportamento sexual dos homens, que foram analisados no estudo dessas pesquisadoras, estão relacionados ao “ódio das qualidades femininas” (BADINTER, 1992 *apud* ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; p. 162). Além da passividade, do recato e da renúncia à sexualidade, já mencionados, outras características que seriam inferiores e específicas de mulheres seriam a “fraqueza, insegurança”, além de um “temperamento emotivo, frágil, sensível e tolerante” (FURLANI, 2009b; p. 136 e 137).

Outra característica identitária dos homens, que é expressa através de xingamentos como “filho da puta” e “vai tomar no cú”, é mostrar-se como um ser viril. Dois pilares que sustentam o ideal de virilidade masculina no ocidente são:

[...] a misoginia no centro da afirmação da virilidade (deve-se evitar ocupar o lugar feminino ou considerado como sendo das mulheres, bem como suas preocupações, expressões de afetos e comportamentos) e a construção do ânus como lugar erógeno perigoso que colocaria em xeque a virilidade masculina, justamente por tornar o homem passível de ser

---

<sup>19</sup> Ainda existe a ideia de que a homossexualidade masculina envolve, necessariamente, uma “divisão dos parceiros em ativo e passivo” (FURLANI, 2009a, p. 167).

<sup>20</sup> A masculinidade se constrói no repúdio às mulheres e às características consideradas socialmente femininas, e isso é ensinado aos meninos (ZANELLO, 2018).

penetrado, ou seja, passivizado (imaginariamente “como uma mulher”) (ZANELLO, 2018, p. 182).

Além dos xingamentos, a hierarquização entre gêneros também é demarcada em outros usos da linguagem. Diferenças são demarcadas “‘pelo uso (ou não) do diminutivo’ (menininha, bonequinha, princesinha) e o aumentativo para os meninos (garotão, meninão, filhão)... ou ainda ‘pela escolha dos verbos’ (o menino é educado para trabalhar, a menina para maternar)” (LOURO, 1999 *apud* FURLANI, 2013, p. 71; LOURO, 2003). A linguagem determina características e comportamentos aos gêneros por meio de associações e analogias (LOURO, 1999 *apud* FURLANI, 2013).

## **2.2 - O dialogar no desenvolvimento de uma educação integral, crítica e reflexiva**

Os xingamentos são uma forma de comunicação ofensiva, cujos exemplos apresentados na seção 2.1.2 vão contra algumas características da EIS, como ser baseada em direitos humanos e na igualdade de gênero (UNESCO, 2019). Outra característica da EIS é ser transformadora, auxiliando jovens a construírem “as habilidades e as atitudes que possibilitam que as pessoas jovens tratem as demais pessoas com respeito, aceitação, tolerância e empatia” (UNESCO, 2019, p. 17).

Nesta seção, apresentarei algumas características do ensino crítico-reflexivo, assim como justificativas da importância dessa forma de ensino para uma educação transformadora, como foi descrita pela UNESCO.

O desenvolvimento de um ambiente escolar que permita a participação ativa dos estudantes é defendido pelo educador Freire<sup>21</sup>. Na obra “Professora, sim; tia não. – Cartas a quem ousa ensinar” (FREIRE; 2016), o autor dedica parte de uma de suas cartas à explicação da diferença entre “falar ao educando” de “falar a ele e com ele” (FREIRE, 2016, p. 83). Freire (1996) explica que falar com os estudantes também envolve um processo de aprendizagem por parte da professora, que precisa escutar os estudantes. É preciso que professoras e professores estejam atentos e abertos às curiosidades, compartilhamento de experiências e perguntas dos estudantes. A partir desse aprendizado sobre eles, poderá criar possibilidades para o desenvolvimento ou reflexão sobre conhecimentos (FREIRE, 1996).

---

<sup>21</sup> Paulo Freire.

Entretanto, salienta: isso não significa que não haja momentos em que seja necessário que a professora fale aos estudantes (FREIRE, 1996), para explicar determinados conceitos ou para estimular a reflexão dos alunos.

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) afirma que a aprendizagem está além da adaptação, como aquela decorrente do “adestramento dos animais ou do cultivo de plantas” (p. 69). Um aluno avaliado pelas professoras e professores como bem-comportado e que realiza as atividades pedidas não necessariamente compreende as associações entre os conteúdos ensinados e as realidades sociais, culturais e econômicas; mas está bem adaptado quanto ao cumprimento das normas da escola. O processo de aprendizado deve abranger aspectos da realidade histórica e social em uma aventura de criação, construção, reconstrução e até constatação para mudança, o que seriam habilidades exclusivas de mulheres e homens. Assim, é possível que os seres humanos continuem a desenvolver habilidades que resultem na transformação da “realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 69).

O que os professores e professoras devem considerar para favorecer o processo de aprendizagem de seus estudantes? Acredito que as discussões de Freire (1996; 2016) sobre a relação professor-aluno sinalizam para o fato de que essa relação pode ter uma função de destaque no estímulo à aprendizagem ou seguir em uma linha oposta, acabando por desestimular os alunos. Ele mencionou a influência que a percepção que os alunos possuem de seu professor exerce sobre o cumprimento de sua tarefa:

A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende que atuo. [...] devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

Para Freire, portanto, é importante estar atento a manifestações de linguagem verbal e não verbal expressadas em sala de aula, como o silêncio, variações no tom de voz, expressões faciais, movimentos corporais e posturais. Essa percepção analítica que o aluno faz do professor, assim como a que o professor deve fazer dos alunos, é um aspecto mencionado com frequência por Freire (1996; 2016). Segundo o autor, “linguagem e realidade se prendem

dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Nessa citação, Freire (1989) trata a relação entre a leitura crítica de um texto ao associá-lo ao contexto. Estendo sua visão na leitura crítica que as professoras e professores devem fazer das mensagens transmitidas pelos estudantes em sala de aula. O silêncio, por exemplo, pode representar o escutar ativo de um sujeito, ou pode ser uma forma de recolhimento da escuta para a reflexão sobre si e sobre o outro. Pode ser também compreendido como resistência e denúncia da ausência do diálogo, ou percebido como silenciamento, em que o “diferente” sente que não lhe é permitido falar (FREIRE, 1996; ANDRADE e CÂMARA, 2015).

É preciso estar atento à realidade concreta em que os alunos vivem, “seu mundo imediato da ação e da sensibilidade” (FREIRE, 2016, p. 99), para que se possa compreender os significados de seus silêncios, suas palavras, suas expressões faciais, suas atitudes; e a partir dessa compreensão, desenvolver um trabalho docente formador. Respeitar e saber escutar distintas leituras de mundo não significa aceitá-las nem deixar que os alunos se acomodem a elas. É uma forma que o educador tem de “*com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”. (FREIRE, 1996, p. 122-123. Destaques do autor).

A leitura do espaço pedagógico deve envolver também processos de autoanálise pelas professoras e professores. “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2003, p. 68). Ao perceber que o aluno possui uma percepção sobre minha atuação diferente da que acredito ter, pergunto: que fatores considerar nessa diferença entre o que é dito e o que é compreendido? A linguagem é um dos fatores que interfere nesse processo. Freire explicou que “os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder” (FREIRE, 2016, p. 101). Essa ideia também é defendida por Louro, que afirmou que “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2003, p. 65).

A linguagem utilizada em meios informais de educação, como séries, novelas, jornais e revistas, é, em geral limitada à exposição de um padrão normatizador, excluindo as diferenças ou estimulando os que não se enquadram a

buscarem modos de se enquadrar (CANEN, 2007; GOELLNER, 2013; SILVA e SOARES, 2013; ANDRADE, 2013; FIGUEIRA, 2013; SABAT, 2013; COUTO, 2013). As descrições dos sentimentos e transformações frequentes na puberdade, por exemplo, são apresentadas como regra, e como se, necessariamente, se aplicassem a todas as pessoas que estão na adolescência. Reflito, por exemplo, sobre o nível de angústia que um adolescente assexual<sup>22</sup> pode sentir em um mundo em que ao se falar em puberdade, frequentemente se menciona “hormônios a flor da pele” e ímpeto descontrolado por contato sexual. Ainda que o professor se esforce por usar exemplos e uma linguagem abrangentes, nada substitui a fala dos próprios alunos para tratarem suas realidades. Por isso, o professor também deve se precaver quanto a crenças a respeito de supostamente ter mais conhecimentos do que os alunos, pois ainda que isso costume ser verdadeiro quanto a conhecimentos científicos, não pode ser estendido a tudo o que diz respeito às experiências humanas. A visão de Freire (2016) sobre ensino não exclui a linguagem simples, constituída nos conceitos criados na cotidianidade, nem a linguagem científica/acadêmica, que o professor deve buscar tornar mais simples e acessível.

Essa reflexão sobre comunicação, aprendizagem e linguagem se complementa na compreensão de um processo de ensino crítico-reflexivo. O movimento dialógico entre professor e aluno, e o estímulo do diálogo entre estudantes, no ambiente da sala de aula, podem estimular a transformação do “ensinar e aprender” em “conhecer e reconhecer” (FREIRE, 2016, p. 176). Sintetizando algumas das ideias apresentadas nesse capítulo e na seção 1.2, apresento uma passagem escrita por Jefferson da Silva no prefácio da edição de 2016 de “Professora, sim; tia, não”.

O diálogo fundamental entre professor e aluno não é um diálogo simplesmente funcional, mas passa pelo diálogo existencial com o mundo. Em nada diminui a individualidade concreta e existencial de ambos como sujeitos da construção de sua própria existência. Entretanto, o universo humano não se esgota na intimidade dos sujeitos. Sua mundanidade lhes dá o insubstituível chão do seu caminho e da sua história; em uma palavra, do seu existir. (SILVA, 2016, p. 20).

---

<sup>22</sup> *The Asexual Visibility & Education Network* define o assexual como uma pessoa que não se sente atraída sexualmente por outras pessoas e que não deseja expressar sua atração por outros de uma maneira sexual. Afirma-se existir uma grande variedade de necessidades e experiências, relacionadas ao âmbito da sexualidade, entre as pessoas assexuais, que podem incluir relacionamentos, atração e excitação.

Diálogos entre professor e aluno e entre alunos estão relacionados com a possibilidade de exposição a novos conteúdos, pontos de vista e vivências. Esses diálogos não devem objetivar a formação de grupo discente uniforme, que, ao final do ano acadêmico, compreenda e esteja de acordo com tudo o que seja discutido.

Alguns indivíduos podem afirmar que têm opiniões discordantes dos conhecimentos compartilhados pelos professores em sala de aula. Claro que toda opinião pode e deve ser respeitada. Entretanto, precisamos estimular esses estudantes a compreenderem a diferença entre opinião e conhecimento, ou considerar que a liberdade de opinião estaria acima de valores fundamentais, como o respeito ao diferente. Precisamos recusar o “relativismo radical que considera tudo por igual”; “o machismo, o racismo e homofobia, por exemplo, não podem ser considerados diferenças culturais aceitáveis” (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 21 e 22). Exposições de opiniões que sigam essas visões devem ser refutadas – respeitosamente - por questionamentos, críticas e explanações sobre suas possíveis consequências sociais. Complemento com a fala de Silva (2016, p. 20): “o universo humano não se esgota na intimidade dos sujeitos” e acrescento que, tampouco, se esgota na intimidade de um ambiente familiar. Viver em sociedade resulta na convivência com a diversidade, que deve ser respeitada e da qual se pode aprender muito.

[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97. Destaque do autor).

Estimular a fala dos estudantes no ambiente da sala de aula é permitir a possibilidade de ser apresentado à diversidade de ideias. O estímulo à participação ativa dos estudantes e a abertura para que compartilhassem suas experiências e expusessem dúvidas sempre fizeram parte de minhas experiências como professora em sala de aula. A graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade de Brasília, envolveu diversos momentos de diálogos entre nós, graduandos, como grupo coordenado pelas professoras. O método dialógico foi especialmente importante para os meus aprendizados nas disciplinas de estágio supervisionado, o que me estimulou a também trabalhá-lo com os estudantes no Ensino Básico.

Tanto entre os estudantes de 6º ano como os de 7º ano, os assuntos a respeito dos quais os estudantes mais gostavam de conversar eram aqueles do âmbito da sexualidade. Perguntava-me o porquê desses assuntos serem discutidos apenas com os estudantes mais velhos, no 8º ano. Suspeitava que houvesse relação com o fato de ser um ensino envolto por muitos mitos e tabus, o que poderia desagradar parte dos responsáveis pelos estudantes e também parte da equipe de profissionais das escolas. Isso foi confirmado pela leitura dos referenciais teóricos, discutidos nos capítulos 1 e 2.

Outras dúvidas, entretanto, não foram plenamente respondidas, estimulando-me a procurar o mestrado. Levando em consideração estudantes do ensino fundamental - anos finais, especialmente estudantes que estão no início dessa etapa escolar, aponto alguns questionamentos sobre os quais refleti:

- Quais as percepções dos estudantes ao se depararem com uma aula com temáticas que envolvem sexualidade?
- Esses estudantes possuem conhecimentos prévios sobre essas temáticas? Se sim, quais conhecimentos?
- Caso os estudantes possuam conhecimentos prévios sobre temáticas do âmbito da sexualidade, eles conseguem relacionar esses conhecimentos com seu próprio corpo? Eles entendem as mudanças que seus corpos estão passando/ irão passar em decorrência da puberdade? Existe uma compreensão de que a puberdade não é um processo uniforme?
- Que estratégias esses jovens utilizam para buscar respostas a questionamentos sobre temáticas do âmbito da sexualidade?
- Em se tratando de discussões sobre puberdade, quais são os principais preconceitos entre esses jovens quanto aos gêneros e orientações sexuais?

Considerando minha experiência como professora e esses questionamentos, desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo geral foi a análise de percepções de alunos de 6º ano sobre temáticas do âmbito da sexualidade, assim como quanto a realização de discussões sobre essas temáticas em aula.

Como objetivos específicos, procurei:

- Investigar percepções de alunos do 6º ano de uma escola pública do DF a respeito de conversas sobre temáticas do âmbito da sexualidade.

- Identificar conhecimentos prévios que esses alunos possuem sobre mudanças biológicas, socioculturais e comportamentais associadas à puberdade.
- Identificar e analisar frases associadas a crenças em mitos e tabus da sexualidade humana.

Todos os objetivos mencionados foram analisados a partir de uma intervenção com o grupo de estudantes de 6º ano que participaram da pesquisa na época nomeado “Crescer e se relacionar: desenvolvimento de metodologias de Ensino de Ciências na Educação Sexual de estudantes de 6º ano e investigações sobre as possíveis contribuições desse ensino”.

### **Capítulo 3 – Metodologia e Análise de Dados**

Este capítulo foi dividido em duas seções: na 3.1, explicarei a metodologia que embasou esta pesquisa e apresentarei detalhes sobre a elaboração da intervenção (3.1.1) e a realização dos encontros (3.1.2). Na seção 3.2, será apresentado o referencial teórico para a construção e análise de dados, como o processo de análise se deu e quais foram as unidades de contexto definidas.

#### **3.1 - Metodologia**

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2019, em uma escola pública de uma região administrativa do Distrito Federal. É uma escola cujos estudantes derivam de diferentes localidades: parte reside na região onde se encontra a escola, enquanto os demais se deslocam principalmente de outras duas regiões administrativas do DF.

A intervenção pedagógica que será descrita a seguir foi inicialmente concebida como um projeto piloto, cujos aprendizados seriam somados às contribuições da qualificação do mestrado, resultando numa proposta final de intervenção. O planejamento dessa nova intervenção já estava em elaboração, porém não foi possível desenvolvê-la devido à pandemia da COVID-19, que acarretou o fechamento das escolas. Em decorrência disso, serão considerados os encontros realizados no primeiro semestre de 2019 assim como os dados resultantes desses encontros.

Atuei como pesquisadora, mas também como professora, buscando desenvolver situações que proporcionassem respostas aos objetivos desta pesquisa e sempre tendo em vista o contexto de fala dos alunos. Tratou-se de uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação descritiva, cujos dados são construídos em uma situação natural e complementados pela visão do investigador. Esses autores destacaram que o pesquisador deve estar atento à realidade e à perspectiva dos sujeitos de investigação, sendo tal compreensão determinante para a compreensão de suas falas e comportamentos. Existe uma narração de eventos e falas, a partir das quais o pesquisador reconstrói o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

Minha pesquisa foi desenvolvida com estudantes que eu não conhecia antes do início das interações.

Minha proposta de trabalho englobou a temática da sexualidade, considerando diversas dimensões: biológica, sociocultural e comportamental. As discussões envolveram o ensino e aprendizagem de estruturas biológicas dos sistemas sexuais e a ação dos hormônios, mas não se limitaram a esses conteúdos tradicionais. As discussões também incluíram a troca entre os alunos sobre a forma como vivenciavam o processo de puberdade, além de informações sobre influências sociais e culturais de diferentes formas de vivência da sexualidade.

A intervenção foi concebida de forma a permitir que os estudantes pudessem participar em conjunto com a pesquisadora de parte do planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos encontros e de assuntos discutidos. Proporcionei oportunidades de sugestões antes do início das atividades e concomitantemente a elas.

Estar receptiva à fala dos participantes desde o primeiro contato contribuiu para o desenvolvimento de uma relação de afinidade, importante para a discussão de temáticas envolvidas em diversos mitos e tabus. Tendo optado por práticas dialógicas, os conteúdos foram desenvolvidos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e compartilhamento de suas realidades. Averigüei seus conhecimentos prévios a partir de suas respostas a perguntas exploratórias e por comentários que fizeram durante a realização das atividades. A partir dessas análises, fui desenvolvendo novas perguntas e expressando exemplos de situações socioculturais e comportamentais que pudessem gerar reflexão.

Os registros das práticas e discussões ocorreram por meio do áudio de três gravadores. Também fiz o registro fotográfico das tabelas da atividade de sondagem e de outros aspectos que pareceram relevantes e realizei um diário de campo imediatamente após os encontros. O diário foi registrado após, e não durante a intervenção, de modo a permitir que eu tivesse uma escuta e um olhar atentos aos estudantes. Isso permitiu uma melhor dinâmica de interação e me auxiliou na identificação de dados não verbais, como expressões faciais, gestos, cochichos e outras atitudes dos participantes.

Os responsáveis pelos participantes autorizaram a participação dos estudantes por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Antes do envio do TLCE, foi enviado um bilhete de esclarecimento sobre a pesquisa (Apêndice B). Nesse bilhete, forneci uma descrição dos aspectos gerais da pesquisa e meu telefone pessoal, para que os

responsáveis pudessem encaminhar dúvidas. Além disso, marquei uma data para que aqueles que quisessem esclarecer dúvidas pessoalmente pudessem fazê-lo.

### **3.1.1 - A intervenção**

As ideias que estruturaram o desenvolvimento de uma intervenção sobre temáticas do âmbito da sexualidade com alunos de 6º ano foram em parte influenciadas por aulas e discussões anteriores que tive com estudantes de 6º e 7º ano. Essas ideias foram aprimoradas pelas aprendizagens decorrentes da leitura dos referenciais teóricos e das reuniões que tive com minha orientadora.

Solicitei autorização para a realização da pesquisa à equipe gestora da escola na qual havia trabalhado no ano anterior. Detalhei o planejamento da intervenção, os conteúdos e a metodologia que seria desenvolvida, tendo sido autorizado o seu desenvolvimento. Duas professoras da escola me cederam três de suas aulas para que pudesse estar com os alunos. Os horários de aula dessas duas professoras foram escolhidos por serem seguidos um ao outro, o que permitiu que as atividades fossem desenvolvidas em duas horas/aula, em três dias letivos ao longo de três semanas. A intervenção somou, assim, seis horas/aula.

A possibilidade de encontro com uma turma durante dois horários seguidos foi o principal fator para a escolha da turma. Entretanto, um ponto apontado por algumas professoras da escola chamou a atenção: o de que a turma seria composta por alguns alunos que teriam uma linguagem muito vulgar, com muitos xingamentos e brincadeiras inapropriadas. Brincadeiras que deixavam algumas alunas, que eram minoria na turma, desconfortáveis.

Uma das professoras que me cedeu as aulas para o desenvolvimento da intervenção foi a professora de Ciências Naturais. Além das três horas aulas completas, ela me cedeu alguns minutos em outras de suas aulas, previamente. Dessa forma, pude ter um primeiro contato com os estudantes, entregar os TCLEs e o bilhete de esclarecimento sobre a pesquisa, e recolher os TCLEs.

No primeiro encontro que tive com os estudante, pedi que eles entregassem o bilhete aos responsáveis. Aproveitei para me apresentar e explicitar meus interesses com o desenvolvimento da pesquisa e pedir que cooperassem em seu desenvolvimento, caso tivessem interesse em participar. Considero que a investigação sobre as temáticas de que trataram os encontros começaram no

primeiro encontro prévio<sup>23</sup>, assim como nos encontros subsequentes que antecederam o início formal da intervenção.

Apesar de ter disponibilizado meu telefone e ter estado na escola em um período anunciado previamente, apenas uma mãe entrou em contato comigo para questionar sobre as atividades propostas. Um dos responsáveis mandou para a professora de Ciências Naturais regente um bilhete que deixou explícito seu não interesse na participação do filho. Considerando essas situações, acredito que o número de participantes (14 de 18 estudantes da turma selecionada) foi satisfatório. Entre os estudantes que não tiveram autorização para participar, duas foram identificadas como meninas e dois como meninos. Já entre os participantes, cinco foram identificadas como meninas e nove como meninos. Na época das atividades, oito estudantes, participantes, declararam ter 11 anos, quatro declararam ter 12 anos e dois declararam ter 13 anos.

Nos dias em que as atividades foram desenvolvidas com os estudantes interessados e autorizados a participarem da pesquisa, eu os busquei em sua sala de aula usual e os levei a uma sala que costumava estar vazia. O uso dessa sala havia sido combinado previamente com a equipe gestora da escola, o que permitiu que chegasse com antecedência e organizasse as cadeiras em duas fileiras em semicírculo. Eu me posicionei de frente para essas cadeiras, de modo que estivesse próxima de todos os participantes.

Na maior parte do tempo, os gravadores foram posicionados da seguinte forma: um em uma mesa no centro do semicírculo, e dois gravadores nas laterais do semicírculo. Esse posicionamento foi distinto apenas durante o período em que fizeram uma atividade de sondagem, em grupo. Cada grupo ficou com um gravador no centro das quatro mesas nas quais se posicionaram durante a realização dessa atividade.

### **3.1.2 – Descrição dos encontros**

#### **i. Primeiro encontro (2h/aula)**

O encontro contou com a participação de 12 estudantes: quatro alunas e oito alunos.

---

<sup>23</sup> Neste primeiro encontro já foi possível observar sinais de linguagem não verbal que indicavam que os estudantes sabiam que os temas que abarcavam a proposta de projeto eram envoltos por tabus. Detalhes desses sinais serão mencionados no capítulo 4.

