



## **O QUE QUEREM SABER ESTUDANTES DO NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE**

**Edésio Antonio Ferreira dos Santos<sup>1</sup>  
eddesiojunior@gmail.com**

**Maria Danielle Araújo Mota<sup>2</sup>  
danymestrado@gmail.com**

### **RESUMO**

Tendo em vista a importância de se desenvolver uma abordagem de Educação sexual integral nas escolas, que possibilite a vivência plena dos sujeitos e subverta as violências de gênero e sexualidade, neste texto visamos investigar, a partir da aplicação de uma atividade em uma escola estadual de Maceió, quais as dúvidas de estudantes do nono ano sobre gênero e sexualidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada durante a disciplina de Estágio Supervisionado 3, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UFAL. Participaram 30 estudantes, do nono ano, com idades entre 14 e 15 anos. Foram obtidas, no total, 24 dúvidas. Observamos que os/as estudantes têm muitas dúvidas e interesse em aprender sobre gênero e sexualidade, ainda que demonstrem bastante pudor e desconforto, principalmente as meninas. Evidencia-se uma visão restrita biologizante sobre o que é sexualidade e que, ainda assim, há grande deficiência nos conhecimentos ditos biológicos. A maioria das dúvidas foi sobre corpo e sexo seguro, também marcando a concepção de sexualidade como sinônimo de ato sexual. Houve dúvidas sobre sexualidade feminina e sobre as desigualdades e papéis de gênero, entretanto, é notório o teor heteronormativo e, conseqüentemente, a binaridade de gênero presente nas dúvidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Sexual Integral. Adolescência. Gênero e Sexualidade.

### **1 DESTRUINDO AS MORDAÇAS**

A sexualidade é uma temática que ainda traz mal-estar e é geradora de intensos debates na sociedade- que nem sempre são construtivos-. Quando falamos em Educação sexual, essa tensão vem à tona, e assim como em vários outros temas relacionados à Educação, todos se sentem no direito de dizer algo, entretanto, muito raramente apresentam falas embasadas ou fruto de reflexões. O que vemos é uma enxurrada de ideias reacionárias, preconceituosas e cheias de

<sup>1</sup> Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Alagoas.

<sup>2</sup> Professora do Setor de Práticas Pedagógicas, do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas.

hipocrisia, dignas de cidadãos vitorianos. Nunes (1987, p.23) afirma que “[...] a sexualidade é sempre uma área de saber e de investigação essencialmente polêmica, visto envolver-se com elementos de ordem religiosa e ética, de diferentes conotações e universos sociais ou subjetivos”.

A necessidade de discussão da sexualidade na educação básica não é recente, segundo os PCNs (1997)<sup>3</sup>, a partir dos anos 70, houve uma intensificação dos debates sobre a inclusão da temática, causada provavelmente em função da mudança comportamental dos jovens nos anos 60, dos grupos feministas e dos grupos que pregavam o controle da natalidade. Na década de 80, em virtude da preocupação com o grande crescimento da gravidez na adolescência e com o risco de infecção pelo HIV (vírus da imunodeficiência humana), a aceitação dos pais para abordar o tema na escola cresceu exponencialmente (BRASIL, 1998).

Com a advinda dos direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos e movimentos feministas e LGBTI<sup>4</sup>, houve uma trajetória de avanços com relação às políticas para combate às desigualdades de gênero e uma vivência de sexualidade integral. Por exemplo, a criação dos PCNs, que preveem a Educação sexual como tema transversal, ainda que com um caráter informativo e aproximada das ideias de risco e ameaça (LOURO, 2008).

Atualmente, observa-se, porém, raramente essas recomendações são obedecidas. Um entendimento bastante biologizante de sexualidade permanece, e a Educação sexual continua permeada por tensões (FURLANI, 2011). Além disso, juntamente ao fortalecimento dos grupos LGBTI e feministas, houve o crescimento de um grande movimento para silenciamento dos professores, no qual, por uma falsa neutralidade, o conservadorismo reacionário luta para manter uma Educação sexual hegemônica, centrada na heterossexualidade (HERMIDA & DE SOUZA LIRA, 2017).