As primeiras duas horas/aula foram dedicadas ao esclarecimento de que se tratava de uma pesquisa de mestrado; definição de regras de convivência; sorteio de seus nomes fictícios; explicação do planejamento dos nossos encontros.

As regras de convivência foram pensadas previamente por mim, e discutidas com os estudantes para que eles pudessem apresentar suas concordâncias, discordâncias e acrescentar alguma regra, caso achassem necessário. Pedi que eles respeitassem as opiniões de seus colegas, mesmo que fossem diferentes das suas. Que não compartilhassem o que fosse dito naquele espaço com colegas de fora do grupo de participantes. Comprometi-me a não compartilhar o que seria dito por eles com seus responsáveis nem professores. Que caso publicasse alguma de suas falas, seria por citação do nome fictício que sortearíamos. Pedi que tentássemos não falar ao mesmo tempo que outro colega já estivesse falando - levantar a mão seria nosso sinal de que gostaríamos de falar e que o grupo escutasse. Os estudantes concordaram com as regras propostas e não sugeriram nenhuma mudança.

Para o sorteio dos nomes fictícios, levei nomes de super-heróis e super-heroínas, por ser um interesse comum de jovens na faixa etária com a qual trabalhei. Levei dois baldes de plástico, um com adesivos de super-heróis e um com adesivos de super-heroínas (Figura 1). Deixei a critério dos estudantes qual pote escolher. Chamei um estudante por vez e solicitei que sorteasse seu nome fictício. Inicialmente havia pensado em misturar os nomes femininos e masculinos em um mesmo balde, mas considerei que havia a possibilidade de gerar conflito entre os estudantes caso um deles sorteasse um nome que não estivesse de acordo com o gênero com o qual se identificavam<sup>24</sup>. Alguns estudantes me perguntaram de qual pote deveriam retirar seus nomes. Quando o primeiro estudante me fez essa pergunta, fiquei em silêncio, pensando o que responderia. Antes que respondesse, outros estudantes indicaram o pote que estava de acordo com o sexo biológico aparentado pelo estudante que expressou dúvida. O mesmo aconteceu nas outras duas vezes que um estudante perguntou qual pote escolher.

---

<sup>24</sup> Houve conflitos entres os estudantes (comentados no capítulo 4) que me fizeram concluir que esta foi uma boa decisão, considerando que o momento de sorteio dos nomes também objetivou uma tentativa de se criar afinidade dos estudantes comigo.



Figura 1 - balde com adesivos de super-heróis (verde) e balde com adesivos de super-heroínas (amarelo). Visão da perspectiva da área onde os estudantes estavam sentados.

Além de ter ressaltado que os nomes fictícios serviriam para que não fossem identificados por quem lesse a dissertação, expliquei aos estudantes que o que dissessem não seria compartilhado com seus professores nem com seus responsáveis. Apesar de ter mencionado isso logo no primeiro encontro, essa foi uma preocupação que eles demonstraram mais de uma vez ao longo dos três encontros, perguntando-me se o que eles diziam realmente não seria compartilhado com as professoras, professores nem responsáveis.

Ocorreu um breve diagnóstico, por meio de algumas perguntas que havia definido anteriormente. A partir do que eles me respondiam e discutiam entre si, fui introduzindo novas perguntas que me pareciam oportunas para aquela discussão.

Perguntei o que eles compreendiam pelo termo “sexualidade”, e que tipo de conteúdos e discussões imaginavam que poderiam ser abordadas em uma aula de Educação Sexual<sup>25</sup>. Essa discussão foi associada a questionamentos quanto a suas compreensões sobre “puberdade”. Como as respostas dos estudantes se limitaram inicialmente a mudanças físicas, os questionei sobre outras mudanças que aconteciam nesse processo de transição. Por exemplo: a relação com seus

---

<sup>25</sup> Na época em que o projeto foi desenvolvido ainda não havia definido o uso do termo “Educação Integral em Sexualidade”.

pais mudou? A relação com seus amigos? A forma como vocês são tratados pelos professores em sala de aula?

Essa conversa inicial visou identificar percepções que aquele grupo de estudantes tinha a respeito de discutir temáticas do âmbito da sexualidade, além de verificar possíveis conhecimentos prévios que possuíam sobre alguns temas.

Confirmei aos estudantes que muitos dos conhecimentos que eles estavam compartilhando comigo estavam corretos do ponto de vista científico, fazendo pequenas correções e complementando algumas informações. Perguntei aos alunos e alunas onde eles haviam se informado sobre o que compartilharam comigo. Além disso, quando davam informações generalizantes, como “a puberdade começa aos 12 anos”, pedia que pensassem nas próprias realidades e refletissem sobre os desenvolvimentos dos pré-adolescentes e adolescentes naquela sala. Pedi a eles: “reflitam se vocês acreditam que todos aqui que possuem 11 anos, por exemplo, apresentam as mesmas características que discutimos agora a pouco”.

Após esse momento de diálogo, os alunos se dividiram em três grupos formados por quatro estudantes. Inicialmente, havia planejado que os estudantes se dividissem de forma que pelo menos uma aluna estivesse em cada grupo. Pedi que se organizassem assim, mas eles demonstraram que gostariam de se dividir de outra forma, em que os estudantes com mais afinidade estivessem juntos. Concordei, o que acarretou em dois grupos com quatro alunos e um grupo com quatro alunas.

Cada grupo recebeu um conjunto com dez palavras (Figura 2), que pedi que classificassem de acordo com três colunas em uma folha A3: “feminina”, “masculina” e “neutra”. Expliquei que deveriam classificar as características comuns a homens e mulheres como “neutras”, e que as que consideravam exclusivas aos homens ou mulheres colocassem na coluna correspondente. A atividade (Apêndice C) foi desenvolvida com o objetivo de estimular que eles trocassem ideias sobre aspectos físicos e comportamentais dos seres humanos. Eles tiveram de classificar esses termos como sendo características femininas, masculinas ou neutras<sup>26</sup>. Na coluna “neutra”, expliquei que deveriam pregar os termos que considerassem

---

<sup>26</sup> Caso tivesse tido a oportunidade de realizar a atividade novamente não haveria utilizado o termo “neutro”, já que o papel social na compreensão da associação entre “características” e “gênero” não decorrem de um ambiente de neutralidade.

comuns tanto a homens como a mulheres. Como a definição da classificação era definida pelo grupo, os estudantes tiveram de expor aos colegas suas opiniões sobre cada um dos termos, muitas vezes apresentando exemplos. A atividade também permitiu o compartilhamento de conhecimentos prévios sobre assuntos que não haviam sido discutidos na conversa inicial, relacionados aos sistemas sexuais feminino e masculino.

Os termos estavam relacionados com aspectos humanos biológicos e características comportamentais e socioculturalmente variáveis. A maioria dos termos comportamentais e socioculturais foi escolhido a partir da consideração de conversas com estudantes com quem já havia discutido sobre temáticas que abrangem a sexualidade, em anos anteriores. Foram termos que, naquela época, geraram discussões entre estudantes quanto a serem características “de meninas”, “de meninos” ou “dos dois”<sup>27</sup>.



**Figura 2** – conjuntos de palavras que foram classificadas pelos grupos de estudantes

Circulei entre os grupos enquanto os estudantes discutiam, sanando dúvidas e estimulando que explicassem seus pontos de vista aos colegas. Havia momentos que eles pediam confirmações de suas opiniões como corretas e de outros colegas como incorretas. Explique que compararíamos as opiniões dos grupos em seguida ao término daquela atividade.

<sup>27</sup> Termos utilizados pelos estudantes na época.

Após o término da classificação do primeiro conjunto de palavras, os grupos trocaram de lugar e receberam o segundo conjunto. Ao trocarem de lugar, eles puderam observar não apenas quais eram as palavras novas, mas também como o grupo anterior as havia classificado. Assim, eles puderam refletir e discutir se estavam de acordo ou não com tais classificações, fazendo as mudanças que julgavam necessárias. O mesmo processo ocorreu mais uma vez, de modo que todos os grupos tiveram contato com os três conjuntos de palavras.

Ainda neste encontro, iniciamos as discussões sobre os termos propostos e as classificações realizadas pelos grupos. Separei o quadro branco em três colunas: feminina, masculina e neutra, da mesma forma que as tabelas com as quais os estudantes haviam trabalhado. Expus as palavras pelas colunas de acordo com a forma como cada grupo as havia classificado.

Inicialmente, sugeri os termos para iniciarmos nossas discussões, de forma que os estudantes entendessem que gostaria que eles fizessem associações entre as palavras. Por exemplo: começamos nossas discussões a partir de suas opiniões sobre “dirigir mal”, que foram associadas com a forma que classificaram o termo “gostar de carros”. A partir dessas discussões, pedi aos estudantes que eles definissem quais os seguintes termos que seriam discutidos.

## **ii. Segundo encontro (2h/aula)**

Este encontro foi iniciado com um pedido aos alunos de dizerem uma frase diretamente ao gravador, com forma de auxílio ao processo de identificação dos autores das frases quando realizasse a análise das gravações.

Em seguida, continuamos discutindo o significado das palavras da atividade da aula anterior, e a forma como os grupos as classificaram. Assim como no encontro anterior, separei o quadro branco nas colunas “feminina”, “masculina” e “neutra”, e distribuí as palavras pelas colunas de acordo com a classificação dos estudantes.

Este encontro contou com a participação de todos os estudantes: cinco alunas e nove alunos.

Eu verificava regularmente os gravadores, e percebi, durante este encontro, que um estudante desligou acidentalmente um dos gravadores<sup>28</sup>. A possibilidade

---

<sup>28</sup> Alguns estudantes desenvolveram o hábito de segurar o gravador para fazerem comentários diretamente neles, fossem falando comigo diretamente ou fazendo críticas aos colegas.

desse tipo de ocorrência já havia sido levada em consideração durante o planejamento da pesquisa, tendo sido este um dos motivos para eu ter optado por utilizar três gravadores.

### iii. Terceiro encontro (2h/aula)

Neste encontro ocorreu o término das discussões sobre os termos propostos na atividade do primeiro encontro.

As discussões sobre os termos ao longo dos três encontros permitiram que trocássemos conhecimentos sobre os seguintes assuntos: puberdade, sistemas sexuais feminino e masculino, gênero, influências socioculturais nas percepções sobre a classificação dos termos apresentados.

Depois do término dessas discussões, distribuí aos estudantes folhas com um conjunto de imagens com representações dos sistemas sexuais feminino e masculino (Anexo A). Pedi que eles analisassem essas imagens e comentassem o que elas representavam e quais suas funções. Não interferi na forma como eles se agruparam para conversar sobre as imagens. Alguns alunos preferiram analisar as imagens sozinhos, outros juntaram-se em pequenos grupos e outros, ainda, em grandes grupos. Novamente, não houve nenhum grupo com presença de meninos e meninas simultaneamente.

Após alguns minutos de análise e conversa entre os alunos, pedi que eles se reorganizassem no semicírculo e me contassem o que haviam conseguido identificar nas imagens. A partir das respostas dos alunos, expliquei as imagens e parte do conteúdo que compõe os sistemas sexuais feminino e masculino.

Associado a esse conteúdo, introduzi algumas informações que ajudassem os estudantes a compreenderem a noção de intersexualidade. A meu ver, é um assunto complexo de ser explicado sem que os alunos tenham uma noção de genética, e o tempo também foi um fator que limitou a discussão desta temática. Optei por não excluir esse assunto da discussão, pois havia mencionado na primeira aula, ao citar os assuntos que seriam abordados em nossos encontros. Um dos estudantes havia associado “intersexual” com a artista Pablo Vittar no primeiro encontro, o que me estimulou a diferenciar “intersexual”, “transexual” e “*dragqueen*” nesse último encontro.

Nos minutos finais desta aula, agradei a participação dos estudantes na pesquisa e pedi que eles expusessem suas impressões sobre as discussões e a

atividade desenvolvida em nossos encontros. Expliquei que as respostas ao formulário de avaliação dos encontros (Apêndice D) eram opcionais e que estava à disposição para sanar quaisquer dúvidas que tivessem enquanto aguardávamos o soar do sinal da escola. Seis dos 13 alunos presentes neste dia responderam ao formulário.

Ao final de cada um dos três encontros, alguns estudantes se dirigiram a mim para fazer perguntas e comentários de forma que os demais alunos não escutassem. Nesses momentos os gravadores já estavam desligados, sendo os diálogos dessas conversas registrados no diário de campo.

### **3.2 - Análise de conteúdo: referências para a construção e análise de dados**

A análise de conteúdo é um método a partir do qual os dados são construídos por meio de interações com os participantes, podendo-se aproveitar da indução e da intuição como estratégias para uma compreensão mais profunda dos fenômenos que se propõe investigar (BOGDAN; BIKLEN, 1999; MORAES, 1999). Nesta pesquisa, os dados que constituíram o objeto de análise foram as imagens com as classificações dos termos feitas pelos estudantes durante a atividade de sondagem, suas respostas aos questionamentos feitos pela professora durante as discussões e seus comentários (transcritos a partir dos áudios), além das linguagens não verbais emitidas por eles. As linguagens não verbais foram analisadas a partir dos registros no diário de campo, cuja escrita ocorreu imediatamente após cada um dos três encontros.

A análise de conteúdo é uma metodologia cada vez mais valorizada por investigadores qualitativos. Faz parte de uma busca teórica e prática, que valoriza tanto o processo como o produto e cujos significados podem ser focados a partir de diferentes perspectivas (MORAES, 1999). A análise de conteúdo articula “o texto com o contexto psicossocial e cultural” (MORAES, 1999, p. 10), acarretando, de certa forma, em “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação a percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra” (MORAES, 1999, p. 3). A delimitação do contexto de análise desta pesquisa foi desenvolvida a partir da minha perspectiva como mulher, negra, bióloga, pesquisadora, professora, entre outras particularidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

É importante destacar que a estratégia de uso de indução e intuição pelo pesquisador é fundamental para que se compreendam os fenômenos investigados

de forma qualitativa (MORAES, 1999), mas é complementada pelos referenciais de investigações anteriores. Essas investigações fornecem “pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 65).

O somatório das gravações realizadas ao longo dos três encontros, por três gravadores, gerou um conteúdo com aproximadamente onze horas de duração. Todas as gravações foram escutadas de forma integral ao menos uma vez. Os momentos de escuta foram intercalados por outros de pausa para que pudesse ouvir novamente trechos que não haviam sido bem compreendidos.

Os participantes da pesquisa eram jovens descritos como agitados por todas as professoras com quem conversei antes do início da intervenção. Esse comportamento foi perceptível nos três encontros, especialmente no segundo e no terceiro, o que acarretou em muitos ruídos junto às falas gravadas.

No segundo dia, pedi aos estudantes que segurassem um gravador próximo de si e que dissessem seus nomes (fictícios ou reais) e uma frase a escolha deles. Apesar de muitos participantes terem desenvolvido o hábito de segurar o gravador para fazer comentários durante o primeiro dia, meu pedido pareceu gerar constrangimento em alguns desses mesmos estudantes. Apesar disso, todos atenderam meu pedido, a maioria tendo optado por falar uma frase que “brincasse”<sup>29</sup> com algum colega. Essa gravação me auxiliou a identificar os estudantes quando transcrevi as falas gravadas. Entretanto, o excesso de ruídos na sala nem sempre permitiu que eu conseguisse identificar o autor da fala.

Transcrevi todas as falas que puderam ser compreendidas e que tivessem relação com as temáticas que discutimos durante os encontros, assim como aquelas que diziam respeito às formas como os estudantes se relacionavam entre si (como o uso de apelidos e xingamentos).

A comunicação através da linguagem não verbal foi registrada no diário de campo após cada um dos três encontros.

Após a transcrição das gravações, realizei diversas leituras do material final. Reflexões durante e após e a leitura me auxiliaram no processo de categorização, que segundo Moraes (1999, p. 6)<sup>30</sup>, “é um procedimento de agrupar dados

---

<sup>29</sup> Quando me refiro a “brincadeiras”, na verdade falo de frases ofensivas aos colegas, mas que os estudantes afirmaram considerar como brincadeira. Esse tipo de frase será analisada no capítulo 4 - “Resultados e Discussões”.

<sup>30</sup> Roque Moraes.

considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia [...]”. No caso da presente dissertação, os critérios foram definidos durante o processo de leitura do material, ou seja, à *posteriori* ao processo de intervenção.

A unidade de análise, segundo Moraes (1999, p.5), “é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação”, que, na presente pesquisa se constituiu pelo conjunto da linguagem verbal e não verbal dos estudantes durante os nossos encontros. As unidades de contexto são mais amplas que as unidades de análise e servem de referência para interpretá-las (MORAES, 1999). Desenvolvi a definição das unidades de contexto a partir da análise dos objetivos específicos e da minha interpretação do sentido das unidades de análise. Os nomes das unidades de contexto foram definidos a partir da minha interpretação dos sentidos, explícitos e implícitos, do que foi comunicado pelos estudantes. A seguir, detalho a lógica considerada na elaboração das três unidades de contexto definidas:

- I. Como me sinto discutindo temáticas do âmbito da sexualidade? Como me vejo nessas discussões, como as pessoas me veem e como gostaria de ser visto?

Conversas sobre temáticas do âmbito da sexualidade estão envoltas por diversos mitos e tabus e são, por si, um tabu, como foi exposto no capítulo 1. Considerando a unidade de contexto III - “Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana” - esta unidade pode parecer redundante. Entretanto, separei a sexualidade como tabu, em particular, por ter muitas unidades de análise relacionadas especificamente a ele e porque, a partir dela, pretendo desenvolver as discussões do objetivo específico “Investigar percepções de alunos do 6º ano de uma escola pública do DF a respeito de conversas sobre temáticas do âmbito da sexualidade”.

- II. Eu e meus conhecimentos prévios

Pude concluir a partir da intervenção que todos os participantes possuíam conhecimentos de, ao menos, um dos assuntos discutidos. Esta unidade apresentará quais foram esses conhecimentos, atendendo ao objetivo específico “Identificar conhecimentos prévios que esses alunos possuem sobre mudanças biológicas, socioculturais e comportamentais associadas à puberdade”.

- III. Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana

Diferente dos objetivos anteriores, a temática deste objetivo não havia sido pensada *à priori* ao desenvolvimento da intervenção. Sua definição foi totalmente decorrente da análise das transcrições das falas dos estudantes durante os dias de intervenção. Li a obra “Mitos e tabus da sexualidade humana”, de Furlani (2009a), antes das leituras das transcrições. Os estudantes demonstraram diversas vezes que, apesar de muito jovens, já expressam crenças em representações positivas e negativas das sexualidades, o que é construído socialmente. Essas frases me fizeram lembrar das reflexões que Furlani desenvolve nessa obra. A associação entre essas análises e a obra originou o objetivo “Identificar e analisar frases associadas a crenças em mitos e tabus da sexualidade humana”.

Após o capítulo de “Resultados e Discussões”, concluirei esta dissertação com um capítulo reflexivo, que nomeei “Eu professora: reflexões e considerações finais”. Inicialmente havia pensado em um objetivo específico em que analisasse dificuldades no trabalho de temáticas do âmbito da sexualidade com estudantes de 6º ano e estratégias para remediar essas dificuldades. Como a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma intervenção com estudantes, minha experiência seria a única a ser relatada nessa análise, assim preferi acrescentar essas informações como um relato. Um compartilhamento de experiência a professoras que possam querer trabalhar com temáticas do âmbito da sexualidade com estudantes mais jovens do que os que, em geral, se trabalha no ambiente escolar. Em seguida faço as considerações finais sobre esta dissertação.

#### **Capítulo 4 - Resultados e Discussões**

Este capítulo foi dividido em três sessões, cada uma apresentando uma unidade de contexto relacionada a um dos objetivos da dissertação.

Na seção I, “Como me sinto discutindo temáticas do âmbito da sexualidade? Como me vejo nessas discussões, como as pessoas me veem e como gostaria de ser visto?”, apresentarei os resultados e discussões sobre o objetivo “Investigar percepções de alunos do 6º ano de uma escola pública do DF a respeito de conversas sobre temáticas do âmbito da sexualidade”.

Na seção II, “Eu e meus conhecimentos prévios”, o objetivo associado é “Identificar conhecimentos prévios que esses alunos possuem sobre mudanças biológicas, socioculturais e comportamentais associadas à puberdade”.

Por fim, serão apresentados os resultados e discussões do objetivo “Identificar e analisar frases associadas a crenças em mitos e tabus da sexualidade humana”, na seção III: “Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana”.

**I. Como me sinto discutindo temáticas do âmbito da sexualidade?  
Como me vejo nessas discussões, como as pessoas me veem e  
como gostaria de ser visto?**

A análise das falas dos estudantes indica que eles convivem com muitas ambiguidades quanto a como se veem e como gostariam de ser vistos. Essas ambivalências foram vistas nos debates sobre temáticas do âmbito da sexualidade, sendo, portanto, discutidas exclusivamente nessa perspectiva. Ambiguidades na adolescência foram tratadas de forma mais ampla por Aberastury e Knobel (1981), que explicaram que as aprendizagens e adaptações sociais ensinadas às crianças não lhes servem mais quando eles chegam à puberdade. O crescimento e as mudanças corporais fazem com que os adolescentes entrem no mundo adulto, e incorrem na imposição ao adolescente “de uma mudança de papel frente ao mundo exterior, e o mundo externo exige-lhe se ele não o assume” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 89). Essa “entrada no mundo adulto” ocorre independente da vontade dos adolescentes.

As bruscas mudanças corporais e nas exigências do mundo exterior fazem com que os adolescentes sintam que estão tendo suas personalidades invadidas, fazendo com que recorram a um “comportamento defensivo à busca de uniformidade, que pode proporcionar segurança e estima pessoal. Aí surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente mostra-se tão inclinado” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 36). O compartilhamento de responsabilidades e culpas com os grupos permite uma aparente sensação de segurança (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). O adolescente adota posicionamentos mutáveis a depender do grupo no qual está inserido ou tentando se inserir, o que pode fazer com que diferentes pessoas deem “versões totalmente contraditórias sobre o seu amadurecimento, a sua bondade, a sua capacidade, a sua afetividade, o seu comportamento e, inclusive, num mesmo dia, sobre o seu aspecto físico” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 67).

Identifiquei alguns exemplos de variações nos posicionamentos adotados pelos estudantes quando conversavam com o grupo de colegas em oposição à quando se dirigiam diretamente a mim. O estudante que mais demonstrou atitudes ambíguas foi Clint, um estudante de 11 anos. Clint foi um dos estudantes mais participativos da intervenção, fazendo muitas perguntas e compartilhando muitos conhecimentos prévios. Demonstrou que queria ser visto por mim como um estudante maduro, diferente dos demais estudantes da turma, o que pode ser exemplificado pela seguinte conversa:

*Clint: ah não velho.... Que vergonha! Ah não, professora! Por que você não escolheu outra sala? Pelo amor de Deus!*  
*Eu: por que? Você não queria participar não?*  
*Clint: não, eu queria. Mas **essa turma não tem maturidade suficiente para falar de coisa decente.***

Quando Clint diz que a “turma não tem maturidade suficiente para falar de coisa decente”, ele critica as “brincadeiras”<sup>31</sup> feitas pelos colegas, ao mesmo tempo em que se coloca como uma exceção do grupo. Essas foram falas dirigidas apenas a mim, entretanto, quando Clint estava realizando a atividade de classificação das palavras com o grupo, ele ria das “brincadeiras” dos colegas. Clint também xingava, quando era xingado, e chegou a provocar um colega de turma que não fazia parte do seu grupo. Ao mesmo tempo, às vezes Clint parecia se lembrar de que estava sendo gravado e de que eu escutaria o que ele estava dizendo, e se dirigia a mim, por meio do gravador, pedindo desculpas e afirmando: “*não estou falando essas merdas*”.

A característica ambígua de Clint me pareceu demonstrar que, apesar de preocupação com a imagem que teria dele, ele também estava preocupado em se enturmar com seus colegas; de sentir pertencente aquele grupo. Segundo Zanello (2020b, p. 21), “a confirmação dos homens se dá via pares. Isso ocorre na ‘casa dos homens’, principalmente pela cumplicidade, construída ativa ou passivamente por eles”. O xingamento uns aos outros naquele contexto era um marcador social de pertencimento (ZANELLO; FLOR, 2015, p. 287).

Clark chegou a criticar Clint por pedir aos colegas do grupo que não falassem tantas besteiras, lembrando-os de que eu iria escutar os áudios. Poucos minutos depois, falou uma frase que, a meu ver, é um outro exemplo de conflito “imagem

---

<sup>31</sup> As “brincadeiras” dos estudantes serão detalhadas e analisadas na unidade de contexto “Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana”.

que quero que a professora tenha de mim” em comparação com “imagem que quero que meus colegas tenham de mim”. John estava refletindo sobre xingamentos que havia dito e lamentando que eu os escutaria. Clark respondeu: *Isso é um desrespeito. A professora falou que tu tem que ter respeito, cara. Fica zuando o cú da [...] E o cú da sua mãe, que parece uma roda de trator?!*

Neste momento, não comentarei sobre o significado do xingamento feito por Clark. O que quero destacar é a ambiguidade que ele mostrou ao criticar o colega, mas, em seguida, o desrespeitar. Fez o mesmo que havia acabado de criticar em John. Vale mencionar que o tom de voz de Clark ao criticar John era sério; demonstrava que ele acreditava naquilo que dizia. Mudou em poucos segundos para o tom zombeteiro, retomando o clima de “brincadeiras” que havia no grupo antes de sua crítica.

Muitos estudantes também expressaram falas que demonstraram confusão quanto a ainda terem características consideradas infantis ao mesmo tempo em que já possuíam características consideradas adultas. Houve momentos em que se reconheciam como crianças e outros em que tentaram demonstrar que não o eram. A confusão que esses jovens demonstram ter sobre si, sobre a forma que são vistos e sobre como gostariam de ser vistos pelos demais é abordada por Aberastury e Knobel (1981):

[...] a adolescência está caracterizada fundamentalmente por ser um período de transição entre a puberdade e o estado adulto do desenvolvimento e que nas diferentes sociedades este período pode variar, como **varia o reconhecimento da condição adulta que se dá ao indivíduo**. Entretanto, existe, como base de todo este processo, uma circunstância especial, que é a característica própria do processo adolescente em si, ou seja, uma situação que obriga o indivíduo a reformular os conceitos que tem a respeito de si mesmo e que o levam a abandonar sua auto-imagem infantil e a projetar-se no futuro de sua vida adulta. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 26. Destaque meu).

A frase em destaque está associada a variações na forma em que os pré-adolescentes e adolescentes são tratados, ora reconhecendo-se que eles já são capazes de determinadas atitudes por serem “grandinhos”, ora sendo considerados incapazes por serem “muito crianças para isso”<sup>32</sup>. As confusões decorrentes dessas variações na forma como são tratados pelos adultos com os quais convivem pelos sujeitos desta pesquisa serão discutidas a seguir.

---

<sup>32</sup> As expressões em aspas foram utilizadas por, a meu ver, serem comumente ditas pelos pais ou outros responsáveis na justificativa de uma concordância ou negação de pedidos feitos por adolescentes.

Começarei pelas situações em que estudantes demonstraram não se identificar como indivíduos adolescentes, nem em processo de puberdade. No primeiro dia de intervenção, quando discutíamos as características físicas que usualmente se desenvolvem ao longo da puberdade, Thor comentou “*Caraca! Nem tô na puberdade ainda e já tô todo peludo!*”. Mesmo com Thor tendo se identificado com algumas das características que indicam o processo de puberdade, ao longo de nossa discussão, ele não mudou de ideia quanto a sua crença de ainda não estar na puberdade.

Uma das características usualmente associadas à puberdade são os “hormônios à flor da pele”, o que geraria, nas palavras de participantes da intervenção, “*vontade de namorar*”, “*querer pegar todo mundo*” e “*vontade de fazer coisas absurdas*”. Shiera me relatou, isoladamente, no fim de nosso primeiro encontro que não gostava de escutar os meninos conversando sobre sexo. Que se achava muito nova para discutir “*sobre esses assuntos*”, mas que entendia que uma hora ou outra teria de saber sobre eles. Ela não se identificava com a forma que alguns de seus colegas relataram que vivenciavam o processo de puberdade.

Além das mudanças biológicas não ocorrerem de forma uniforme no processo de puberdade, creio que também existe um fator social na forma que se experiencia esse processo. Como explicado por Aberastury e Knobel (1981, p. 10) “O adolescente isolado não existe, como não existe ser algum desligado do mundo [...]”. As mudanças biológicas na puberdade ocorrem em um determinado âmbito social (ABERASTURY; KNOBEL, 1981), o que resulta em diferentes vivências ao longo desse processo de desenvolvimento.

Em contraponto à visão de Shiera, estão falas de estudantes que demonstraram que não apenas gostavam de expressar que sabiam sobre temáticas do âmbito da sexualidade, como se sentiam orgulhosos disso. Exteriorizar esses conhecimentos os colocavam em um patamar diferente dos colegas; mais maduros. Essa atitude está associada ao que Aberastury e Knobel (1981) descreveram como parte da “problemática adolescente”, que ao entrar no mundo adulto:

Tem que renunciar a sua condição de criança; deve renunciar também a ser tratado como criança, já que a partir desse momento se é chamado dessa maneira será com um matiz depreciativo, zombador ou de desvalorização (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 16).

John era o aluno que mais gostava de se gabar aos colegas por ter conhecimentos dos assuntos que estávamos discutindo, com afirmações como *“Isso não é novidade pra mim”*. Clint também expressava afirmações semelhantes, porém com uma menor frequência que John. As frases eram ditas em um tom de voz que demonstrava que sentiam orgulho de si. Especialmente no grupo formado por John, Clint, Clark e Arthur, as demonstrações de orgulho por seus conhecimentos também envolviam afirmações de menosprezo aos colegas que, segundo eles, não demonstravam o mesmo nível de conhecimento. Essas afirmações ocorreram de forma direta, como *“Vocês são burros!”*, ou indiretas, como *“Quem fez isso aqui é burro!”* e *“Mano! Quem foi o animal que fez isso daqui?!”*.

Outra forma pela qual esses estudantes manifestaram que não se consideravam crianças foi ao se dirigirem a mim para pedir que eu não escutasse as gravações. Nos momentos que John, Clint, Clark e Arthur refletiam que haviam se excedido em suas “brincadeiras”, geralmente também lembravam que eu escutaria as gravações, o que fazia com que eles pedissem: *“Professora, quando você ver o nosso áudio pode tirar as criança da sala”*; *“Professora, por favor não escuta! Tira seus filhos da sala!”* e *“Seus filhos nunca mais vão ser os mesmos se escutar isso”*.

O frequente pedido deles de que eu “tirassem as crianças da sala” quando escutasse os áudios demonstra que não se consideram crianças. Ao mesmo tempo, manifestam a compreensão de que certas coisas não deveriam ser escutadas por elas. A ideia de que temáticas do âmbito da sexualidade não podem ser comentadas com qualquer pessoa também foi manifestada em outros momentos da intervenção:

*John: como é que eu vou chegar na minha mãe e falar isso?! A vergonha na cara fica onde?*

*Thor: nunca falei desses negócios [...] Se algum conhecido chega e fala desse assunto eu fico ah... (sons como se estivesse imitando alguém gaguejando).*

*John comentou: como é que eu vou comentar isso com meus amigos professora? Ai, que vergonha!*

A maioria dos estudantes do sexo masculino afirmou que, no ambiente familiar, conversou sobre temáticas do âmbito da sexualidade apenas com o pai, enquanto as estudantes do sexo feminino afirmaram terem conversado apenas com

a mãe. Dos que se manifestaram, três complementaram o comentário dizendo que quem tomou a iniciativa da(s) conversa(s) foram os responsáveis, como Clark ao dizer: “Meu pai sempre chega e puxa o assunto”. Em se tratando de conversas fora do ambiente familiar, a maioria dos alunos disse já ter conversado sobre temáticas do âmbito da sexualidade tanto com amigos homens como mulheres. Bárbara, Natasha e Valquíria demonstraram por meio de suas expressões faciais que a mera ideia de se conversar com alguém do sexo masculino sobre essas temáticas era constrangedora. Natasha chega a dizer “ooxe!” quando perguntei se já havia conversado com amigos, como se a pergunta fosse ofensiva. Shiera, por outro lado, disse já ter conversado tanto com amigas como com amigos.

Tanto Clint como John, os estudantes mais orgulhosos em revelar seus conhecimentos, demonstraram constrangimento quando conversamos sobre onde eles pesquisavam sobre temáticas do âmbito da sexualidade ou sobre diálogo no âmbito familiar. Quando estávamos discutindo diretamente, John frequentemente me perguntava se poderia responder meus questionamentos e se eu compartilharia suas respostas com alguém. Dizia: “posso falar mesmo?”, como uma forma de confirmar que eu não o repreenderia por suas afirmações. A possibilidade e o medo de serem repreendidos foram manifestados outras vezes ao longo da intervenção; geralmente, quando se lembravam que eu escutaria os áudios. Frequentemente, a preocupação era manifestada em relação a si. Já em relação aos amigos, era motivo de chacota, como Clark disse a Thor quando ele demonstrou preocupação.

*Clark: EEEh, Thor! Se ferrou!*

Dos seis estudantes que responderam ao questionário, quando perguntados sobre como se sentiam discutindo essas temáticas em sala de aula, quatro mencionaram a palavra “normal” e um mencionou a palavra “tranquilo”. Apesar de considerar a discussão em geral como “normal”, mais de um estudante mencionou ter sentido constrangimento em alguns momentos das discussões. Outras caracterizações dos estudantes quanto a nossas discussões foram “bem top”, “boa experiência”, “muito legal”. Clint fez uma crítica mais detalhada, apontando os benefícios desse tipo de discussão: “Eu achei muito bacana, por estar aprendendo uma coisa que eu estou vivendo, e saber porque isso acontece. Eu gostei muito. Por isso queria que tivesse mais aulas dessa”. Destaquei esse trecho na resposta do estudante porque eu, como professora, também acredito que um dos principais

benefícios de discussões sobre temáticas do âmbito da sexualidade com estudantes de 6º e 7º ano é a possibilidade de aprenderem sobre transformações que estão vivenciando ou ainda irão vivenciar. No 8º ano, muitos estudantes já vivenciaram a maioria das mudanças biológicas e psicológicas mais características desse processo de desenvolvimento.

Retomo as palavras “*normal*” e “*tranquilo*” utilizadas por alguns estudantes para caracterizar nossas discussões no ambiente de uma sala de aula. Essas palavras me chamam atenção quando reflito sobre algo que já exposto: os estudantes sabem que discutir sobre sexualidade é um tabu (FIGUEIRÓ, 2009a). Interpreto essas palavras como um contraponto, como se estivessem dizendo “apesar de termos falado de assuntos sobre os quais não deveríamos falar, eu me senti tranquilo durante essas discussões”. Pode ter sido uma sensação gerada pela confiança que construímos ao longo dos encontros. Entretanto, outra possibilidade é que eles tenham respondido dessa forma por serem expressões que jovens usam cotidianamente. Quando não querem responder a uma pergunta de forma mais elaborada.

No dia em que conheci os estudantes e comentei com eles sobre o tema dos encontros, percebi uma tensão no ambiente. Muitos alunos expressaram surpresa em suas expressões faciais. Os alunos que me lembro terem demonstrado mais espanto não participaram da intervenção. Essa tensão também esteve presente no primeiro dia de intervenção. Acredito que ela foi se dissipando devido ao clima de liberdade e confiança que construímos. Destaco que essa conclusão de que os estudantes consideraram naturais as discussões sobre temáticas do âmbito da sexualidade são específicas para aquele ambiente escolar que construímos juntos. Não posso afirmar que esse grupo de estudantes consideraria o mesmo, caso novas discussões fossem feitas em outro ambiente escolar, ou com outra professora.

Também foi evidente que a percepção dos estudantes sobre discutir temáticas do âmbito da sexualidade nos ambientes familiar e de amizade é diferente da percepção sobre discussões no ambiente escolar. Todos os estudantes manifestaram desconforto com a possibilidade de discutir temáticas do âmbito da sexualidade com ao menos um grupo de pessoas. No caso dos meninos, a maioria se declarou envergonhada com a ideia de conversar com suas mães. No

caso das meninas, a maioria se sentiu desconfortável com a possibilidade de discutir com qualquer homem, fosse amigo ou familiar.

Os estudantes também parecem acreditar que existem certas temáticas do âmbito da sexualidade e formas de discuti-las que não podem ser conversadas com qualquer pessoa. Durante os encontros, os participantes não demonstraram constrangimento com nenhum dos temas discutidos entre os colegas mais próximos, tendo, inclusive, discutido sobre temas além dos que eu propus (cujos exemplos serão apresentados na unidade de contexto seguinte). Entretanto, família, “crianças” e até amigos foram mencionados como pessoas com as quais não se poderia discutir algumas temáticas. Quanto às formas de discussão, o uso de determinados termos (como “*buceta*”) e as “brincadeiras” (como chamar alguém de “*punheteiro*”) eram usados sem pudores na conversa com os colegas, especialmente com os mais próximos. Entretanto, havia uma grande preocupação com a escuta que eu fazia desses termos. Como já mencionado, acredito que parte dessa preocupação se devia ao medo de serem repreendidos. Por outro lado, também acredito que havia uma preocupação genuína de que eu me ofendesse com as “*merdas*”, “*babaquices*” e “*safadezas*”<sup>33</sup> que eles diziam uns para os outros. Esses termos e “brincadeiras” serão mais detalhados na unidade de contexto “Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana”.

## II. Eu e meus conhecimentos prévios

No início da intervenção fiz algumas perguntas para iniciarmos uma discussão sobre temáticas do âmbito da sexualidade e para tentar identificar seus conhecimentos prévios sobre essas temáticas. Como pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva de uma Educação Integral em Sexualidade, comecei questionando os estudantes sobre o que eles entendiam pelo termo “sexualidade”. Os alunos se mostraram confusos e não souberam dizer o significado do termo, mas expressaram ideias que estão associadas a ele. A maioria pensou inicialmente em relacionamentos e em orientações sexuais, como exemplificado pelas seguintes respostas:

*John: como assim? ... se relacionar com alguém?*  
*Tony: sentir que quer ficar com alguém.*  
*Clint: ter opção sexual.*

---

<sup>33</sup> Termos usados especialmente por John, Clint e Clark quando pediam que eu não escutasse, ou não levasse o que escutasse nas gravações a sério.

A resposta de Clint gerou uma discussão com o grupo sobre o que seria essa “opção sexual”<sup>34</sup> mencionada por ele. Ele exemplificou: “*A pessoa... é homem e gosta de outro homem, e é mulher e gosta de outra mulher*”, e um colega complementou dizendo “*bi*”. Pedi para eles nomearem outras “opções sexuais” caso conhecessem, ao que responderam: “*homossexual*”, “*gay*”, “*lésbica*” e “*trans*”. Chamou-me a atenção que nenhum dos estudantes mencionou o termo “heterossexual”. Quando conversamos sobre os significados das palavras que eles mencionaram, os fitei por um tempo, acreditando que eles a acrescentariam, mas isso não ocorreu. Assim, perguntei se havia pessoas que sentiam atração apenas por pessoas do sexo oposto ao seu, sendo este o momento em que mencionaram “*hetero*”. Concluí por essa discussão que os participantes conheciam a maior parte dos termos mais comuns em discussões sobre orientações sexuais<sup>35</sup>. Acrescento, como reflexão, uma argumentação de Louro (2003, p. 78), que afirma que os adultos tidos como referência são os “normais”, “ou seja, os heterossexuais”. A meu ver, aquele grupo de estudantes aceitou a heterossexualidade como a norma; o natural; o padrão, sendo sua existência tão óbvia que não precisava ser mencionada. Segundo Louro (2000a), a identidade heterossexual:

[...] é também a identidade mais vigiada e controlada. Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a “aquisição” da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria “imposição” da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade (Louro, 2000a, p. 69. Destaque meu).

A meu ver, o processo de heteronormatividade, no caso dos homens, também está associado com a visão machista de que homens possuem maior desejo sexual do que mulheres (FURLANI, 2009a). De que homens devem “*querer*

---

<sup>34</sup> Clint estava se referindo às orientações sexuais. Uso aqui o termo “opções sexuais” porque foi o termo usado por ele. Entretanto, “os termos ‘preferência’ e ‘opção sexual’ não devem ser usados, pois implicam que os homossexuais, por exemplo, optam por ser homossexuais” (DESSUNTI, E; SOUBHIA, Z; ALVES, E, 2009, p. 63).

<sup>35</sup> Quando falo de termos mais comuns em discussões sobre orientações sexuais, me refiro a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (LGBTI), que é a sigla utilizada pela UNESCO (2019). Entretanto, nesse documento também é ressaltada a importância de se “incluir outras pessoas que enfrentam violência e discriminação devido à orientação sexual, à identidade/expressão de gênero e a características sexuais incluindo pessoas que se identificam com outros termos” (United Nations, 2015 *apud* UNESCO, 2019, p. 24).

*pegar todo mundo*<sup>36</sup>. Essa foi uma descrição que um estudante deu ao termo “puberdade”. Como um contraponto a essa visão de puberdade, e querendo acrescentar uma nova terminologia às orientações sexuais que eles já conheciam, perguntei se eles sabiam que existem pessoas que não sentem atração sexual por outras. Clint já sabia disso, e, inclusive, nomeou a pessoa com essa característica como assexual. Apesar de a maioria dos estudantes não conhecerem essa orientação sexual, nenhum deles demonstrou um estranhamento excessivo ou expressou algum tipo de posicionamento preconceituoso à ideia de se conviver com uma pessoa assexual.

A reação dos estudantes, ao serem apresentados ao conceito de intersexual, foi oposta ao de assexual. Além de confusão, demonstraram extrema surpresa e até asco. Nenhum dos estudantes conhecia o termo “intersexo” nem havia ouvido falar de pessoas cujas características sexuais “não se encaixam nas definições típicas do sexo masculino e feminino” (ONU LIVRES & IGUAIS; 201-?).

Além de *“querer pegar todo mundo”*, outras afirmações que os estudantes associaram com o processo de puberdade foram: *“quando passa de criança para adolescente”*, *“vontade de fazer coisas absurdas”*, *“quando nois tem vontade de namorar”*, *“é quando você começa a criar pêlo no sovaco”*. São visões que abarcam aspectos sociais e físicos do desenvolvimento. Os aspectos sociais serão discutidos, em especial, na próxima unidade de contexto, “Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana”.

Os comentários sobre características físicas, que começam a se desenvolver na puberdade, e as diferenças nesse desenvolvimento, em meninos e meninas, foram diversos. Os estudantes apontaram que o crescimento de pelos é comum em meninos e meninas, mas que, geralmente, pessoas do sexo masculino possuem uma maior quantidade de pelos. Eles também souberam apontar locais mais comuns de aparecimento de pelos em homens e mulheres. Alguns estudantes souberam explicar que essa diferença está relacionada ao hormônio testosterona. Além da variação hormonal, Shiera comentou que *“a gente depila mais”* e que *“depilar é mais pra menina”*.

---

<sup>36</sup> Reitero que estou focando em uma perspectiva de homens heterossexuais. Logo, o “todo mundo” na verdade se refere a “todas as mulheres”. Ainda nesta unidade de contexto, apresentarei algumas falas de estudantes que confirmarão que suas falas consideram o ponto de vista de homens heterossexuais.

Socialmente, é uma realidade que a indústria da depilação é voltada, predominantemente, para o público feminino, mas não exclusivamente. Esse entendimento está em ambas as falas de Shiera ao nos depararmos com o termo “**mais**”. O entendimento de ser uma atitude comum a ambos também foi expressa por Clark ao dizer: *“tu acha que a mulher não depila a perereca não, é? Que o homem não depila o saco, o suvaco?”*; *“A mulher depila o suvaco”*.

Outras características que os estudantes indicaram em pessoas do sexo masculino em processo de puberdade foram: mudança da voz, crescimento do pênis, dos testículos, dos pêlos e da bunda. Nas pessoas do sexo feminino, mencionaram a menstruação, cólica, tensão pré menstrual (TPM), crescimento dos seios, dos glúteos e do quadril.

A maioria dos estudantes demonstrou acreditar que a puberdade estava relacionada, principalmente, a uma determinada idade. As idades mencionadas foram 11, 12 e 13 anos. Perguntei se os estudantes acreditavam que eles e os colegas de sala da mesma idade estavam no mesmo nível de desenvolvimento. Imediatamente, vários “nãos” ecoaram pela sala. Clint explicou que essa variação *“tem a ver com os hormônios”*. Mencionei a influência genética, e perguntei aos alunos se eles sabiam o que era genética. A maioria não conhecia, mas alguns mencionaram o termo “DNA”, que foi familiar aos colegas que não conheciam “genética”. Clint descreveu genética como *“o DNA que você recebe dos seus antepassados”*.

Todos os estudantes expressaram conhecer as estruturas externas que compõem os sistemas sexuais feminino e masculino. Todos conheciam o termo “pênis”, mas, espontaneamente, usavam mais os termos “pinto” e “pau”. Quanto aos “testículos”, a maioria conhecia o termo, a localização nos corpos masculinos e que estão associados à produção de espermatozoides, mas a maioria expressou acreditar ser a mesma coisa que “saco escrotal”. Quanto à “vulva”, apenas Valquíria mencionou esse termo baixinho quando estávamos falando da “parte íntima<sup>37</sup> feminina”. Os demais estudantes utilizavam principalmente o termo “vagina” para se referir à “vulva”. Os termos “xoxota” e “buceta” também foram mencionados. Quando expliquei que vagina é uma estrutura interna do sistema sexual feminino, grande parte dos estudantes demonstrou surpresa.

---

<sup>37</sup> O termo “parte íntima” foi dito por Clint, e ajudou a introduzir a discussão sobre sistemas sexuais.