Os impactos desses movimentos de silenciamento são muitos e facilmente observáveis, como no arquivamento do kit anti-homofobia, construído pelo Ministério da Educação (MEC), na criação da lei da mordaza<sup>5</sup> e na rotulação de “ideologia de gênero” a toda e qualquer política de combate às desigualdades de gênero e sexualidade.

---

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>4</sup> Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e Intersexuais.

<sup>5</sup> Projeto de Lei intitulado de "Escola Sem Partido", que visa instalar censura nas escolas.

Soares et al (2005) evidencia que os argumentos contra a Educação sexual na escola são infundados, já que esses propõem uma escola “muda”, um silêncio que não existe, pois nas escolas: “O que vem ocorrendo é o funcionamento do mecanismo de interdição, ou seja, pode-se falar de sexualidade das crianças, dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado, como o biológico, o da família-reprodução, da criança inocente assexuada e o pedagógico” (SOARES, et al, 2005. p. 2).

Através dessas interpelações e de várias outras surgidas durante uma experiência de estágio supervisionado, do curso de licenciatura em ciências biológicas, da Universidade Federal de Alagoas, realizado em um nono ano e de leituras sobre a pedagogia emancipatória em Freire (1996), uma educação não sexista por Louro, (1998), além de outros autores e autoras dos estudos feministas e queer, como Butler e Bento, foi elaborado um projeto de intervenção, que tinha como objetivo construir um espaço de Educação sexual integral, para os estudantes, que possibilitasse discussões relacionadas às diversidades de gênero e sexuais, sexo, prazer e autoconhecimento. Uma das etapas dessa intervenção foi o “o que quero saber!”, no qual os estudantes puderam colocar suas dúvidas, anonimamente, em uma caixinha, para serem discutidas em grupo.

Dessa forma, este trabalho se trata de uma pesquisa abordagem qualitativa e tem como objetivo identificar quais foram as dúvidas de estudantes do nono ano sobre gênero e sexualidade.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEU POTENCIAL**

A Resolução CNE/CP 2/2002, institui que os cursos de formação de professores tenham em seu currículo oitocentas horas de prática de ensino, sendo quatrocentas diluídas ao longo do curso e outras quatrocentas vivenciadas como estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade da graduação.

O Estágio curricular caracteriza-se como momentos nos quais os futuros profissionais imergem em seu ambiente de trabalho, vivenciando a dinâmica própria do espaço escolar, e lá desenvolvem habilidades e competências essenciais para

sua atuação futura. Segundo a LDB - 9394/96, Art. 61, os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor.

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Alagoas, o estágio curricular supervisionado é desenvolvido em quatro momentos, de 100hr cada, sendo esses ofertados como estágios um, dois, três e quatro. O estágio um se desenvolve em ambientes de educação não formais; o dois, observando as modalidades de ensino: EJA, fundamental II, médio e especial; e os estágios três e quatro, com a regência nas modalidades fundamental II e médio, respectivamente.

A respeito de uma definição para estágio supervisionado, Passerini (2007, p. 30) contribui diferenciando Estágio Supervisionado de Estágio Profissional:

O Estágio Curricular Supervisionado [é] aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do chamado Estágio Profissional, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho de modo que este treine as rotinas de atuação. (PASSERINI, 2007, p. 30)

Em seu texto, estágio e docência diferentes concepções, Pimenta e Lima (2006) defendem o estágio como contribuidor eficiente para formação docente. De acordo com as autoras, isso se daria através da construção do caráter crítico-reflexivo do professor-estagiário, que seria resultado da união da teoria e prática proporcionada pela experiência de estágio. É possível encontrar na literatura vários autores que reforçam as implicações positivas do estágio supervisionado crítico reflexivo para formação docente, sendo Krasilchik (2011), Pimenta & Lima (2012) e Silva (2014) alguns deles.

Sobre isso Freire (1998, p.44) versa:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tão modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1998, p.44)

Ou seja, o momento de estágio não sendo uma replicação de técnicas, mas de reflexão crítica, possibilita visualizar e pesquisar situações da escola, isto é, pode ter grande potencial para produção de intervenções e pesquisa.