Surpresa também foi a emoção manifesta pela maioria dos participantes quando expliquei que a urina e a menstruação não são liberadas pelo mesmo orifício nas mulheres, havendo uma separação entre sistema urinário e sistema sexual. Clark e John foram os únicos estudantes que disseram conhecer previamente essa diferença.

A reprodução foi um assunto sobre o qual os estudantes revelaram ter conhecimentos prévios. O espermatozóide era conhecido por grande parte dos participantes, tanto no que diz respeito a sua função quanto a uma breve noção sobre sua estrutura. O óvulo era uma célula menos conhecida. Alguns estudantes não reconheceram o termo, e outros admitiram uma confusão entre os termos “óvulo” e “ovário”. Clint foi um dos estudantes que se enquadrava no último caso. Ele explicou o que acreditava que era a descrição de óvulos: “*Não tem o útero? São os que (gestos explicando que óvulos seriam o que está conectado ao útero).* Quando expliquei que sua descrição se tratava dos ovários, ele então explicou que “*óvulos é aquilo que recebe os espermatozóides pra formar o bebê*”.

A seguir, outras explicações dadas pelos estudantes em nossas discussões sobre reprodução:

*Jonh, quando perguntei o que é o espermatozóide e qual sua função: É tipo uma cobrinha, bem pequenininha! [...] quando um cara se masturba, ele ejacula um negócio branco lá, e dentro desse negócio tem o negócio que engravida a mulher, entendeu? [...] **Quando o homem está transando com a mulher é tipo uma corrida de espermatozoides. Quem chegar lá no útero da mulher primeiro ganha. É! Eu ganhei, caralho!***

*John: aí quando vai dois (espermatozóides) de uma vez, vai nascer dois.  
Clint: gêmeos.*

*Nick: O nosso espermatozóide entra no óvulo criando o filho, entendeu?*

*Natasha: que que é os espermatozóides? É os ovos?.*

*Shiera: não. É a sementinha que vai pra barriga, que vira o neném.*

*Natasha: Oxe! É da muié, né?*

*Shiera: a sementinha fica no saco do homem. Aí ele vai lá fazer o relacionamento e passa pra barriga da mulhé. Eu não queria ter sabido disso, sabia?*

Os conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes estão corretos de forma geral, tendo eu os auxiliado apenas na explicação com as nomenclaturas científicas e na compreensão de algumas incorreções. A concepção de que os seres humanos são o resultado de um “espermatozóide vencedor”, por exemplo, é comum não apenas entre jovens estudantes. É um conhecimento muito reproduzido em desenhos animados, séries e filmes. De certa forma, é uma ideia

machista, pois exalta a atuação masculina na reprodução por meio da liberação ativa de espermatozóides. Ao mesmo tempo, concebe o óvulo, e, conseqüentemente, a atuação feminina, como uma receptora passiva (KELLER, 2006). Ao discutir a representação da fecundação como um processo em que o espermatozóide penetra e o óvulo é penetrado, Keller (2006)<sup>38</sup> explica que:

O ponto a ressaltar não é que se trata de uma descrição sexista (é claro que é), mas que os detalhes técnicos que elaboram essa descrição foram, pelo menos até os últimos anos, impressionantemente consistentes: o trabalho experimental forneceu descrições químicas e mecânicas da motilidade do espermatozóide; de sua aderência à membrana do óvulo e de sua capacidade de efetuar a fusão das membranas. A atividade do óvulo, suposta não existente *a priori*, não requeria qualquer mecanismo, e tal mecanismo não foi encontrado (KELLER, 2006, p. 18).

Keller (2006) destaca que, atualmente, é possível encontrar pesquisas que “ênfatizam rotineiramente a atividade do óvulo na produção de proteínas ou moléculas necessárias à aderência e penetração” (KELLER, 2006, p. 18). Ela ressalta que “referências igualitárias” a atividades do óvulo e do espermatozóide foram encontradas por terem sido procuradas pelos pesquisadores (KELLER, 2006, p. 19).

Todos os estudantes demonstraram associar menstruação com um período mensal na vida das mulheres em que ocorre um tipo de sangramento. Em suas palavras: “*ela faz xixi e sangue*”; “*ela mijá sangue*”. Apenas Clint acrescentou parte da causa desse sangramento: “*quando o óvulo não recebe nenhum espermatozóide*”. Os alunos sabiam da existência do órgão útero no sistema sexual feminino, e que é nesse órgão que geralmente o feto se desenvolve. Entretanto, não sabiam sua relação com o processo de menstruação. Nenhum estudante conhecia tampouco nomes de hormônios sexuais femininos, nem se lembravam de já haverem escutado sobre eles.

A TPM e as cólicas foram outros assuntos discutidos a partir do que os próprios estudantes trouxeram enquanto discutíamos sobre menstruação. A maioria dos estudantes estava familiarizado com esses termos e com sua relação com a menstruação, mas não o que causam esses processos. Quando perguntados sobre o que seria a TPM, os estudantes do sexo masculino

---

<sup>38</sup> Evelyn Fox Keller.

exteriorizaram ser um processo que deixa as mulheres emocionalmente descontroladas e agressivas:

*Clint: todos os problemas do mundo.*

*Tony: é quando a mulher fica atacada.*

*Clark: é quando a mulher fica puta aí.*

*Clint: é quando a mulher fica bipolar.*

*Arthur: quando fica igual maria machona, batendo em todo mundo.*

Clark comentou que sua mãe o xingava o tempo todo, o que significaria que ela estaria “*de tpm todo dia*”. Essa fala, e outras ao conversar com os estudantes, me fez concluir que sempre que as mulheres demonstram sentir muita raiva ou tristeza seria, na perspectiva dos estudantes do sexo masculino, necessariamente consequência da TPM. Esse foi um assunto sobre o qual nenhuma das meninas comentou para o grupo enquanto estávamos discutindo de forma conjunta. Entretanto, Shiera, Valquíria e Natasha vieram conversar comigo sobre o assunto e fizeram algumas perguntas no fim do 3º dia de intervenção. Elas demonstraram estar constrangidas, mas se sentiram seguras em me fazer perguntas apenas com elas, Clint e eu na sala.

Aborto e parto foram dois assuntos que surgiram brevemente em nossas discussões, a partir da demonstração de interesse deles. Alguns estudantes expressaram o conhecimento de que existe o aborto induzido e o aborto espontâneo<sup>39</sup>. A forma que o aborto ocorre foi questionada por Tony ao dizer: “*a mulher mija o bebê, né?*”. Isso indica que ele sabe que existe uma parte relacionada com o órgão sexual feminino, mas que não entende muito bem o processo. A associação do parto com urinar também pode demonstrar uma confusão em relação à perda de líquido amniótico que algumas vezes é mostrada em encenações de processos de parto exibidas na televisão.

Shiera, em um dos seus questionamentos ao final do 3º encontro, perguntou sobre o aborto e dificuldades de engravidar como consequências do uso prolongado de pílulas anticoncepcionais por mulheres.

Os tipos e formas de ação dos anticoncepcionais foi um dos assuntos sobre os quais os estudantes revelaram ter mais conhecimentos prévios. O assunto não estava no planejamento inicial de nossas discussões, tendo sido introduzido por Berry ao comentar sobre mulheres que tomam uma injeção para não engravidar

---

<sup>39</sup> Os estudantes comentaram sobre os dois tipos de processo, mas não mencionaram os termos “aborto induzido” nem “aborto espontâneo”.

depois de já terem tido filhos. Esse comentário desencadeou uma discussão sobre outros métodos anticoncepcionais, tendo sido mencionados pelos estudantes as pílulas anticoncepcionais, as injeções hormonais, as camisinhas feminina e masculina, e a laqueadura<sup>40</sup>. Conhecimentos gerais sobre a forma de atuação de todos esses métodos contraceptivos foram trazidos por participantes.

Os conhecimentos prévios apresentados nesta unidade de contexto foram aqueles mais associados aos conteúdos tradicionalmente ensinados em aulas sobre sexualidade. Eles também trouxeram conhecimentos prévios sobre outras temáticas que serão comentados na unidade de contexto a seguir, visto que estão associados a “mitos e tabus da sexualidade humana”.

### **III. Eu e minhas percepções sobre mitos e tabus da sexualidade humana**

Os mitos e tabus expostos a seguir foram baseados em conceitos de Jimena Furlani (2009a) e foram apresentados na seção “1.2 – Sexualidade Humana: Mitos e Tabus”. Outros referenciais teóricos, como os textos de Guacira Lopes Louro e Valeska Zanello, também foram importantes para a definição dessa unidade de contexto.

Quando li a transcrição das falas dos estudantes durante a intervenção, percebi que algumas ideias preconceituosas associadas a mitos e tabus da sexualidade humana foram recorrentes. Como explicitado por Jimena Furlani (2009a; p. 270), representações hegemônicas podem acarretar a incorporação de “idéias pré concebidas e limitantes da sexualidade”, determinando preconceitos.

Os preconceitos identificados nas falas dos estudantes estão relacionados a mitos e tabus da sexualidade humana. A maior parte dos mitos e tabus apontados nesta unidade de contexto estão associados a preconceitos homofóbicos e machistas.

Os primeiros mitos que descreverei são os associados à homossexualidade, que, segundo Furlani (2009a), é um assunto caracterizado também por tabus. O uso dos termos “*gay*” e “*viado*” como xingamentos aos colegas foi extremamente comum, tendo sido ditos dezenas de vezes ao longo dos nossos encontros. Quando

---

<sup>40</sup> O termo não foi mencionado pelos estudantes, apenas o procedimento. O processo de vasectomia não foi citado por eles.

falávamos da artista Pablllo Vittar, mencionado por um estudante, o termo “*biba*” também foi usado.

Além do uso desses termos de forma ofensiva, a visão da homossexualidade como uma característica negativa também foi expressa de outras formas. Um aluno, para provocar dois colegas simultaneamente, mencionou que eles estariam “*se pegando*”. Entre os estudantes do sexo masculino, ter relacionamentos que envolvam contato físico íntimo na puberdade e na adolescência, em geral, é visto de forma positiva; uma demonstração de superioridade em relação aos demais colegas. Entretanto, como revela essa brincadeira, o mesmo não vale para o contato físico entre pessoas do mesmo sexo biológico.

Expressões homofóbicas, como as que foram manifestadas por esses alunos, foram descritas por Furlani (2009a; p. 165) como um:

[...] comportamento muito mais irracional do que lógico: o homem “precisa” agredir o homossexual para mostrar que “é homem”, é macho, para mostrar que não é igual, para mostrar que não aprova, enfim, para ser fiel ao perfil de masculinidade definida para um gênero (que deve ser heterossexual, forte e agressivo, que não chora, que não brocha, que só transa com mulheres).

A comprovação de suas masculinidades foi “validada” pelos estudantes majoritariamente por xingamentos e “brincadeiras” homofóbicas. Além dos exemplos já descritos, outras três situações me pareceram estar relacionadas com essa preocupação de se “comprovar macho”.

Quando falávamos sobre a testosterona, um comentário de John me chamou a atenção: “*isso aí é coisa de menino. Isso aí eu não quero nem saber!*”. Como já relatado, John era um estudante que, em geral, se sentia orgulhoso de demonstrar seus conhecimentos prévios. Parecia especialmente orgulhoso quando eu concordava que seus conhecimentos sobre características femininas estavam corretos. No momento dessa fala, entretanto, é como se a mera associação de interesse por algo do universo masculino fosse negativo, mesmo ele fazendo parte desse universo.

Outro exemplo também está associado a uma fala do estudante John. Ao mesmo tempo em que não queria demonstrar interesse por características masculinas, a possibilidade de se associar a um nome considerado feminino lhe pareceu inaceitável. Quando ele foi sortear seu nome fictício, não compreendeu que os nomes de heróis e heroínas estavam separados, e comentou: “*Mano, se eu pegar mulher eu vou ficar muito puto, velho!*”.

A última situação ocorreu quando discutíamos sobre a classificação da característica “usar saias”. Shiera comentou que conhecia homens que também usavam saias. Estudantes, meninos e meninas, demonstraram surpresa e indignação com seu comentário. Um aluno reagiu: “*É! Veado!*”, e John complementou com a expressão de estranhamento: “*Oxe!*”. Perguntei se eles conheciam homens famosos que usavam saias, ao que Clark respondeu: “*Eu vi! Eu vi! Pablo Vittar!*”. Os estudantes pareceram satisfeitos com essa resposta, pois, em geral, acreditam no mito que homens homossexuais sempre possuem características socialmente tidas como femininas. Eu os instiguei perguntando se sabiam que Jaden Smith<sup>41</sup> também possui o hábito de usar saias. Os alunos demonstraram surpresa e um certo desconforto com esse exemplo. Um aluno perguntou se ele era gay, o que foi negado imediata e enfaticamente por um colega. Clark comentou “*ele não parece gay*”. A impressão que tive é que eles não queriam acreditar na possibilidade que um homem que eles admiram fosse homossexual. Acredito que seria ainda mais inconcebível para eles que um homem heterossexual quisesse usar saias. Isso poderia manchar seus “perfis machos”, desaprovadores de outros tipos de masculinidade.

Outros exemplos de crença no mito de que existe uma associação direta entre homens homossexuais e características socialmente tidas como femininas foram expressas pelos estudantes. Antes de descrevê-los, transcrevo duas reflexões de Furlani (2009a) a respeito desse mito:

Na expectativa social da sexualidade, há uma “obrigatória” e inquestionável associação entre sexo biológico + orientação sexual + prática sexual + identidade de gênero que se traduz numa lógica onde mulheres e homens devem corresponder aos seguintes modelos: mulher-heterossexual-passiva-feminina: enquanto que o homem-heterossexual-ativo-masculino. (FURLANI, 2009a, p. 168).

Embora a orientação sexual não esteja estampada no rosto das pessoas (escrita em sua testa) travestis, transexuais, “homens femininos” e “mulheres masculinas” têm sido, mais freqüentemente, alvos de ataques homofóbicos, **especialmente, por terem em suas marcas corporais uma suposta transgressão das fronteiras de gênero, que mais facilmente são identificadas no espaço público** (FURLANI, 2009a, p. 162. Destaque meu).

A começar pelo trecho em destaque, Furlani (2009a) menciona marcas corporais que transgridem fronteiras de gênero. No caso de travestis e transexuais,

---

<sup>41</sup> Jaden Smith é um ator e rapper norte americano, ídolo de muitos jovens brasileiros desde que participou da nova versão do filme Karatê Kid.

muitas vezes há um processo de transição consciente e ativo de mudanças corporais. Um homem trans que inicie um processo de transição hormonal pode desenvolver mais pelos no corpo, enquanto uma mulher trans pode optar pela realização de uma cirurgia para implantes mamários. Entretanto, há também pessoas que possuem naturalmente características corporais socialmente consideradas específicas de um gênero diferente daquele com o qual nasceu e se identifica, como, por exemplo, homens com tom de voz mais agudo e mulheres com muitos pelos na face. São exemplos de características corporais que Furlani (2009a, p. 162) definiu como transgressoras “das fronteiras de gênero”.

Antes do início do processo de puberdade, é comum que os pré-adolescentes ainda não tenham desenvolvido muitas características sexuais secundárias, como o desenvolvimento de seios nas meninas e o crescimento de pelos faciais nos meninos. A altura média, estrutura corporal, tom de voz são semelhantes em muitos meninos e meninas pré-adolescentes. Em consequência disso, a identificação de qual é o sexo biológico desses jovens geralmente decorre do reconhecimento de características socialmente tidas como femininas ou masculinas. A partir dessa identificação, iniciam-se as associações entre sexo biológico, orientação sexual, prática sexual, identidade de gênero e caráter (FURLANI, 2009a).

Prosseguindo com a exposição de exemplos associados a homossexualidade, ocorreu um momento em que um grupo de estudantes estava conversando sobre um professor do sexo masculino, que seria um exemplo de homem capaz de ensinar. Para contrapor essa percepção, um aluno comentou: “o *Bruce fala que ele é gay...*”. Essa frase é um dos exemplos da associação que os estudantes expuseram entre homens homossexuais passivos e mulheres, cujo modelo social também é de passividade (FURLANI, 2009a; ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011). No exemplo exposto, a discussão surgiu devido à classificação do termo “ensinar”. Apesar de dois grupos terem classificado o termo como “neutro”, e um grupo como “feminina”, em nenhum desses grupos o lugar do verbo (feminino ou masculino) foi decidido de forma unânime. Os dois argumentos que escutei a favor de “ensinar” ser uma característica feminina associaram o verbo à “paciência”:

*Bárbara: Ensinar é feminina, né? Menino não tem paciência pra ensinar.*

*Clint: (Ensinar) é feminino, porque feminino tem mais paciência.*

Zanello, Bukowitz e Coelho (2011, p. 166) explicaram que socialmente, entre os traços de caráter que se espera que as mulheres apresentem está o “cuidar, voltar-se para o outro”. Este é um dos exemplos de situações em que os estudantes fizeram uma associação entre sexo biológico e caráter. Na frase em que essa característica foi estendida a um suposto homem homossexual, ocorreu também uma associação entre orientação sexual, prática sexual<sup>42</sup> e caráter.

Zanello, Bukowitz e Coelho (2011) esclareceram que o xingamento “veado” se refere ao caráter sexual passivo de homens homossexuais, e seria ofensivo por aproximá-los de “uma simples ‘mulherzinha” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011, p. 162). Um exemplo de que “ser veado” e “ser mulher” seria igualmente problemático foi explicitado em um momento de “brincadeira”, em que John e Clark se ofendiam:

*John: se for o Clark é uma mulher.  
Clark: se for o John é um veado.*

Como contraponto, o homem heterossexual seria ativo, tendo que construir sua virilidade masculina a partir da oposição às características femininas (FURLANI, 2009a; ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; ZANELLO, 2018). Dois grupos classificaram o verbo “chorar” como uma característica feminina, o que remete ao que Furlani (2009a) traz quando explica a visão de que homem “macho” é aquele forte, agressivo e que não chora. Vulnerabilidade, especialmente nos relacionamentos afetivos, é um “defeito” feminino. Esse foi o argumento usado por James ao defender “chorar” como característica feminina: *“as menina chora quando perde o noivo”*. Inicialmente, esse comentário pareceu gerar revolta em muitos estudantes. Entretanto, quando os estimei a falarem mais sobre essa temática, mesmo alunos que consideraram o termo como “neutro” afirmaram que jamais chorariam por causa do término de um relacionamento amoroso.

Outra demonstração da crença de que o homem heterossexual está em um posicionamento ativo, o que provaria sua virilidade, é a agressão a homens tidos como ou assumidamente homossexuais. Além das muitas vezes que os alunos

---

<sup>42</sup> Além de orientação, acrescento o termo “prática sexual” pois todas as vezes em que os estudantes se referiram a um homem homossexual, pareceram se referir especificamente a ideia de homossexual passivo. Associações da mulher com homens homossexuais em geral estão associadas a essa perspectiva de atuações socialmente passivas, como já exposto na seção 2.1.2. Essa relação é demonstrada por esse exemplo, e também por outros que serão apresentados.

tentavam ofender seus colegas chamando-os de “gay” e “veado”, houve uma fala de Arthur em que a ideia de se mostrar dominante por meio da agressividade foi evidente. Em um momento de explosão de raiva, provocada por uma provocação de um colega, ele disse: *“cala boca cara, senão eu pego isso e enfio no seu cú!”*.

Outro mito associado à homossexualidade masculina é a de que a prática sexual envolve necessariamente o sexo anal (FURLANI, 2009a). Nessa fala de Arthur, não há a menção de um termo diretamente associado à homossexualidade, mas a ameaça de inserção de um objeto no ânus do colega está, a meu ver, relacionada a essa ideia de prova de virilidade por oposição à passividade. Ao ler essa frase, penso que Arthur se sentiu ofendido e inferiorizado com o que o colega lhe estava dizendo. Como punição ao colega, e para provar seu papel dominante, ele ameaçou submetê-lo a um papel passivo<sup>43</sup>. A importância de ser dominante nesse exemplo específico também está relacionada a necessidade de o homem ter de sempre ser o penetrador, “nunca, de forma alguma, ser/ter sido penetrado” (ZANELLO, 2018, p. 179). Ter o “cu fechado” é uma das marcas do ideal masculino viril contemporâneo (ZANELLO, 2018).

A normatização do homem heterossexual como ser ativo também ocorre pela subjugação das mulheres, que deveriam se mostrar socialmente passivas. Xingamentos associados a essa prática social foram muito comuns nos 3 dias de intervenção, principalmente dirigidos às mães dos colegas de turma. Os adolescentes participantes da pesquisa de Zanello, Bukowitz e Coelho (2011) consideraram xingamentos relacionados com a mãe do homem ou sua irmã como um dos piores tipos de xingamento.

Mais uma vez, a preocupação em demonstrar-se viril aparece como origem associada a esses xingamentos. Neste caso, “trata-se da virilidade de um outro que subjuga ‘mulheres respeitáveis’: a mãe e a irmã” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011, p. 165). Seguem alguns exemplos de xingamentos utilizados pelos estudantes:

*John: a mãe dele tem cú de pvc. É todo abertão, assim.*

*Clark: o cú da sua mãe parece uma roda de trator.*

*John: a mãe do Clint tem AIDS no cú!*

---

<sup>43</sup> Compreendo que mais que a submissão a um papel passivo, o que a frase explicitamente representa é uma ameaça de estupro. Entretanto, a frase foi dita por um jovem menor de idade e, como a escutei apenas por meio da gravação, não pude conversar com ele sobre o que disse. Não posso afirmar que ele realmente compreendesse a gravidade do que expressou. O que posso afirmar é que ele foi reprodutor de uma fala violenta.

*Arthur, falando diretamente ao gravador: esse cara que falou agora é um filho da puta.*

Apesar do objetivo ser xingar um colega, John demonstrou ter consciência de que quem estava sendo realmente xingada seria a mãe desse colega. Isso foi demonstrado quando ele disse: “*Vei... Mano... Eu chamei o moleque... Eu chamei a mãe do moleque de cú de pvc!*”. Tanto o xingamento “cú de pvc” e “cú que parece uma roda de trator” me parecem ter como origem a associação entre mulheres e homens homossexuais, cujos mito da obrigatoriedade de um ativo e um passivo, e do sexo anal, já foram comentados. O xingamento “AIDS no cú” poderia ter essa mesma associação, e/ou o rechaço de mulheres ativas sexualmente. Essas análises são baseadas na crença de que ainda existem pessoas que creem no mito de que a AIDS seria uma “doença de homossexuais, prostitutas e usuários de drogas” (DESSUNTI; SOUBHIA; ALVES, 2009, p. 60).

Sem dúvida que, proporcionalmente, os xingamentos mais utilizados pelos estudantes foram “gay” e “veado”, seguidos por “filho da puta”. Segundo Zanello, Bukowitz e Coelho (2011, p. 153), a escolha do vocábulo “puta” teria como objetivo “apontar uma postura ativa em relação à sexualidade, fato indesejável, na nossa cultura, para uma mulher”. Ainda segundo essas autoras, a mídia venderia uma imagem de que os adolescentes seriam sexualmente liberais, entretanto é possível “perceber que a ideia de atividade na sexualidade feminina é apontada no xingamento como um lugar a não ser ocupado pelas meninas. Isto remete a arraigados valores patriarcais” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011, p. 157 e 158). A manutenção de valores patriarcais pode ser associada a outros exemplos:

*Shiera: jumenta!  
Valquíria: quenga! Safada!*

*Arthur, quando discutíamos o que é TPM: quando fica igual maria machona, batendo em todo mundo.*

*Estudantes não identificados: a sua mãe! Aquela **vaca, gorda**, [...] **Das teta caída, aquela careca!**  
Cala boca, o fio de mendigo! Sua mãe é mendiga!  
E a sua mãe que foi criada no meio do mato!*

*John: tem menina que cresce com a **bunda que é só a tábua reta**. Cê tá doído! Dá pra passar roupa!*

*Tony: tem umas que crescem que nem um balão. Um balão mágico!*

*Arthur: **se eu ver uma mulher gorda, eu acho que é um homem.***

No primeiro diálogo, aparece um xingamento associado a um atributo intelectual. Quando Valquíria não concordou com a opinião de Shiera na classificação de um termo, ela expressou menosprezo à inteligência da colega chamando-a de jumenta. Valquíria respondeu a ofensa com xingamentos que comprovam a crença de que é inadequado ser uma mulher que não se enquadre no padrão social de castidade e passividade: quenga (sinônimo de puta) e safada.

A mulher que sai do padrão passivo, socialmente imposto pelo patriarcado, foi também criticada por Artur quando ele disse que uma mulher que expressa agressividade apresenta uma característica que deveria ser exclusivamente masculina. Por isso, essa mulher seria um exemplo de “mulher masculinizada” ou, como ele nomeou, “Maria machona”.

O terceiro trecho representa, novamente, a tentativa de se mostrarem superiores aos colegas por meio da ofensa à mãe do outro. Nele, aparecem xingamentos associados ao menosprezo de pessoas que seriam “inferiores”, no caso, moradores de rua e pessoas que são de áreas rurais<sup>44</sup>. O foco da minha análise no momento serão os primeiros xingamentos desse diálogo, que estão relacionados às transcrições das falas John, Tony e Arthur.

Além de passiva e recatada, a mulher “deve ser bela e magra. Deve cumprir o ideal de beleza, submeter-se a uma ditadura estética” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011, p. 166). As adolescentes valorizam, preocupam-se com sua estética, e buscam se enquadrar nos padrões de beleza e de magreza de nossa cultura (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011; GODOY MARTINS, C, *et al.*, 2012). Somada à pressão social expressa nos meios de entretenimento e nas redes sociais, há uma pressão dos próprios colegas de escola, ainda que inconsciente. Em destaque acima, trechos que demonstram que uma mulher ser gorda é tão negativo que é utilizado como forma de ofensa. Não apenas negativo, mas o não se enquadrar nesse padrão estético feminino pode fazer com que uma mulher seja confundida com um homem, que não são tão cobrados quanto aos cuidados estéticos; “A fealdade no homem, como apontamos, é suportável, perdoável” (ZANELLO; BUKOWITZ; COELHO, 2011, p. 166). Ademais, os estudantes não demonstraram nenhum embaraço em comentar sobre os corpos e as estéticas das

---

<sup>44</sup> Por serem xingamentos que não estão associados à sexualidade humana, não os discutirei. Limitar-me-ei a comentar que me parecem estarem relacionados a uma necessidade de se provar socialmente, ainda que seja subjugando outros.

meninas. John criticou abertamente meninas que teriam uma bunda pequena demais para seus padrões, e menosprezou Valquíria quando ela sorteou seu nome fictício. Segundo ele, ela não seria bonita como a atriz que a representava. Entretanto, nenhum comentário semelhante foi feito enquanto os meninos sorteavam seus nomes, apesar de nenhum ser fisicamente semelhante aos personagens.

Quem avalia as mulheres (seja sua beleza, seus comportamentos ou seus valores) são os homens (ZANELLO, 2018). Já “quem avalia os homens são os próprios homens” (ZANELLO, 2018, p. 269).

Quando as meninas discutiam com os meninos, as ofensas dirigidas a eles sempre estavam associadas a atributos intelectuais ou de caráter, como “burro”, “jumento” e “machistas”. Não escutei presencialmente nem nas gravações comentários sobre atributos estéticos. Elas também não comentavam sobre questões estéticas relacionadas aos corpos femininos, exceto quando foram discutir comigo privadamente no fim de um dos encontros. Valquíria perguntou, visivelmente envergonhada e sem saber bem como expressar sua dúvida, se haveria “*algum problema*” se uma menina tivesse os seios muito pequenos. É um exemplo de insegurança relacionada ao seu corpo por ele não se enquadrar ao que Zanello e Flor (2015, p. 189) chamam de estereótipos de gênero: “categorias artificiais e culturais que exageram as diferenças físicas, tornando-as simbólicas”.

A forma como Valquíria me perguntou sobre haver “*algum problema*” sobre ter seios pequenos me fez ter a percepção de que ela acreditava que sim, era um problema. A sensação de preocupação com o tamanho de uma parte do seu corpo também foi expressa por estudantes do gênero masculino ao falarem sobre o pênis. John, por exemplo, comentou em um dos encontros: “*mas tem homem aí, meu filho... 6cm pra baixo! Ai, que vergonha...*”. A fala de John demonstra que o tamanho do órgão sexual masculino é um fator importante para os homens, o que poderia representar uma preocupação com “a prova da virilidade e o desempenho sexual embutidos no aspecto do corpo” (GODOY MARTINS *et al.*, 2012, p. 34). Um estudo que Godoy Martins *et al.* realizaram com adolescentes, em busca de identificar mitos e tabus relativos à sexualidade, apontou que existe a crença no mito de “quanto maior o pênis do garoto maior o prazer das meninas” (GODOY MARTINS, C, *et al.*, 2012, p. 31), o que também poderia ser a causa da preocupação de John.

O próximo assunto sobre o qual gostaria de discutir é a autoestimulação, em geral denominada masturbação<sup>45</sup>. Foi um assunto mencionado diversas vezes entre os estudantes do sexo masculino em nosso primeiro encontro, mas em geral em baixo tom de voz e de forma zombeteira.

*John: pode perceber que a mão direita dele aqui é mais forte.*

*Estudante não identificado: Clint adora bater uma.*

*John: o braço do Clint é um mais forte do que o outro. Punheteiro.*

A prática de autoestimulação não foi admitida por nenhum estudante, sendo sempre mencionada como ação realizada pelos colegas. Dizer que os colegas se masturbavam era uma forma de constrangê-los, e, segundo os estudantes, seria relacionada à visualização de filmes pornográficos e “comprovada” pela existência de uma mão ou braço que seria mais forte do que o outro. Compreendi que dizer que o colega tinha uma mão ou braço mais forte do que o outro era uma forma de dizer que ele se masturbaria com muita frequência.

Os momentos em que vi essas “brincadeiras” ocorrendo foram as que percebi mais constrangimento tanto entre os alunos alvos dessa zombaria, como também em colegas que não estavam diretamente envolvidos nessas “brincadeiras”. Creio que isso seja uma evidência que discussões sobre e a prática da autoestimulação sejam um tabu. Também associo esse mal-estar excessivo a uma conclusão de Furlani (2009<sup>a</sup>), que apontou os mitos relacionados à autoestimulação como uma “das mais eficientes formas de repressão da sexualidade humana, principalmente na infância e na adolescência” (p. 137).

A sensação de prazer não foi relacionada pelos estudantes com a prática de autoestimulação; apenas nas relações sexuais. Eles souberam explicar que é uma sensação que pode ser experimentada tanto por homens quanto mulheres, e que o “gozar” é um efeito físico que pode ser sentido independentemente do gênero.

Todos os mitos mencionados até agora já existiam quando eu era adolescente, há cerca de 15 anos atrás. Creio que a maioria já existia muito antes da minha adolescência, e mesmo com as temáticas do âmbito da sexualidade

---

<sup>45</sup> Segundo Jimena Furlani (2009a), “historicamente os atos masturbatórios têm se constituído num violento tabu sexual” (p. 134). Ela explica que a auto-estimulação foi uma prática importante para a evolução sexual do ser humano (FURLANI, 2009a). Como o termo “masturbação” estaria muito associado a uma conotação negativa, tanto socialmente como em sua origem etiológica, prefiro utilizar outra denominação apresentada por ela: auto-estimulação.

sendo mais discutidas hoje em dia do que na década de 60, são mitos que seguem sendo comunicados e reforçados de geração a geração. Entretanto, observei indícios de que alguns mitos com os quais convivi em minha adolescência começam a ser contestados. Não digo que o pequeno grupo de estudantes com os quais trabalhei represente toda uma geração de adolescentes brasileiros, mas creio que seja importante apontar esses aparentes avanços.

Todos os grupos classificaram o termo “engenharia” como masculino. Tony, entretanto, comentou que também existem mulheres engenheiras. Complementou: *“Uai! Têm lá no irmãos da obra, tia!”*. “Irmãos à obra” é um programa de televisão que exibe reformas de casas. Isso demonstra que os meios de comunicação podem auxiliar no processo de desconstrução de visões patriarcais, que influenciam a perpetuação de mitos e tabus relacionados à sexualidade.

Outro exemplo é o mito de que homens seriam melhores nos esportes do que as mulheres. Todos os grupos classificaram o termo “jogar futebol” como uma característica comum a homens e mulheres. Na época dos encontros acontecia a primeira copa do mundo feminina a ser transmitida em um canal da televisão aberta brasileira. Os estudantes comentaram empolgadamente sobre esse evento como um exemplo que justificava a classificação deles. Berry também comentou: *“tem uma amiga minha que é menina e joga bola”*.

Valquíria usou uma fundamentação que me surpreendeu para contestar o mito de que cabelo longo seria uma característica exclusivamente feminina. Ela afirmou que *“Jesus tem cabelo longo; então é pra homem e pra mulhé”*. Ela não conseguiu convencer suas colegas de sua opinião, e outro grupo também classificou “cabelo longo” como uma característica feminina. Mencionei anteriormente uma análise de Louro, que caracterizou a igreja como uma instituição que define e delimita “padrões de normalidade, pureza ou sanidade” (LOURO, 2000a, p. 64). No caso do argumento de Valquíria, não sei dizer se sua lógica foi consequência de discussões que ocorreram em uma igreja, mas evidencia que aspectos religiosos também podem auxiliar em discussões que visem à desconstrução de dicotomias relacionadas a gênero.

Mais do que aprendizagens a partir do contato com a mídia ou instituições religiosas, o ambiente que mais influenciou a reflexão crítica dos estudantes quanto às características que discutimos foi o ambiente familiar e os ciclos de amigos. Suas

próprias vivências eram os principais exemplos usados pelos estudantes durante nossas discussões.

“Dirigir mal” foi classificado pelos três grupos como uma característica comum a homens e mulheres. “Gostar de carros” foi classificado por um grupo como masculino, e por dois grupos como comum a homens e mulheres. Durante o debate sobre esses termos, eles comentaram sobre a realidade de familiares e amigos que comprovariam suas opiniões. A seguir, um exemplo no grupo das alunas:

*Valquíria: dirigir mal é mais pra homem, não é não?*

*[...]*

*Bárbara: Mentira, minha mãe sabe dirigir. A maioria das mulher dirige no mundo.*

Para auxiliar os estudantes a compreenderem que a classificação desse tipo de característica varia de acordo com aspectos temporais e culturais, mencionei assuntos difundidos na mídia naquela época, como a autorização para que mulheres pudessem dirigir na Arábia Saudita, o que deixou muitos estudantes indignados.

A indignação foi um sentimento expresso muitas vezes durante nossas conversas sobre as classificações de cada grupo. Frequentemente, apenas os grupos de alunos classificavam uma característica como "neutra", enquanto o grupo de alunas as classificava como predominantemente feminina ou masculina, o que gerava críticas enfáticas com gritos de “*machistas*”. Mas as alunas também mostraram sua insatisfação com as opiniões dos colegas, como quando disseram:

*Bárbara: Oxe! Meu irmão limpa a casa!*

*Selina: Nois também joga vídeo game!*

*Shiera: Eles colocaram “limpar muito” pra gente, e “trabalhar muito” pra eles! E “jogar vídeo game” pra eles! Isso não pode, tia! Só pra menino?! Eu joga vídeo game!*

Trouxe, nas três unidades de contexto, alguns exemplos de conversas entre os estudantes, de suas expressões de opiniões, de momentos em que os estimei a discutir mais alguns assuntos e apresentei exemplos culturais diferentes. A socialização é um caráter importante da escola, mas infelizmente negligenciado (FREIRE, 1996).

A escola é um espaço de relações sociais e não somente um espaço cognitivo. As relações sociais referem-se ao fato de a escola ser tanto um

local de encontro entre jovens quanto um local que tem relações com a mídia e outros espaços culturais (SILVA e SOARES, 2013, p. 91)

Existe uma moldura cultural que nos condiciona, mas não nos determina (FREIRE 1996; FREIRE, 2016). Conviver e socializar com pessoas que possuem vivências diferentes das nossas possibilita o desenvolvimento de aprendizagens que ampliam essa moldura cultural. Essas aprendizagens são importantes para a desconstrução dos mitos e tabus mencionados e de outros, inclusive um que creio abranger muitos dos assuntos já discutidos: o mito da homogeneidade. A imposição do que são características de mulheres e o que são características de homens, discutidas na intervenção a partir da atividade de classificação de características, foram histórica e culturalmente a partir de características opostas. A concepção de gênero se construiu dentro de uma lógica dicotômica, em que “um polo que se contrapõe a outro (portanto na ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’” (LOURO, 2003, p. 34)<sup>46</sup>.

Os estudantes constantemente expressavam opiniões contraditórias. Algumas vezes, as conversas com seus colegas e comigo os ajudaram a ver essas contradições. Valquíria, que se indignou com a opinião “*machista*” dos colegas quanto às classificações dos termos “jogar vídeo game” e “limpar a casa”, afirmou em outro momento: “*Gente, querer casar não é mais menina não?*” [...] “*Quando a gente tá num relacionamento, é sempre a mulhé que fala assim: ‘eu quero casar’. Toda mulher que casar. Todo homem quer ficar na ferra*”. Natasha respondeu afirmando: “*homem, só homem que quer casar. Eu não quero casar não!*”. Shiera complementou: “*isso aí é machismo!*”. Valquíria ficou surpresa com as afirmações das duas, e não tenho dúvida que refletiu sobre o que discutiram.

Expor os estudantes a atividades em que possam expressar suas opiniões não se trata de tentar convencê-los sobre determinadas formas de conceber o mundo, mas permitir que possam refletir e problematizar a realidade (FREIRE, 2017). “O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 1996, p.

---

<sup>46</sup> Em se tratando de estudos de gênero, é impossível estudar homens e mulheres separadamente. “Os papéis de gênero e as categorias a eles relacionadas são, portanto, complementares, e pertencem a um mesmo modo de funcionamento social (ZANELLO, FLOR; 2015).

111). Acredito que o desenvolvimento do respeito no ambiente escolar é um processo essencial para a construção de uma sociedade menos discriminatória.

## **Capítulo 5 - Eu professora: reflexões**

Neste capítulo compartilho vivências no processo do mestrado que considero como dificuldades, e outros como destaque.

Inicialmente, apresento reflexões sobre a trajetória do mestrado como um todo até este momento. Foi um processo mais difícil do que havia imaginado, principalmente devido a fatores externos, como a pandemia de COVID-19, que não pude contornar. Apesar deles, o antes, o durante e o depois da intervenção foram muito significativos na compreensão das relações que quero desenvolver com os estudantes em sala de aula e no ambiente escolar em geral.

Selecionar referências foi complexo, pois gostaria de compartilhar todos os diversos trechos que me impactaram na leitura das referências. Foram trabalhos de outras pessoas que me ajudaram a encontrar artigos e livros que me inspiraram nessa trajetória. Espero que as minhas referências possam ajudar outras pessoas em seus próprios caminhos.

Ler as obras de Paulo Freire, aprofundando-me em ensinamentos que enfatizam a importância do diálogo, da escuta ativa, da compreensão sobre a realidade dos estudantes foi muito importante para o planejamento e desenvolvimento dos encontros. Vivenciar esses ensinamentos na prática, ao estar em sala de aula com os estudantes, é uma continuidade desse processo de aprendizagem. Procurei estar atenta à fala dos estudantes e tentei estimulá-los a se expressar e refletir criticamente sobre seus próprios conhecimentos prévios e vivências, sobre diferentes conhecimentos prévios e vivências dos colegas de turma, assim como sobre novos conceitos que foram apresentados.

Quanto à intervenção, começo apontando o que gostaria de ter feito de forma diferente caso tivesse tido oportunidade de realizá-la novamente. O que descreverei aqui não são as únicas coisas que mudaria, mas as que acredito serem mais importantes.

A professora Juliana Caixeta apontou na qualificação deste mestrado que a seleção das palavras da atividade de sondagem poderia ter sido elaborada a partir do grupo de estudantes com os quais trabalhei na intervenção, pois eles são um grupo de indivíduos diferentes dos estudantes com os quais trabalhei nos anos anteriores. Na qualificação, a professora Juliana e a professora Maria Rita Avanzi foram muito generosas em contribuírem com sugestões que poderiam me ajudar, e creio que ajudaram, a desenvolver uma intervenção melhor. Compartilho essa

crítica específica, pois é um dos elementos que gostaria muito de ter tido oportunidade de mudar. Uma oportunidade de desenvolver na intervenção atividades a partir da fala dos próprios alunos, de suas realidades.

Não digo com isso que não tenha proporcionado aos estudantes falarem sobre suas realidades. Quando escutei as gravações e refleti sobre os encontros com esses estudantes, percebo que, constantemente, os estimei a compartilhar suas opiniões e suas vivências. Entretanto, hoje me pergunto que outras características interessantes, e, talvez, inesperadas, haveriam surgido caso tivesse desenvolvido uma atividade de sondagem em que eles fossem os responsáveis pela escolha dos termos que seriam classificados.

Outra dificuldade que tive foi focar nos encontros como parte de uma intervenção do mestrado. Destaco a adaptação ao planejamento que precisei realizar no último encontro, devido ao pouco tempo que restava para desenvolvê-lo. A intervenção que realizei era parte de um projeto de pesquisa. Considerando isso, acredito que poderia ter priorizado um aprofundamento de discussões sobre temas com os quais já havíamos trabalhado nos encontros anteriores. No último encontro, apesar de saber que tinha pouco tempo com aquele grupo de estudantes, acabei priorizando a discussão de todos os conteúdos que havia planejado. Três encontros de 90 minutos foram insuficientes para todas as discussões que havia planejado. Optei por tratar de um novo assunto ainda que de modo mais rápido e superficial que o planejado. Esse assunto foi a temática “intersexo”, que nunca havia trabalhado em sala de aula antes.

Havia planejado exibir e discutir o vídeo “ONU e ativistas debatem em SP direitos humanos das pessoas intersexo” (ONU BRASIL, 2017), mas não houve tempo para essa apresentação. Apresentando-o, creio que teria sido menos complicado abordar o assunto “intersexo”, já que no vídeo pessoas que se identificam dessa forma compartilham com linguagem simples seus conhecimentos e vivências.

Como professora, continuo acreditando que “intersexo” seja um assunto importante de ser discutido no ambiente escolar. Mas, considerando uma intervenção com poucas horas/aula de encontro, hoje compreendo ser um assunto muito complexo para ser discutido em um curto período.

Após os encontros, conversando com colegas da área de Ciências Naturais, percebi que a maioria também não conhecia o termo “intersexo” e teve dificuldades

de compreendê-lo. Creio que os professores de Ciências Naturais da Secretaria de Educação do Distrito Federal precisam de formações sobre essa temática<sup>47</sup>, visto que ela está no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Como aspecto positivo, destaco o ambiente de confiança que eu e aquele grupo de estudantes conseguimos construir. Houve sim momentos de desconfiança, especialmente no primeiro encontro. Desconfiança sobre se eu compartilharia com alguém o que eles diziam, se eu me enfadaria caso dissessem alguma “besteira”, se eles seriam julgados por alguma crença que compartilhassem. Entretanto, considerando a minha percepção sobre minha relação com os estudantes ao longo dos três encontros, me sinto segura em afirmar que senti que ao final do último encontro não existiam mais essas preocupações.

Foram poucos encontros, mas pude observar e sentir as mudanças nos meus relacionamentos com alguns estudantes ao longo dos nossos encontros. Destaco, especialmente, a mudança de comportamento no grupo das meninas, e exemplifico comentando sobre Shiera. Alguns alunos comentaram comigo que Shiera em geral é uma estudante muito participativa. No primeiro encontro, eu não me lembro de ela ter feito nenhum comentário em voz alta quando discutíamos com todo o grupo de estudantes. Captei algumas falas expressas quase como sussurradas. Também observei momentos em que ela parecia querer comentar algo, mas se encurvava quando desistia da ideia. No segundo dia, ela já participou diversas vezes das discussões com a turma, e conversou comigo ao final dos dois últimos encontros. Fiquei muito feliz em ver os estudantes se sentirem mais confortáveis e seguros para falarem em um intervalo tão pequeno de interações.

Eu senti falta de ter tido com eles um maior tempo de convivência antes da intervenção. Creio que se já fosse professora deles antes, haveria me dedicado para ajudá-los a desenvolver mais confiança uns nos outros. Não necessariamente resultar em uma relação de amizade entre todos nem que as “brincadeiras” deixassem de existir, mas de desenvolver outras atividades em que a prática da escuta fosse aprimorada<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Creio que formações sobre os diversos assuntos da área de Educação Integral em Sexualidade seriam importantes, mas destaco “intersexo” por ter considerado o assunto mais complicado na discussão com os estudantes e por acreditar que seja desconhecido por muitos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

<sup>48</sup> Li o capítulo de Zanella e Flores (2015), em que eles descrevem a importância de uma “escuta sincera” no diálogo, após já haver desenvolvido a intervenção. Não pude aplicar os aprendizados

A falta de confiança uns nos outros me pareceu afetar especialmente a participação das meninas nas discussões conjuntas. Percebi o maior envolvimento delas nas discussões ao longo dos encontros, mas em geral elas respondiam em tom de voz muito baixo, sendo por isso mais difícil apresentar suas falas nos resultados. Ao conversar com elas, percebi que duas das meninas falavam baixo de modo geral, mas as demais eu creio que falaram mais baixo durante as discussões conjuntas por não quererem discutir muito com os meninos. Três dos meninos participantes também tinham um tom de voz mais baixo que o da maioria, e foi difícil captar suas falas na análise dos áudios.