## 2.2 FAZENDO GÊNEROS, SEXOS, CORPOS E SEXUALIDADES

O termo gênero que antes era usado apenas gramaticalmente como forma de classificar fenômenos, é hoje uma importante categoria analítica. Uma aparição memorável foi o seu uso por feministas americanas para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em sexo, rejeitando os determinismos implícitos nos termos sexo ou diferença sexual (SCOTT, 1995).

Atualmente, a categoria é bastante presente nos movimentos feministas e LGBTI, se inscrevendo de diversas formas. Nas orientações para orientação em sexualidade da UNESCO, atribui-se a gênero o conceito de Joan Scott, que é

[...] Gênero é a construção social das diferenças percebidas entre os sexos. Refere-se à forma como as pessoas são socializadas, isto é, como as atitudes, comportamentos e expectativas são formados com base na construção social das diferenças sexuais e a partir do que elas – em variados contextos históricos, econômicos e políticos – atribuem ao que é ser mulher e homem. Essas expectativas podem ser aprendidas e reproduzidas na família, na escola, no grupo de amigos, nas instituições religiosas, no espaço de trabalho e nos meios de comunicação. (UNESCO, 2011, p. 48)

Para Louro,

Gênero refere-se ao modo como as diferenças sexuais são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

Neste trabalho, dialogando com as definições anteriores, analiso gênero a partir de uma leitura de Bento sobre a concepção butleriana, no qual gênero é retirado do campo do conteúdo e colocado no campo da ação, expondo como as “diferenças sexuais” são produzidas. Portanto, aqui entende-se gênero como, “uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, linguísticas, domésticas e escolares e que produzem constantemente corpos—homens e corpos-mulheres” (BENTO, 2006, p. 85).

Nessa perspectiva, acredita-se que a identidade de gênero se forma através da repetição de atos ou imitações e não devido a uma certa identidade pré-discursiva, que existe antes da repetição. Desloca-se, portanto, o gênero do ser identidade, para o fazer identidade. Ou seja, as identidades generificadas e

sexuadas são, na verdade, performatividade, isto é, um ato intencional. (BUTLER, 2003).

Butler amplia a frase celebre “não se nasce mulher, torna-se mulher”, de Beauvoir, ela sugere que mulher é muito mais algo que fazemos do que algo que somos. (BUTLER, 2003). Essa leitura permite desestabilizar as “verdades” e assim dar intelegibilidade as formas de ser no mundo que são jogadas à abjeção, ou seja, corpos que fazem uma performatividade que não se organizam na binaridade imposta.

Outro ponto a ressaltar, que elucida a controvérsia principalmente entre os professores de Biologia, é que gênero não nega um “corpo orgânico”, por exemplo, o pênis está lá, os genes estão lá, mas sua existência só faz sentido, só é compreendida, a partir de um olhar, que é cultural e construído. Ou seja, a categoria gênero simplesmente nos permite questionar como conhecemos e entendemos esse corpo, quer dizer, como interpretamos os fatores biológicos e como verdades produzidas por tecnologias discursivas ganham status de natural/efeito de verdade. (BUTLER, 2015).

Sobre essa relação entre o “cultural” e o “natural”, isto é, de natureza/construção, sexo/gênero, real/construído, Sterling (2001) disserta que essas dicotomias surgem do modo que europeus e norte-americanos encontraram para entenderem como funciona o mundo. Em seu trabalho, dualismos em duelo, utilizando como exemplo vidas intersexuais, que tem seu sexo construído, através da remoção e uso de plástico criação de órgãos genitais apropriados, ela argumenta sobre como compreender melhor de que forma o social se torna corporificado e defende que as dicotomias entre sexo e natureza e gênero e cultura são falsas (STERLING, 2001).