John, Clint e Clark foram os estudantes que expressaram mais confiança, e em geral eram os primeiros a responderem. Suas respostas desencadeavam sinais de concordância, predominantemente, e discordância dos outros estudantes, além de conexões com outras temáticas. As falas desses três estudantes, por isso, foram as mais apresentadas nos resultados. Novamente, acredito que um maior tempo de convivência com esse grupo anteriormente poderia ter me auxiliado em desenvolver formas de estímulo aos demais estudantes sem que John, Clint e Clark se sentissem desestimulados.

Como ponto positivo da pesquisa destaco a análise sobre os xingamentos expressos pelos estudantes, e a associação deles com mitos e tabus relacionados à sexualidade humana. Creio que consegui fazer uma discussão interessante entre os xingamentos expressos pelos estudantes e os referenciais teóricos.

Quando penso em uma perspectiva social, a verdade é que alguns xingamentos me assustaram e surpreenderam. Não sei se escutei total ou parcialmente ao xingamento “cú de pvc” quando estávamos em sala de aula. Se escutei totalmente, convenci-me de que escutei mal. A verdade é que creio que escutei parcialmente. Lembro de ter me perguntado o que eles poderiam estar falando que pudesse ter relação com “pvc”. Quando o escutei nas gravações, as palavras ficaram muito claras, mas ainda assim não compreendi imediatamente que ofensa aquele xingamento queria expressar. Quando por fim compreendi, fiquei surpresa de seu uso por pessoas tão jovens.

Quando reflito sobre o assunto, às vezes penso que gostaria de ter escutado e compreendido esses xingamentos enquanto a intervenção ainda estava

---

decorrentes desta leitura em outra intervenção, mas pretendo estudar mais sobre o assunto para que possa desenvolvê-la com os estudantes no ensino regular.

acontecendo. Que pudesse ter conversado com os estudantes e tentado entender se aquele grupo de estudantes compreendia o nível da ofensa que estavam expressando. Por outro lado, admito que não sei se teria tido coragem de abordá-los diretamente sobre a compreensão deles sobre alguns dos xingamentos transcritos nesta dissertação. Depois de muito refletir, concluo que discutir, no ensino fundamental, os significados de xingamentos e o que se objetiva com seu uso seria um grande tabu tanto para as professoras e professores, como para os estudantes e responsáveis. Acredito que seria uma discussão muito importante, mas difícil de ser desenvolvida sem que a comunidade escolar como um todo (responsáveis, estudantes, professores e equipe gestora) compreenda os potenciais benefícios sociais desse tipo de discussão. Considerando minha realidade particular, hoje tenho consciência que este é um tabu e tenho de me dedicar para superá-lo.

Rumo ao fim desta dissertação, quero destacar o comentário de Clint no questionário de avaliação dos encontros. Ele disse: *“eu achei muito bacana, por estar aprendendo uma coisa que eu estou vivendo, e saber porque isso acontece. Eu gostei muito. Por isso queria que tivesse mais aulas dessa”*. Fiquei e ainda fico emocionada ao ler isso, porque era exatamente essa sensação que queria proporcionar ao decidir trabalhar temáticas do âmbito da sexualidade com estudantes de 6º ano: ensinar sobre algo que se está vivendo! É gratificante ter a confirmação que ao menos um estudante teve essa percepção.

Minha experiência em sala de aula durante muitos anos como estudante e poucos como professora gerou em mim uma visão de ensino que constantemente me faz priorizar os conteúdos determinados nos currículos. Não tenho dúvidas quanto à importância de discussões que objetivem a desconstrução de concepções machistas, homofóbicas e racistas. Essas concepções fazem parte da problemática social de exaltação a um padrão “adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (JUNQUEIRA, 2009 *apud* JUNIOR *et al.*, 2015, p. 81), enquanto discrimina e violenta aqueles que não se enquadram nesse padrão.

A escola faz parte da sociedade, e conseqüentemente está inclusa nessa problemática social. Louro (2003) explicou que:

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas

identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsicamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação e omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, **se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.** (LOURO, 2003, p. 85 e 86. Destaque meu).

Sinto-me pronta para “tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 2003, p. 86), e creio que esta pesquisa foi um passo a mais no caminho de mudanças que quero ajudar a gerar. Porém, concomitantemente a esse processo, preciso continuar desconstruindo minha visão de ensino baseada em um currículo predominantemente conteudista.

Padrões machistas, heteronormativos e racistas enrijecem e estigmatizam “os grupos sociais e a diversidade instalada em nossa cultura” (JUNIOR *et al.*, 2015, p. 78). A luta contra o preconceito e a violência que esses grupos e a nossa diversidade sofrem envolve:

[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2003, p. 21).

Acrescento que, tampouco, são propriamente as características sexuais que determinam as orientações sexuais “certas ou erradas”, comportamentos “coerentes ou incoerentes” com seu biotipo nem nenhum outro tipo de imposição social ao ser humano.

Ainda acredito que o ensino dos conteúdos tradicionais de Ciências Naturais é importante, especialmente em um país tão desigual quanto o Brasil. O que preciso é encontrar um equilíbrio, já que, a meu ver, não posso relegar discussões sobre aspectos culturais, sociais e emocionais a segundo plano. Continuarei crescendo, buscando me desenvolver como uma professora melhor, para que possa cada dia me relacionar melhor com os estudantes e ajudá-los nos diferentes crescimentos que envolvem suas vidas.

## Considerações Finais

A sexualidade é uma parte indissociável do ser humano. Reprimir falas sobre as temáticas que a envolvem, ou acreditar que existe um tempo e local específicos para que essas discussões possam ser iniciadas, não impede que a sexualidade seja vivenciada.

Desde meu primeiro ano em sala de aula, eu percebi a necessidade de jovens estudantes de discutir sobre temáticas do âmbito da sexualidade. A curiosidade deles envolve a compreensão de processos biológicos, a vontade de compartilhar suas experiências, o interesse por entender sobre outras vivências. Independentemente de serem conhecimentos desenvolvidos a partir de livros, filmes, séries, convivência com amigos, de redes sociais; conhecimentos que sejam procurados ativamente ou aprendidos casualmente; aprendizagens sobre temáticas do âmbito da sexualidade irão acontecer.

Os estudantes, participantes da intervenção, expuseram conhecimentos relacionados à puberdade, sistemas sexuais femininos e masculinos, reprodução, orientações sexuais, anticoncepcionais, aborto, parto e variações de perspectivas sociais sobre gêneros. Alguns dos assuntos que foram discutidos nos três encontros foram trazidos pelos próprios estudantes, como “anticoncepcionais” e “parto”.

O acesso a alguns conhecimentos gera a vontade de compreensão do que não se entendeu muito bem e o interesse por novas aprendizagens. As temáticas do âmbito da sexualidade não costumam ser discutidas abertamente, por estarem envoltas por muitos mitos e tabus. As emoções que os estudantes demonstraram sentir quanto a discussões abertas sobre tais temáticas variaram principalmente entre constrangimento e animação. Mesmo entre os estudantes mais tímidos, havia uma demonstração de interesse pelas discussões das temáticas.

Alguns estudantes, como Shiera, mostraram compreender que discussões sobre tais temáticas fazem parte da vida em algum momento. Entretanto, as percepções sobre qual é esse momento e com quem discutir foram variáveis.

John, Clint, Clark e Arthur, em especial, revelaram nos encontros que se sentiam preparados para discussões de temáticas do âmbito da sexualidade e demonstraram orgulho sobre seus conhecimentos prévios. A percepção de que eram maduros o suficiente para tratar sobre sexualidade foi endossada por sua preocupação com o cuidado que deveria ter com “crianças” que poderiam escutar

as gravações de suas falas. Apesar de, em geral, confiantes, estes e outros estudantes do sexo masculino mostraram vergonha ao pensar na possibilidade de discutir certas temáticas do âmbito da sexualidade com suas mães e amigos. Também expressaram preocupação de como eu reagiria ao escutar as “*merdas*”, “*babaquices*” e “*safadezas*” que eles diziam uns para os outros

Shiera, Bárbara, Natasha, Selina e Valquíria mostraram mais timidez que a maioria dos meninos em compartilhar seus conhecimentos com toda a sala. Essa timidez foi menor quando essas discussões eram apenas entre elas. À medida que construímos uma relação de confiança, elas também demonstraram se sentir mais confortáveis em discutir comigo, reservadamente, ao final dos encontros. Para a maioria delas, pensar em falar de temáticas do âmbito da sexualidade com pessoas do sexo masculino gerou constrangimento.

Identifiquei na fala dos estudantes a crença em preconceitos relacionados a mitos e tabus da sexualidade humana. A maioria desses preconceitos são embasados em ideias homofóbicas e machistas.

As falas dos estudantes, especialmente aqueles do sexo masculino, revelaram diversas vezes que a homossexualidade é uma característica considerada negativa. Essa visão foi expressa especialmente pelo uso de xingamentos, como “*gay*” e “*viado*”, indicando uma preocupação de se mostrarem homens viris e dominantes por meio do subjugamento de homens tidos como homossexuais e de mulheres.

Ofensas a figuras femininas ocorreram de forma direta e indireta: diretamente, foram feitas em uma discussão entre duas meninas os xingamentos “*jumenta*”, “*quenga*” e “*safada*”. Os xingamentos indiretos foram mais comuns, e se referiam às mães daqueles a quem os estudantes queriam ofender. Tanto nos xingamentos diretos como nos indiretos, ocorreu a ofensa pela associação da mulher com o fato de se ser uma pessoa ativa sexualmente.

O subjugamento de homens tidos como ou assumidamente homossexuais e de mulheres tem como origem comum a preocupação em se mostrar um homem viril e dominante. Ambos são socialmente enquadrados como seres passivos. A passividade, por ser associada a esses grupos menosprezados, é considerada uma característica negativa.

Não expressar uma característica socialmente feminina, ou mesmo demonstrar interesse em pessoas ou assuntos que “*não sejam de macho*”, foi uma

preocupação de alguns estudantes do sexo masculino. Alunos e alunas também mostraram preocupação com a apresentação de determinadas características físicas, como ter o pênis ou os seios pequenos.

O ambiente familiar e os seus ciclos de amigos tiveram a maior influência na reflexão crítica dos estudantes quanto às características que discutimos. Suas próprias vivências eram os principais exemplos usados pelos estudantes durante nossas discussões. Entretanto, também foram apresentadas falas associadas a aprendizagens decorrentes do contato com programas televisivos e com informações religiosas.

Os estudantes que participaram da intervenção não representam todos os jovens brasileiros com sua mesma faixa etária, evidentemente. Apesar disso, acredito que este estudo contribua para a aumentar a compreensão do potencial de discussões do âmbito da sexualidade com estudantes com os quais não se costuma trabalhar tais temáticas. Os jovens participantes, estudantes de 6º ano, demonstraram interesse em compartilhar seus conhecimentos e em questionar sobre diversas temáticas. Além disso, os encontros junto a eles permitiram que eu identificasse a importância de discutir um tema que não havia pensado: os xingamentos.

Apesar do pouco tempo de duração da intervenção, este estudo proporcionou muito aprendizado aos estudantes participantes e a mim como professora e pesquisadora. Mesmo estudantes mais tímidos demonstraram satisfação em poderem sanar dúvidas e compartilharem seus pontos de vista sobre temáticas sobre as quais não se discute abertamente. Ao perceberem que eu não os criticava por usarem termos em geral considerados inapropriados, mas que eu os apresentava aos termos científicos correspondentes, os estudantes foram aumentando os compartilhamentos de suas opiniões e fazendo mais questionamentos. Nossas discussões proporcionaram compreensão sobre mudanças que estavam em desenvolvimentos em seus corpos, ou que ainda ocorreriam, permitindo uma troca de vivências e uma compreensão da puberdade como um processo diverso.

O potencial de aprendizado a partir de trocas dialógicas como essas, especialmente em discussões sobre temáticas do âmbito da sexualidade, é enorme. Novos estudos são necessários para a análise de diálogos sobre os xingamentos que eles próprios expressam, sobre a percepção dos responsáveis

tanto que autorizam como que não autorizam a participação de estudantes em estudos como este, sobre a existência e nível de influência do gênero do professor que desenvolve discussões como estas, entre outros estudos em potencial.

Eu pude potencializar minha percepção sobre temáticas que podem e devem ser discutidas no ambiente escolar, quais temáticas devo estudar e refletir mais sobre antes que desenvolva novas atividades, novas estratégias de discussões destas temáticas. Tentei compartilhar parte das minhas conquistas no capítulo 5 e na proposição didática fruto desta dissertação (Apêndice E). Essa proposição foi desenvolvida a partir da minha experiência, mas também tendo em considerações professoras e professores de outras disciplinas (além de Ciências Naturais) que trabalham com outras faixas etárias de estudantes. Espero que este trabalho auxilie outras professoras e professores que queiram desenvolver aulas e pesquisas acadêmicos com temáticas do âmbito da sexualidade.

## Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ANDRADE, M.; CÂMARA, L. **Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos**. Em: **Diferenças Silenciadas – Pesquisas em Educação, Preconceitos e Discriminações**. Marcelo Andrade (org.). – 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- ANDRADE, S. S. **Mídia impressa e a educação de corpos femininos**. Em: **Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação**. Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BASTOS, F; PINHO, R; PULCINO, R. **Diversidade Sexual na Escola: Três Perspectivas sobre Silenciamentos de Sujeitos e Saberes**. Em: **Diferenças Silenciadas – Pesquisas em Educação, Preconceitos e Discriminações**. Marcelo Andrade (org.). – 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Coleção Ciências da Educação; orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora. 1999. 334p.
- BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 1990.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento**. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Brasília: MPDFT, 2015.
- BRASIL. **Departamento passa a utilizar a nomenclatura “IST” no lugar de “DST”**. Ministério da Saúde, 17 nov. 2016. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst> Acesso em: 25 de junho de 2019.
- BRASIL. **Professora cria projeto de valorização da mulher e leva prêmios para escola do DF**. Ministério da Educação, [2017?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-inspiradoras> Acesso em: 30 de agosto de 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Ministério da Educação. 2018
- BRASIL. **Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional**. Supremo Tribunal Federal, 29 abril 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1> Acesso em: 02 de setembro de 2020.
- CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação&política, v. 25, nº 2, p. 91-107. 2007.
- CARVALHO, F. A. **Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola?** Em: **Educação sexual: em busca de mudanças / Mary Neide Damico Figueiró (org.)**. – Londrina: UEL, 2009.
- DESSUNTI, E; SOUBHIA, Z; ALVES, E. **A Formação de Recursos Humanos em Saúde e a Diversidade Sexual**. Em: **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum / Mary Neide Damico Figueiró (org.)**. – Londrina : UEL, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** – Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2ª edição, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Maria da Penha vai à Escola**. 2020. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/maria-da-penha-vai-a-escola>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Anteprojeto de lei federal e minuta de justificção**. [201-?] Disponível em: <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/> Acesso em: 02 de setembro de 2020.

FIGUEIRA, M. L. M. **A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos**. Em: Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação. Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Editora UEL, 1996.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos**. Em: **Educação sexual**: em busca de mudanças. Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina: UEL, 2009a.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum/ Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina : UEL, 2009b.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Sexualidade e Afetividade**: Implicações no processo de formação do educando. Em: **Educação Sexual**: em busca de mudanças / Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina: UEL, 2009c.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª edição. Coleção O mundo, hoje, vol. 24. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 23ª edição. 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. /Paulo Freire. – 63. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

FURLANI, J. **Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira desconstruindo significados na Educação Sexual**. Em: **Sexualidade** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba : SEED – Pr.,

FURLANI, J. **Educação Sexual**: Possibilidades Didáticas. Em: Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação. Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GILROY, A. M.; MACPHERSON, B. R.; LAWRENCE, M. R. (editoria); SCHUENKE, M; SCHULTE, E.; SCHUMACHER, U. (baseado no trabalho de); VOLL, M; WESKER, K (ilustrações por). **Atlas de anatomia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

- GODOY MARTINS, C. B.; ALMEIDA, F. M.; ALENCASTRO, L. C.; MATOS, K. F.; SOUZA, S. P. S. **Sexualidade na adolescência: mitos e tabus**. *Ciencia y Enfermeria* XVIII (3): 25-37. 2012.
- GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. Em: *Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação*. Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- JUNIOR, J. C. L., DA SILVA HATTA, M., CORRÊA, S. E. S., & DO NASCIMENTO MASCARENHAS, S. **Do contexto multicultural para uma escola que discute: educação sexual**. *Sophia*, (18): 73-87. 2015.
- KELLER, E. F. **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** *Cadernos pagu*, (27): 13-34. 2006.
- LINELL, P. ***Rethinking Language, Mind, and Worlds Dialogically – Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making***. Charlotte: Information Age Publishing, INC. 2009.
- LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade**. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000a.
- LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. Em: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2000b.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MAISTRO, V. I. A. **Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola**. Em: *Educação sexual: em busca de mudanças / Mary Neide Damico Figueiró (org.)*. – Londrina: UEL, 2009.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- ONU BRASIL. **ONU e ativistas debatem em SP direitos humanos das pessoas intersexo**. 2017 (3m36s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n0UyG6zSNIA>> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.
- ONU LIVRES & IGUAIS. ***Intersex Awareness***. 201-?. Disponível em: <<https://www.unfe.org/pt-pt/intersex-awareness-2/>> Acesso em: 17 de novembro de 2020.
- RIBEIRO, P. R. M. **A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil**. Em: *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum/ Mary Neide Damico Figueiró (org.)*. – Londrina : UEL, 2009. 190p.
- SABAT, R. **Gênero e sexualidade para consumo**. Em: *Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação*. Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- SILVA, R. A.; SOARES, R. **Juventude, escola e mídia**. Em: *Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação*. Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- SILVA; J. I. **Prefácio – A profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa e igualmente exigente**. Em: FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 26ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade - Uma abordagem baseada em evidências**. 2ª edição revisada. 2019.
- XAVIER FILHA, C. **Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?** *Revista Diversidade e Educação*, v. 5, n. 2, p. 16-39, Jul./Dez. 2017.

ZANELLO, V.; BUKOWITZ, B.; COELHO, E. Xingamentos entre adolescentes em Brasília: linguagem, gênero e poder. Revista Interações, Lisboa, v. 7, n. 17, p. 151-169, 2011.

ZANELLO, V. VIEIRA, G; REANY, M; BOTTECHIA, J. **Por Que Xingamos Homens e Mulheres de Modo Diferente** - Valeska Zanello - TEDxUniversidadeBrasília. 2014. (14m40s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nos3Q4DulJs&list=PLoYf64JpiH14NdGHC2VH1FXeifrsBmzbr&index=4&t=7s> Acesso em: 26 de agosto de 2020.

ZANELLO, V; FLOR, W. **Dos insultos entre adolescentes ao trabalho das relações de gênero na escola.** Em: **Violência no namoro: estudos, prevenção e psicoterapia.** Sheila Giardini Murta, Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke, Glaucia Ribeiro Starling Diniz. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2015. bonit

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação.** Curitiba: Appris, 2018.

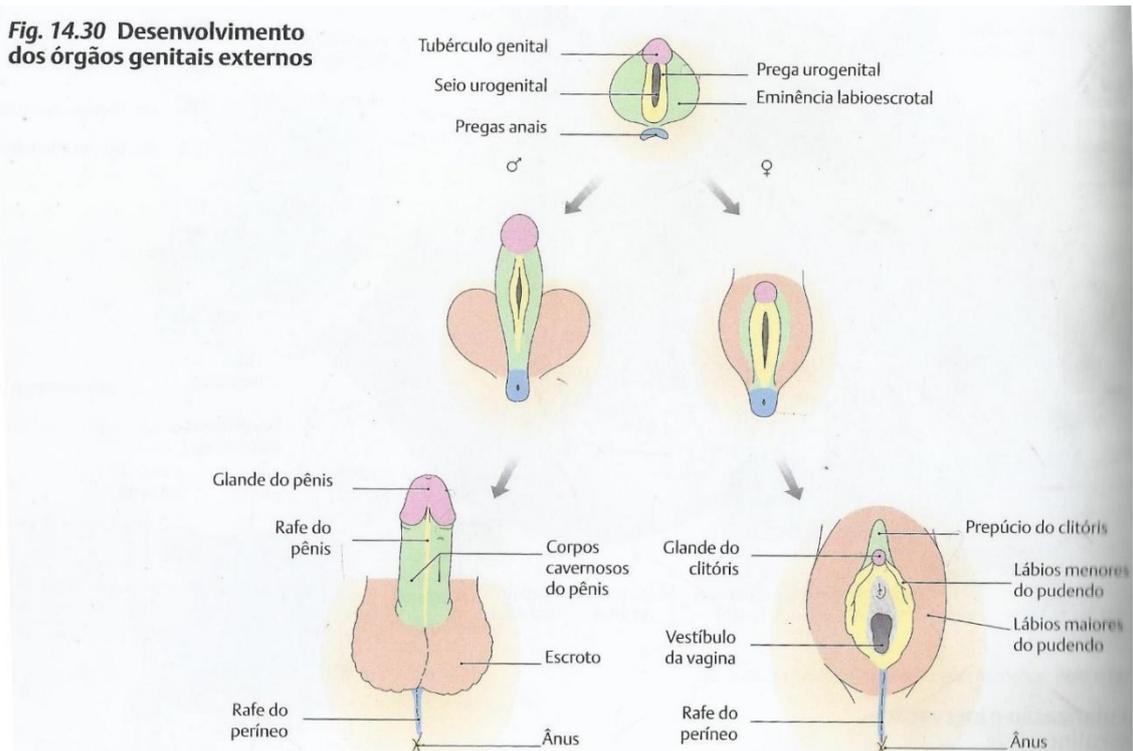
ZANELLO, V. **Mulheres e dispositivos de gênero.** 2020a. (1:39:30). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1EBuBbQ7UU> Acesso em: 08 de setembro de 2020.

ZANELLO, V. **Masculinidades, Cumplicidade e Misoginia na “Casa Dos Homens”:** um estudo sobre os grupos de whatsapp masculinos no Brasil. Em: **Gênero em perspectiva.** Larissa Ferreira (organizadora) – Curitiba: CRV, 2020b.

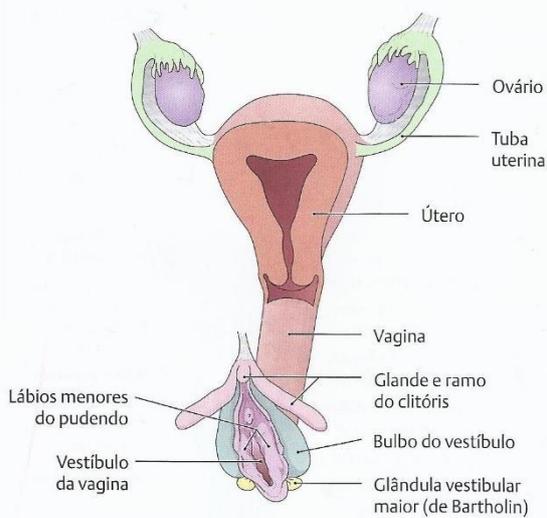
## Anexo A – Imagens dos Sistemas Sexuais Feminino e Masculino

Imagens da obra **Atlas de Anatomia** - editoria de Gilroy, A; MacPherson, B; Ross, L; baseado no trabalho de Schuenke M; Schulte, Schumacher, U; ilustrações por Voll, M; Wesker, K; revisão técnica Salles, A; tradução Araújo, C – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

### Sistemas Sexuais Feminino e Masculino



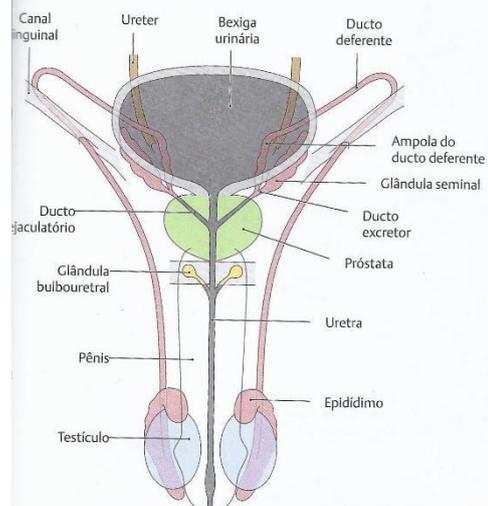
**Fig. 14.1 Órgãos genitais femininos**



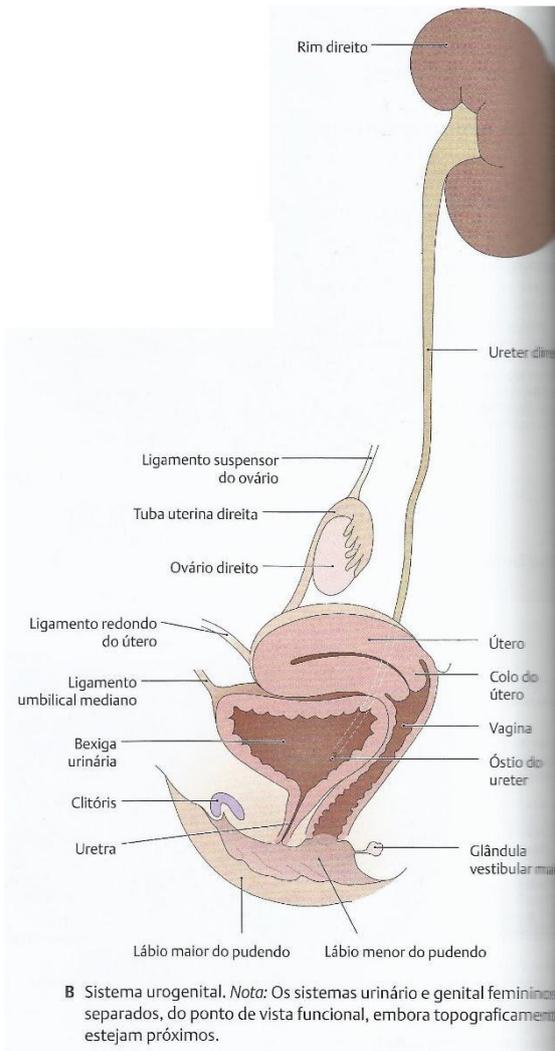
A Órgãos genitais internos e externos.

**Visão Frontal.**

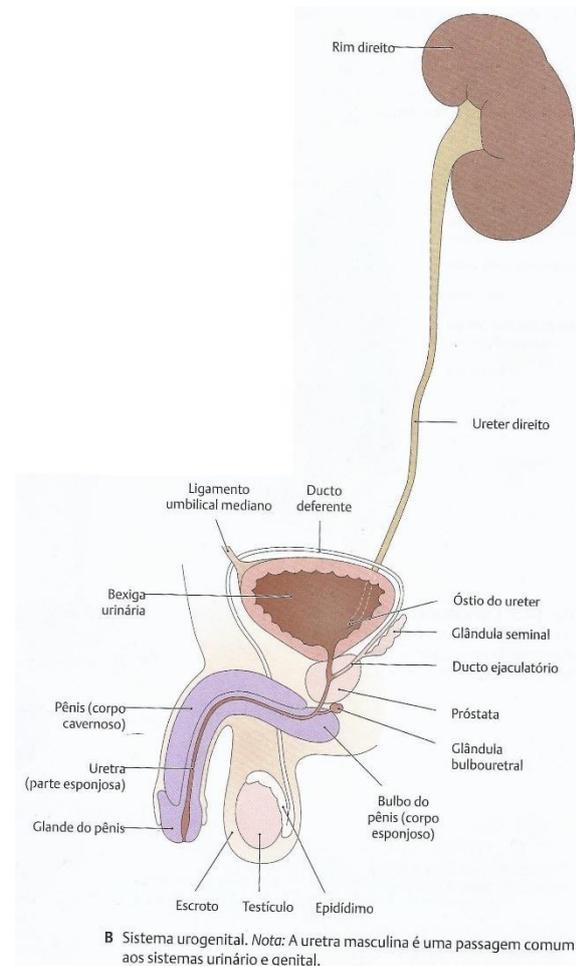
**Fig. 14.2 Órgãos genitais masculinos**



Estruturas seminíferas.



### Visão lateral.



## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
IB/IF/IQ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo a utilização das gravações (áudios) e imagens (fotografias) produzidas na disciplinas Ciências Naturais e Parte diversificada (PD), do (nome do colégio), como material de pesquisa no projeto “Crescer e se relacionar: desenvolvimento de metodologias de Ensino de Ciências na Educação Sexual de estudantes de 6º ano e investigações sobre as possíveis contribuições desse ensino”. Fica aqui esclarecido que o material audiovisual coletado não será publicado, servindo apenas de referência para análise e salvo em casos de transcrição.

**Objetivo da pesquisa:** investigar as diferentes contribuições que o ensino de Educação Sexual (incluído no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) como parte dos conteúdos e objetivos que devem ser trabalhados obrigatoriamente pelos professores do 6º ano), além de desenvolver uma metodologia adequado para o ensino de alunos na faixa etária desse ano.

**Participação:** depoimentos orais e escritos e produção de materiais em aulas de Ciências Naturais e Parte diversificada (PD).

**Risco:** Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

**Benefícios:** As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências.

**Privacidade:** Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, a privacidade do(a) meu(minha) filho(a) será respeitada, ou seja, meu nome e do(a) meu(minha) filho(a) ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, será mantido em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento em participar.

Nome \_\_\_\_\_ do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Contato (e-mail), caso queira receber os resultados desta pesquisa:

\_\_\_\_\_  
Agradecemos sua colaboração,

Assinatura \_\_\_\_\_ do pesquisador: \_\_\_\_\_

Oliveira Vieira

Mariana Lopes de

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## **Apêndice B – Bilhete para esclarecer os pais sobre o projeto**

Prezado(a) responsável,

O/A estudante pelo qual você é responsável é nosso(a) convidado(a) para participar de um projeto cujo tema é “Crescer e se relacionar: contribuições do diálogo sobre temáticas do âmbito da Sexualidade a estudantes de 6º ano”, ofertado para estudantes do 6º ano da escola (nome da escola).

A proposta do curso integra o projeto de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) – UnB da aluna Mariana Lopes de Oliveira Vieira, sob orientação da professora doutora Maria Luiza de Araújo Gastal. Fui professora de Ciências no (nome da escola) nos últimos dois anos, e já fiz um projeto parecido com alunos do 7º ano. O projeto envolverá discussões reflexivas sobre os conteúdos “sistema reprodutor masculino, feminino e intersexo”; “puberdade”; “transformações físicas e psíquicas promovidas pelos hormônios sexuais” e os objetivos “relatar as transformações físicas e psíquicas que ocorrem na puberdade”; “debater sobre os diferentes interesses de crianças e adolescentes”, que foram incluídos no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) como parte dos conteúdos e objetivos que devem ser trabalhados obrigatoriamente pelos professores do 6º ano. O curso objetiva o desenvolvimento de metodologias de Ensino de Ciências na Educação Sexual adequadas para estudantes de 6º ano e investigações sobre as possíveis contribuições desse ensino.

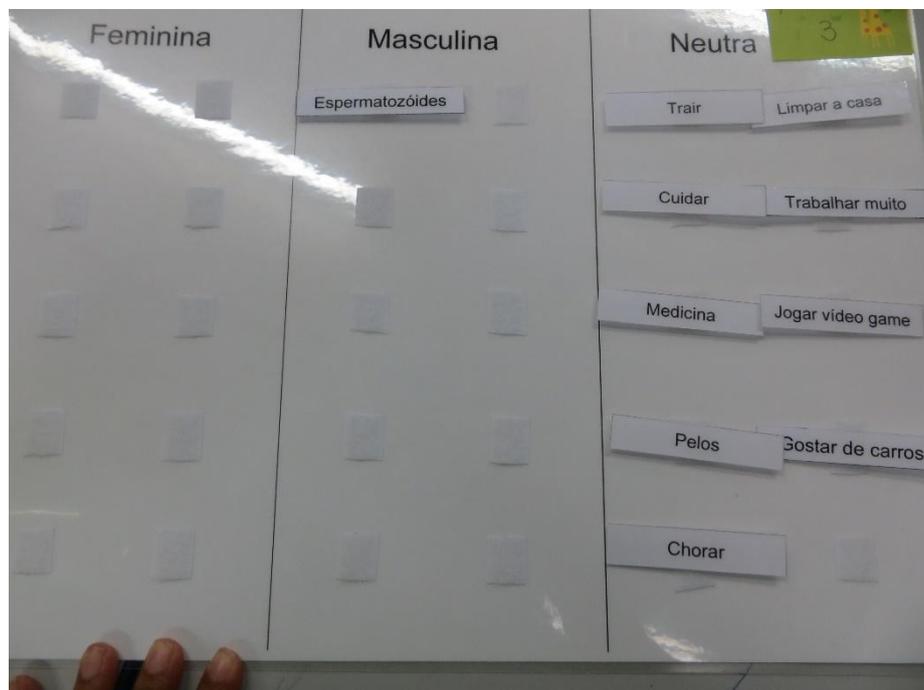
O curso de extensão será composto por encontros presenciais, totalizando um total de 6 horas/aula. Haverá seis encontros presenciais de 45 minutos, que ocorrerão ao longo de 3 semanas. A previsão é de iniciarmos as atividades em março de 2020.

Caso tenha interesse que o/a estudante pelo qual é responsável participar, peço que assine o Termo de Consentimento para participação e registros de dados dos encontros do projeto, que será enviado pelos(as) alunos(as) na próxima semana.

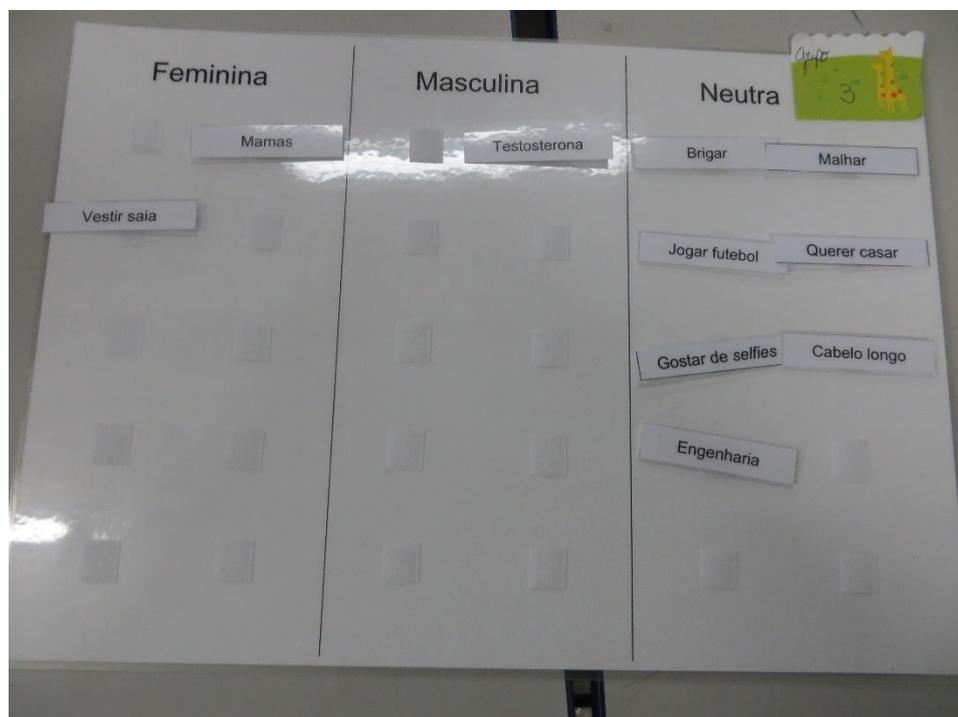
Caso tenha dúvidas sobre os assuntos que serão discutidos nas aulas ou sobre a maneira que darei os assuntos, estarei presente no (nome da escola) na(data posteriormente definida), entre as 8 e as 11h da manhã, e entre 13 e 14h da tarde. Caso prefira, pode me mandar mensagens por whatsapp.

Respeitosamente,  
Mariana Vieira.  
(Telefone de contato).

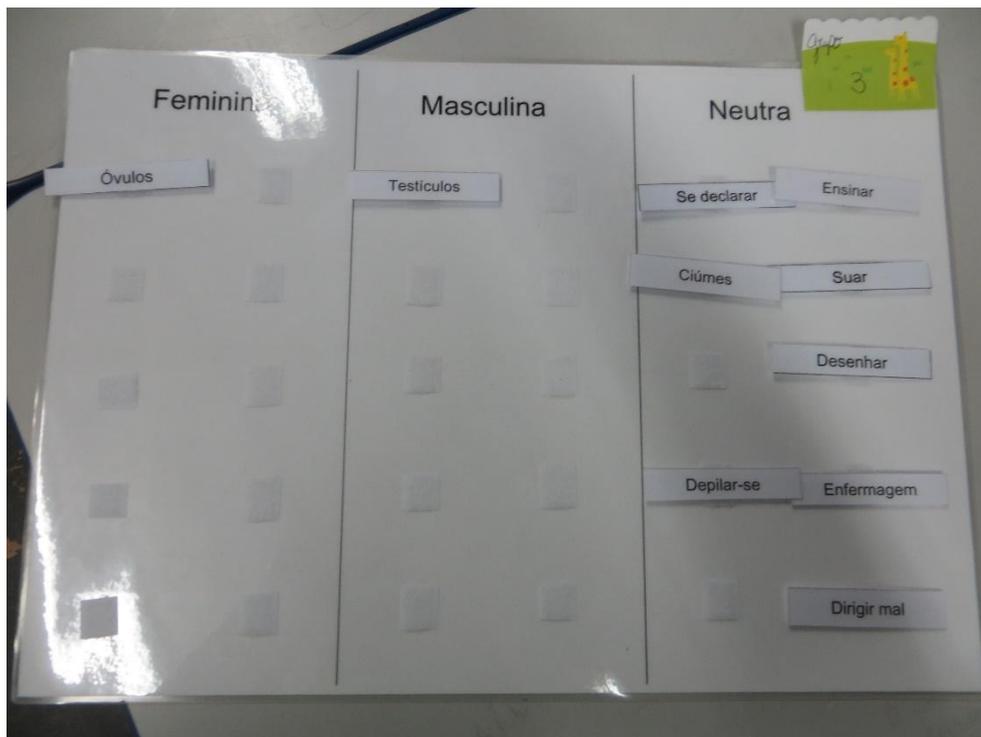
**Apêndice C – Imagens da atividade de sondagem, cujos termos foram classificados pelos alunos participantes na atividade piloto**



Conjunto de palavras 1: espermatozóides, trair, limpar a casa, cuidar, trabalhar muito, medicina, jogar vídeo game, pelos, gostar de carros, chorar.



Conjunto de palavras 2: mamas, vestir saia, testosterona, brigar, malhar, jogar futebol, querer casar, gostar de *selfies*, cabelo longo, engenharia.



Conjunto de palavras 3: óvulos, testículos, se declarar, ensinar, ciúmes, suar, desenhar, depilar-se, enfermagem, dirigir mal.

## **Apêndice D – Questionário de avaliação do curso**

### Avaliação individual do curso

Aos alunos e alunas participantes do projeto;

Este é o fim de nosso trabalho conjunto. Abaixo está um roteiro de assuntos sobre os quais gostaria que escrevesse:

- Resumo, com suas palavras, do que aprendeu.
- O que achou das atividades (pontos positivos e/ou negativos)?
- Como se sentiu falando desses temas em uma sala de aula?
- O que achou da professora (pontos positivos e/ou negativos)?
- Que temas você acha que as aulas deveriam ter (pode excluir temas que falamos e/ou acrescentar outros)?
- Sugestão de atividades diferentes?

Você tem liberdade para escrever sobre assuntos diferentes dos listados acima. Pode fazer desenhos também, se quiser.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Instituto de Física  
Instituto de Química  
Faculdade UnB Planaltina  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

**CRESCER E SE RELACIONAR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE 6º ANO SOBRE TEMÁTICAS  
DO ÂMBITO DA SEXUALIDADE E DE SEU ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR**

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE TEMÁTICAS DO ÂMBITO DA  
SEXUALIDADE A PARTIR DE PERSPECTIVAS DE UM ENSINO CRÍTICO-  
REFLEXIVO E DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE  
**(Proposição Didática como resultado da Dissertação de Mestrado)**

**Mariana Lopes de Oliveira Vieira**

Brasília-DF

2021

## **Apresentação**

Prezadas professoras e prezados professores.

Esta é uma proposição didática, resultante de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Universidade de Brasília. Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma intervenção com um grupo de estudantes do 6º ano de uma escola pública do Distrito Federal.

A intervenção se fundamentou no ensino de temáticas do âmbito da sexualidade com estudantes mais jovens do que usualmente se trabalham tais temáticas no ambiente escolar. Entretanto, essa proposta foi pensada como uma forma de inspirar a todas as professoras e professores que queiram dialogar sobre sexualidade com seus estudantes.

Tradicionalmente, discussões sobre temáticas do âmbito da sexualidade no ambiente escolar são reduzidas aos conteúdos “infecções sexualmente transmissíveis”<sup>49</sup>, “métodos contraceptivos” e “sistemas sexuais”<sup>50</sup>. Apela-se a um determinismo biológico. Os conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais (no ensino fundamental) e Biologia (no ensino médio) são expressos como se os seres humanos compartilhassem uma matriz biológica que independeria de fatores sociais, econômicos e culturais (LOURO, 2000a; LOURO, 2004b). Além disso, são ensinados esporadicamente e por meio de aulas expositivas.

A sexualidade humana é um assunto que está envolto em muitos mitos e tabus, o que, às vezes, pode nos desestimular a ensinar temáticas que fazem parte da vivência da nossa sexualidade biologicamente, socialmente, culturalmente.

---

<sup>49</sup> Apesar de a terminologia “doenças sexualmente transmissíveis” ainda ser muito comum no ambiente escolar, opto pela utilização do termo “infecções sexualmente transmissíveis”, pois as “doenças” estão associadas a sintomas e sinais visíveis no organismo. Já as “infecções” podem ter períodos assintomáticos (BRASIL, 2016).

<sup>50</sup> A nomenclatura “sistema reprodutor” é o usualmente utilizado nos livros e documentos educacionais – como no currículo distrital (DISTRITO FEDERAL, 2018), mas utilizo “sistema sexual”, seguindo a visão de Furlani (2013). O termo sistema “reprodutor” limita os órgãos sexuais a suas funções reprodutivas, enquanto a nomenclatura “sistema sexual” possibilita que se conceba a sexualidade como uma dimensão prazerosa que perpassa toda a vida, podendo incluir a procriação durante o período reprodutivo.

A não discussão de tais temáticas em espaços sociais contribui para a livre expressão das pessoas que são ou se consideram como parte do que é socialmente tido como normal. Ao mesmo tempo, pessoas tidas como “diferentes” são silenciadas (FERRARI; MARQUES, 2011 *apud* ANDRADE; CÂMARA, 2015). A não discussão de temáticas do âmbito da sexualidade no ambiente escolar promove discriminação e hierarquização não apenas nas relações docente-estudante e estudante-estudante. Como professoras e professores, sabemos que a escola é parte da sociedade, e que o potencial dos nossos aprendizados não se limitam ao ambiente escolar.

O desenvolvimento de um ensino embasado nas perspectivas de ensino crítico reflexivo e de Educação Integral em Sexualidade, entretanto, não depende apenas de nossa dedicação, como professoras e professores do ensino básico. Deve abranger estímulos e formações por parte dos órgãos que orientam o ensino no Brasil, dentre os quais o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital.

Em se tratando de documentos orientadores governamentais, lamentavelmente, o ensino sobre sexualidade no ambiente escolar sofreu evidentes e significativos retrocessos. Para saber mais sobre esse assunto, recomendo o texto “Diversidade Sexual na Escola: três perspectivas sobre silenciamento de sujeitos e saberes” e a seção 1.1.3 da dissertação que inspirou essa proposição<sup>51</sup>.

Apesar de transformações educacionais serem dependentes de outras esferas, além do espaço da sala em que trabalhamos, ao estimularmos o pensamento crítico dos estudantes, podemos desencadear resultados que demonstram que é possível mudar (FREIRE, 1996)! Menciono, a seguir, dois exemplos de projetos atuais que abarcam perspectivas de estímulo ao pensamento crítico e temáticas de uma educação integral em sexualidade.

O primeiro exemplo é o projeto “Mulheres Inspiradoras”, originalmente desenvolvido pela professora Gina Vieira (BRASIL, 2017?). A professora Gina Vieira disse ter refletido que “nossa cultura sempre representa a mulher como um objeto sexual, de satisfação, a partir de um determinado padrão de beleza”, tendo por isso elaborado um projeto cuja premissa era “apresentar para os

---

<sup>51</sup> Ambos os documentos estão listados na seção “referências e para saber mais” desta proposição didática.

jovens outras representações do que significa ser mulher” (BRASIL, 2017?). O projeto teve resultados muito positivos, o que estimulou a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação dos profissionais da educação do Distrito Federal (EAPE) a desenvolver um curso de formação para docentes denominado “Programa Mulheres Inspiradoras”. Outro exemplo é o projeto “Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher”, que já promoveu atividades como reuniões, seminários, palestras e capacitações (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS, 2020). Dentre essas capacitações, também há um curso de formação promovido pela EAPE.

Considerando a importância de discussões de temáticas do âmbito da sexualidade tendo como premissa o estímulo ao pensamento crítico dos estudantes, compartilho com você, colega docente, essa proposição didática elaborada a partir dos aprendizados que obtive ao longo do mestrado. Compartilharei com você parte dos referenciais teóricos que influenciaram a elaboração desses encontros e suas análises. Após esse embasamento teórico, trarei sugestões de discussões e atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Destaco o termo “sugestões”, visto que as realidades de cada público-alvo, ambiente, tempo são diferentes para cada um de nós, educadores.

Acredito no potencial da educação desenvolvida no ambiente escolar como desencadeadora de mudanças que auxiliem a sociedade brasileira a desconstruir práticas discriminatórias e a construir relacionamentos mais empáticos e respeitosos. Espero, com esta proposta, que possa colaborar com meus colegas que também querem atuar nesses e em outros processos educativos e sociais de desconstrução, construção e reconstrução.

## Embasamento Teórico

Os referenciais que nortearam a elaboração desta proposta foram a Educação Integral em Sexualidade e as interações dialógicas como forma de estimular uma aprendizagem crítica e reflexiva. Esta é uma explicação sintética dos referenciais em que embasei meu projeto de mestrado. Esses referenciais também poderão nortear adequações da proposta à realidade de vocês, colegas docentes, caso queiram desenvolvê-la ou motivem-se a elaborar outras propostas didáticas.

O termo “Educação Integral em Sexualidade” (EIS) é o recomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na obra “Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade – Uma abordagem baseada em evidências” (UNESCO, 2019). Esse documento explica que:

[...] o termo *integral* refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes do estudante relacionados à sexualidade positiva e à boa saúde sexual e reprodutiva. Os principais elementos dos programas de EIS têm certas semelhanças, como a ênfase bem fundamentada nos direitos humanos e o reconhecimento do conceito amplo da sexualidade como parte natural do desenvolvimento do ser humano (UNESCO, 2019, p. 13. Destaque do autor).

Esse documento detalha os potenciais efeitos dessa educação na saúde e bem-estar de jovens, além de explicitar conceitos-chave, tópicos e objetivos de aprendizagem que podem ser desenvolvidos com diferentes faixas etárias. É um documento extremamente recomendável para você, professora ou professor, que deseje trabalhar com EIS.

São muitas as temáticas sobre sexualidade que podemos discutir com jovens de todas as idades, mas, nesta proposição, destaco as seguintes: gêneros, estereótipos e preconceitos, violência contra “grupos minoritário”<sup>52</sup>, variações sociais e culturais associadas aos três temas anteriores.

Acredito que a temática “xingamentos” também deveria ser discutida em uma intervenção de EIS, discutindo-se seus os significados de xingamentos e o

---

<sup>52</sup> Quando escrevo “grupos minoritários”, refiro-me a mulheres e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais. Apesar de nem sempre serem grupos minoritários numericamente, em geral, são minorias em termos de representatividade. Por exemplo, em representatividade política no Brasil.

que se objetiva com seu uso. Entretanto, é um tema envolto por um grande tabu<sup>5354</sup>, e o qual ainda estou trabalhando para superá-lo. Por isso, não apresentarei como temática de discussão nesta proposição. Entretanto, se você professora ou professor acredita na importância de discussões sobre essa temática e se sente apto para estimulá-las em sala de aula, eu o encorajo e parablenizo por se propor a desenvolvê-las!

O discurso que determina representações positivas ou negativas acerca do gênero e dos outros aspectos da sexualidade é dinâmico e, conseqüentemente, passível de permanente crítica desconstrutiva (FURLANI, 2009). Heranças culturais podem restringir nossos aspectos comportamentais (como formas de pensar, de portar, de falar, de almejar), e demandar determinadas características físicas: a mulher deve ser magra e ter seios grandes, o homem deve ser alto e musculoso, por exemplo (LOURO, 2000a; FREIRE, 2016).

Independentemente do esforço que o jovem exerça para se adequar a expectativas sociais, pode ser que esse enquadramento não seja possível, visto que algumas identidades são hegemônicas, servindo de referência a todas as demais (LOURO, 2000a). Quando não estamos de acordo com as características que representam essas identidades tidas como “normais”, somos considerados, por contraponto, como diferentes.

A fala do homem branco, ocidental, heterossexual, de classe média urbana, cristão, física e mentalmente “normal” ainda é privilegiada (LOURO, 2000a; 2000b; 2003; CANEN, 2007; JUNQUEIRA, 2009 *apud* JUNIOR *et al.*, 2015; ZANELLO; 2018). Desse modo, além do autojulgamento por parte do adolescente, o não estar de acordo com uma ou mais das características normativas está associado com ser socialmente discriminado, definido como “problemático”, inferior, ter um menor espaço de fala, às vezes, nenhum, além

---

<sup>53</sup> Segundo Furlani (2009a) tabu “num conceito mais abrangente é ‘proibição tradicional imposta por tradição ou costume a certos atos, modos de vestir, temas, palavras, etc, tidos como impuros, e que não pode ser violada, sob pena de reprovação e perseguição social’” (p. 87).

<sup>54</sup> Para saber mais sobre o porquê considero uma temática que deve ser discutida em sala de aula e porque a descrevo como envolto por um grande tabu, te convido a ler minha dissertação de mestrado: “CRESCER E SE RELACIONAR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE 6º ANO SOBRE TEMÁTICAS DO ÂMBITO DA SEXUALIDADE E DE SEU ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR”.

de outros entraves sociais que emergem da cultura na qual o indivíduo está inserido (FIGUEIRÓ, 1996; LOURO, 2000a; ANDRADE; CÂMARA, 2015).

Quando nós, professoras e professores, reconhecemos e estimulamos nossos estudantes a reconhecerem a existência de heranças culturais que influenciam a constituição de nossas identidades, podemos contrapô-las a diferentes atribuições de significados ao longo da história e de outros grupos e sociedades.

Educar deve abranger aspectos da realidade histórica e social em uma aventura de criação, construção, reconstrução e até constatação para mudança, o que seriam habilidades exclusivas de mulheres e homens. Assim é possível que os seres humanos continuem a desenvolver habilidades que resultem na transformação da “realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 69).

Estar atentos à realidade concreta em que os alunos vivem é importante para que nós, professoras e professores, possamos compreender os significados de seus silêncios, suas palavras, suas expressões faciais, suas atitudes; e, a partir dessa compreensão, desenvolvermos um trabalho docente formador. Respeitar e saber escutar distintas leituras de mundo não significa aceitá-las nem deixar que os estudantes se acomodem a elas. É uma forma que nós temos de “com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 1996, p. 122-123).

O movimento dialógico entre nós e os alunos, assim como o estímulo do diálogo entre estudantes no ambiente da sala de aula, pode estimular a transformação do “ensinar e aprender” em “conhecer e reconhecer” (FREIRE, 2016, p. 176).

Diálogos entre professores e estudantes, e entre estudantes, estão relacionados com a possibilidade de exposição a novos conteúdos e pontos de vista. Esses diálogos não devem objetivar a formação de grupo discente uniforme, que, ao final do ano acadêmico, compreenda e esteja de acordo com tudo o que seja discutido.

Alguns estudantes podem afirmar que têm opiniões discordantes dos conhecimentos compartilhados pelos professores em sala de aula. Claro que toda opinião pode e deve ser respeitada. Entretanto, precisamos estimular esses estudantes a compreender a diferença entre opinião e conhecimento, ou considerar que a liberdade de opinião estaria acima de valores fundamentais, como o respeito ao diferente. Precisamos recusar o “relativismo radical que considera tudo por igual”; “o machismo, o racismo e homofobia, por exemplo, não podem ser considerados diferenças culturais aceitáveis” (ANDRADE; CÂMARA, 2015, p. 21 e 22). Opiniões que revelem essas visões devem ser refutadas – respeitosamente - por críticas e explicações sobre suas possíveis consequências sociais. Complemento com o argumento de Silva (2016, p. 20) no qual “o universo humano não se esgota na intimidade dos sujeitos”, e acrescento que tampouco se esgota na intimidade de um ambiente familiar. Viver em sociedade decorre na convivência com a diversidade, que deve ser respeitada e da qual se pode aprender muito.

Estimular a fala dos estudantes, no ambiente da sala de aula, é permitir a possibilidade de ser apresentado à diversidade de ideias. Também é, a partir da escuta de suas falas, e associação com suas realidades, que nós podemos introduzir exemplos de outras realidades. Distintas de todas aquelas apresentadas pelo grupo de estudantes na sala de aula, mas que conhecemos por já havermos vivenciado realidades de outras escolas, outras cidades brasileiras ou mesmo culturas estrangeiras.

A oportunidade de ser exposto a diferentes perspectivas sociais, econômicas, culturais no ambiente escolar também possibilita um desenvolvimento de aprendizagens críticas e reflexivas gradualmente. Quando esse tipo de análise já existe, é possível que os estudantes atuem na tentativa de reconstrução de concepções e ações violentas aos quais sejam expostos socialmente; dentro e fora da escola. Violências essas que exaltam um padrão “adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (JUNQUEIRA, 2009 *apud* JUNIOR *et al.*, 2015, p. 81), enquanto discrimina, agride física e emocionalmente, e até assassinam aqueles que não se enquadram nesse padrão.

O desenvolvimento do respeito no ambiente escolar é um processo essencial para que auxiliemos o processo de reconstrução de nossa sociedade, a partir de indivíduos que compreendam a importância de não propagarem ações violentas e discriminatórias.

## **Discutindo temáticas do âmbito da sexualidade**

A proposta de encontros a seguir foi inspirada em experiências em que eu e um grupo de estudantes de 6º ano discutimos temáticas do âmbito da sexualidade, em um período da minha pesquisa de mestrado. A proposta foi inspirada nos encontros que tive com esses estudantes, mas não é idêntica a que realizei. Refleti após esse processo e analisei mudanças que gostaria de realizar em futuras discussões.

Apresento a vocês uma proposta a partir dessa reflexão, e mencionarei algumas possíveis adaptações que podem ser realizadas. Assim como eu refleti e desenvolvi uma proposta a partir de mudanças de uma que realizei, os convido a refletirem sobre suas realidades e realizarem as modificações que acharem necessárias a uma melhor adequação aos estudantes com os quais trabalham e seus contextos.

A proposta que será apresentada foi planejada para ser desenvolvida em, pelo menos, quatro encontros de 90 minutos cada. Acredito que seu desenvolvimento possa ocorrer com qualquer um dos anos finais do ensino fundamental. Com algumas mudanças no nível de profundidade dos debates, também poderia ser desenvolvida com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental ou estudantes do ensino médio.

Selecionei temáticas do âmbito da sexualidade que podem ser discutidas por docentes de diversas áreas de formação.

### **Encontro 1:**

Diferentemente da minha experiência no Mestrado, nesta proposta considero que a professora ou professor já conhece os estudantes com os quais terá esses encontros.

Como estímulo desencadeador das discussões, sugiro a animação “O sonho impossível?”, que pode ser encontrada no canal ONU Brasil, no youtube. O link da animação está disponível na última parte desta proposição: “Referências e obras de apoio”.

Nessa animação, ocorre a apresentação do dia de uma família constituída por um homem e uma mulher adultos, um menino e uma menina (que poderiam ser crianças ou adolescentes) e um bebê. O vídeo foi feito por uma produtora da República Tcheca, e mostra uma representação de papéis de gênero facilmente reconhecida por brasileiras e brasileiros. A mulher acumula o trabalho fora de casa com as atividades de cuidado com a casa e as crianças, enquanto o marido trabalha fora e aproveita o tempo fora do trabalho para descansar ou se divertir. O vídeo mostra que o acúmulo de tarefas que a mulher possui é dividido com a jovem menina, mas não com o menino, que inclusive parece ser mais velho do que ela.

Recomendo por ser uma animação curta e de fácil compreensão. Entretanto, qualquer outra animação, filme ou texto que possa provocar discussões sobre características socialmente consideradas femininas e outras como masculinas, pode ser usado nesse primeiro encontro.

Considerarei um contexto em que seja possível que toda a turma veja o vídeo conjuntamente em sala de aula. Caso não seja possível, sugiro que você peça aos estudantes para assistirem previamente o vídeo e que faça algumas adaptações no início da discussão, caso algum estudante não tenha conseguido vê-lo.

Após a visualização conjunta da animação, organize as cadeiras em um semicírculo e discuta quais características os estudantes acreditam que o vídeo mostra como sendo exclusivamente femininas, exclusivamente masculinas e comuns a ambos os sexos representados. É importante que você ressalte que, nesse primeiro dia de discussão, o foco é o conteúdo apresentado no vídeo, não a opinião dos estudantes sobre ele.

Caso haja um quadro na sala de aula, você pode dividi-lo em três colunas: “femininas”, “masculinas”, “femininas/masculinas”; e lá ir escrevendo as características de acordo com o que for indicado pelos estudantes. Também é uma opção que chame os estudantes que queiram opinar para que escrevam a característica que identificaram na coluna que acreditem ser apropriada.

É importante que você veja o vídeo antes do primeiro encontro e elabore uma lista de características ou situações que lhe chame a atenção. Se possível,

veja o vídeo com outros professores e professoras que queiram desenvolver essa proposta, assim pode ampliar a quantidade de características ou situações identificadas. Assim, características ou situações que não sejam identificadas por nenhum estudante talvez possam ser identificadas se você instigar os estudantes. Exemplo: vocês repararam que há uma cena em que aparecem duas mãos diferentes segurando moedas? Que uma das mãos segura mais moedas do que a outra?

Caso os estudantes não se lembrem de alguma cena que acredite ser importante, mostre-a novamente para eles, caso possível.

Como atividade final desse encontro, peça aos estudantes que respondam em um papel, individualmente, as perguntas que sugiro a seguir:

- Você já viu algum casal como esse do vídeo?
- Existem características exclusivamente femininas mostradas no vídeo com as quais você concorda? Quais?
- Existem características exclusivamente masculinas mostradas no vídeo com as quais você concorda? Quais?
- Você acha que o sonho que a mulher possui no final da animação pode se tornar realidade?

Proponho que leia as perguntas com os estudantes antes que eles as respondam, para que possa sanar eventuais dúvidas.

Peça que eles dobrem os papéis e coloquem seus nomes na parte de fora. Explique que apenas eles mesmos verão as respostas no último encontro. Que tentem responder com sinceridade, e sem se preocuparem com o que as pessoas podem pensar de suas respostas.

## **Encontro 2:**

No segundo encontro, os estudantes terão a oportunidade de opinar sobre as características que identificaram no vídeo no encontro anterior.

Você deve lembrar os estudantes dos termos identificados e a forma que tais características foram classificadas. Sugiro que escreva novamente no quadro as colunas “feminina”, “masculina”, “feminina/masculina” e as características apontadas no primeiro encontro.

A turma pode ser dividida em pequenos grupos. Sugiro grupos de 3 ou 4 pessoas, pois permite que todos opinem, escutem a opinião dos colegas e reflitam sobre elas com mais tranquilidade. Você pode entregar aos estudantes uma folha com as 3 colunas já separadas, ou pedir que os estudantes façam essa tabela em uma folha de papel A4.

A proposta é que os estudantes discutam se concordam com a classificação das características que identificaram no vídeo. Todos os grupos devem discutir cada um dos termos identificados no primeiro dia. Caso discordem da classificação apresentada, podem modificar as palavras de coluna de acordo com a opinião dos integrantes dos grupos. Na hipótese de falta de consenso, o mesmo termo pode ser escrito em duas colunas.

Quando todos os grupos tiverem discutido todas as características, peça que organizem as cadeiras em semicírculo. Ainda nesse encontro, você pode iniciar a discussão conjunta sobre as concordâncias e discordâncias entre o que foi identificado no vídeo e as opiniões dos estudantes.

Supondo que os estudantes identificaram no vídeo que “cuidar da casa” seja uma característica exclusivamente feminina, por exemplo, você pode perguntar a cada um dos grupos o que eles opinaram sobre essa classificação. Esse momento também oportuniza que estudantes, do mesmo grupo ou não, expliquem para os colegas de turma porque não concordam com uma determinada classificação. Exemplos de suas realidades, ou que foram observadas em séries/filmes/novelas/livros podem ser apontados. Sugiro que estimule a expressão de opiniões discordantes, sempre ressaltando a importância de se respeitar os colegas.

### **Encontro 3:**

Neste encontro, inicialmente se dará continuidade à discussão conjunta sobre as concordâncias e discordâncias entre o que foi identificado no vídeo e as opiniões dos estudantes. Recomendo, novamente, que as cadeiras sejam antes organizadas em semicírculo.

Após o término da discussão de todas as características, você pode começar a questionar os estudantes sobre variações sociais e culturais que características tidas como “femininas” ou “masculinas” podem apresentar. Apresento alguns exemplos de questionamentos estimuladores de debate sobre variações sociais e culturais:

- A qual nacionalidade vocês acham que os personagens da animação pertencem?
- Vocês acham que casais de outros países possuem rotinas parecidas?
- Caso a animação representasse um casal formado por dois homens, vocês acham que a rotina seria parecida?
- Caso a animação representasse um casal formado por duas mulheres, vocês acham que a rotina seria parecida?
- Vocês acham que o casal da animação possui uma condição financeira boa? Se o casal tivesse uma condição financeira melhor, vocês acham que a rotina seria parecida? E se tivessem uma condição financeira pior?
- O casal da animação parece morar em uma cidade grande. Se fosse um casal que morasse em uma área rural, vocês acham que a rotina seria parecida?
- O casal da animação é formado por um homem e uma mulher brancos. Caso fosse um casal em que ambos fossem negros, vocês acham que teriam uma rotina parecida? E se fosse um casal em que cada um possui um tom de pele diferente?
- O que vocês acham que aconteceria se a mulher da animação pedisse ao marido que ele a ajudasse mais com os cuidados dos filhos e da casa?

As sugestões de questionamentos acima podem gerar reflexões sobre gêneros, estereótipos e preconceitos, violência contra “grupos minoritário” e diferentes realidades sociais e culturais.

É importante que você estude sobre essas temáticas na literatura científica antes do desenvolvimento de debates sobre questões como essas. Dados de pesquisas científicas sobre como jornada de trabalho, violência, renda variam dependendo do gênero; orientação sexual; identidade/expressão de gênero; raça; podem ser apresentados para o embasamento dessa discussão. Vídeos em que grupos de pessoas diversas compartilhem suas realidades também podem auxiliar a ampliar o debate.

A intervenção que desenvolvi no mestrado não envolveu tantas temáticas quanto as que apresentei nos exemplos acima. Ainda assim, três encontros de 90 minutos foram insuficientes para todas as discussões que havia planejado.

Por isso, acredito que esse debate precise de, ao menos, mais um encontro para ser finalizado (**encontro 4**). Entretanto, a depender do seu interesse e dos estudantes com os quais esteja trabalhando, esse debate pode se estender por outros encontros.

Considerarei um contexto em que esse debate seja interrompido<sup>55</sup> no 4º encontro. Para finalizar esse encontro, proponho que os estudantes releiam as questões que responderam no encontro 1. Você pode pedir que eles reflitam se há respostas que seriam as mesmas nesse último encontro ou se haveria mudanças.

Estudantes que tenham pontos de vista diferentes do primeiro encontro podem comentar, caso queiram. Esse encontro pode ser finalizado com uma discussão final, sobre como ser exposto a diferentes realidades e a informações científicas podem gerar mudanças em maneiras como observamos características socioculturais.

---

<sup>55</sup> Uso o verbo “interromper” pois essa é uma discussão extremamente ampla. Acontecimentos relacionados com as temáticas discutidas continuarão ocorrendo; pesquisas continuarão sendo desenvolvidas; livros e artigos continuarão sendo publicados. Pode ser que algum estudante ou professor queira retomar essa discussão após esses encontros.

Ainda que existam estudantes que mantenham as análises que fizeram no primeiro dia, o exercício de debate pode ajudar na compreensão de que viver em sociedade resulta na convivência com a diversidade. Respeitar é uma ação que deve ser praticada para que possa ser verdadeiramente aprendida.

Há, no espaço escolar, oportunidade para que a comunicação na adolescência oportunize, especialmente em diálogos, processos de reflexão, questionamento e apresentação à diversidade de ideias e vivências (ANDRADE; CÂMARA, 2015). Esses aprendizados podem auxiliar no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e respeitosos (UNESCO, 2019).

## Referências e obras de apoio

- ANDRADE, M.; CÂMARA, L. **Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos.** Em: **Diferenças Silenciadas – Pesquisas em Educação, Preconceitos e Discriminações.** Marcelo Andrade (org.). – 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. 179p.
- BASTOS, F; PINHO, R; PULCINO, R. **Diversidade Sexual na Escola: Três Perspectivas sobre Silenciamentos de Sujeitos e Saberes.** Em: **Diferenças Silenciadas – Pesquisas em Educação, Preconceitos e Discriminações.** Marcelo Andrade (org.). – 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. 179p.
- BRASIL. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento.** Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Brasília: MPDFT, 2015.
- BRASIL. **Departamento passa a utilizar a nomenclatura “IST” no lugar de “DST”.** Ministério da Saúde, 17 nov. 2016. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst> Acesso em: 25 de junho de 2019.
- BRASIL. **Professora cria projeto de valorização da mulher e leva prêmios para escola do DF.** Ministério da Educação, [2017?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-inspiradoras> Acesso em: 30 de agosto de 2020.
- CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.** Comunicação&política, v. 25, nº 2, p. 91-107. 2007.
- CERQUEIRA, D., LIMA, R. S. D., BUENO, S., VALENCIA, L. I., HANASHIRO, O., MACHADO, P. H. G., LIMA, A. D. S. **Atlas da Violência 2017-IPEA e FBSP.** 2017. 68p.
- DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais).** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2ª edição, 2018.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.** Editora UEL, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire.** São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 26ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 192p.
- FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.
- FURLANI, J. **Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira desconstruindo significados na Educação Sexual.** Em: **Sexualidade / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.** – Curitiba: SEED – Pr., 2009b.
- FURLANI, J. **Educação Sexual: Possibilidades Didáticas.** Em: **Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação.** Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Vilodre Goellner (org.). – Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 191p.
- JUNIOR, J. C. L., DA SILVA HATTA, M., CORRÊA, S. E. S., & DO NASCIMENTO MASCARENHAS, S. **Do contexto multicultural para uma escola que discute: educação sexual.** *Sophía*, (18), 73-87. 2015.

- LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000a.
- LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. Em: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2000b.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 184p.
- ONU BRASIL. **O sonho impossível?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQgkmlM> Acesso em: 31 de março de 2021.
- PEIXOTO, V. B. **Violência contra LGBTs no Brasil: premissas históricas da violação no Brasil**. Revista Periódicus, 1(10), 7-23. 2018.
- TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. **Maria da Penha vai à Escola. 2020**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/maria-da-penha-vai-a-escola>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.
- UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade** - Uma abordagem baseada em evidências. 2ª edição revisada. 2019.
- ZANELLO, V; FLOR, W. **Dos insultos entre adolescentes ao trabalho das relações de gênero na escola**. Em: **Violência no namoro: estudos, prevenção e psicoterapia**. Sheila Giardini Murta, Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke, Glaucia Ribeiro Starling Diniz. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2015.
- ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
OU TESE DE DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 12 de abril de 2021.



Assinatura do/a discente

Programa: Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências

Nome completo: Mariana Lopes de Oliveira Vieira

Título do Trabalho: CRESCER E SE RELACIONAR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE 6º ANO SOBRE TEMÁTICAS DO ÂMBITO DA SEXUALIDADE E DE SEU ENSINO NO AMBIENTE ESCOLAR

Nível: (X) Mestrado ( ) Doutorado

Orientador/a: Maria Luiza de Araújo Gastal