Para a mesma autora,

nossos corpos, assim como o mundo em que vivemos, são certamente feitos de materiais. E frequentemente usamos a pesquisa científica para entender a natureza desses materiais. Mas essa pesquisa científica envolve um processo de construção do conhecimento. (STERLING, 2001, p. 79)

Prosseguindo com o raciocínio, trago o artigo Sex redefined (AINSWORTH, 2015) publicado na Nature, como exemplo da mutabilidade das concepções. Nele são apresentadas evidências de que o “sexo” humano não é uma dicotomia, mas um

espectro, e dessa forma, assume-se a incapacidade das ciências biológicas de encontrar parâmetros para definição do sexo, ao tratar da forma como o sexo de uma pessoa deve ser definido e se essa definição deve ser feita pelos hormônios, anatomia, células ou cromossomos. Explicitando a divergência possível entre eles, a autora conclui que atualmente a identidade de gênero é parâmetro mais racional.

Nessa direção, de acordo com Butler

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma. (BUTLER, 2003, p. 25)

Portanto, sexo e gênero são produções, que para Butler, acontecem ao mesmo tempo conforme uma matriz heterossexual, isto é

(...) um modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade. (BUTLER, 2003, p. 216)

As consequências desses pensamentos para a abordagem de educação sexual são enormes, pois fica explícito a falta de sentido de uma educação para tolerância/respeito do natural aos diferentes, pois percebendo que as identidades são produzidas, não existe o falso; as identidades que ganham status de verdade são tão artificiais quanto as abjetas. Logo, a educação sexual deve também jogar luz a essas contradições.

[.] não se trata de “saber conviver”, mas ter claro que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. [...] não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual e quanta violência é cometida para se produzir o hegemônico transfigurado de uma igualdade natural. (BENTO, 2008, p. 168)

Dessa forma, a sexualidade é aqui compreendida como um componente humano que está presente em todas as fases da vida, com mecanismos próprios de manifestação, de significação social e vivência pessoal. É um processo contínuo, porém reconhecidamente diferenciado (FURLANI, 2011). E que além disso, não é

algo que está posto a priori, mas é produzido em conformidade à matriz heterossexual, obedecendo uma heterossexualidade compulsória.

### 2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL E COTIDIANO ESCOLAR: O HETEROTERRORISMO NOSSO DE CADA DIA

No ambiente escolar, estão presentes mecanismos que educam para a heterossexualidade compulsória. Para Bento (2008), a heterossexualidade não seria exclusivamente uma prática sexual, mas um regime de poder, e pensa-la como regime de poder “significa afirmar que longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido inscreve-se reiteradamente através de constantes operações de recepção e de recitação dos códigos socialmente investidos como naturais” (BENTO, 2008, p. 30).

A escola é espaço para reprodução dessa norma, através do heteroterrorismo, que são mecanismos discursivos que reiteram a preparação dos corpos para que desempenhem com êxito o gênero, ou seja, a produção de corpos (BENTO, 2011).

Esses mecanismos obedecem às demandas da heteronormatividade, processo de efetivação e naturalização da heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária e sexual (CARVALHO *et al*, 2009). “Há heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica” (BENTO, 2008, p. 41).

A produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto. (BENTO, 2011, p. 554)

Em seu texto, na escola se aprende que a diferença faz diferença, Bento (2011) apresenta narrativas do cotidiano escolar de pessoas que vivem a experiência transexual. As falas ecoam os gritos do sofrimento dessas crianças. “mais um dia em que terei que suportar aquele menino me chamando de veadinho; mais um dia em que terei que ficar o recreio inteiro sozinho porque ninguém gosta de brincar e ficar comigo” (BENTO, 2011, p. 555).

Outros relatos são,

[Kátia] Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não saía para o recreio. Eu só tenho a 3ª série completa. Eu parei em 96..Eu parei de estudar no meio da 4ª série. Notas boas... Por causa desse preconceito que não aguentava. Não aguentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas. (BENTO, 2011, p. 555)

[João] Agora eu estou tentando voltar a estudar. Quando eu era pequeno, todo dia eu voltava para casa todo machucado. Me chamavam de macho-fêmea, sapatão. Eu não aceitava. A diretora chamava minha mãe. Era uma confusão. Até que um dia, eu parei de ir. (BENTO, 2011, p. 555)

Ou seja, a escola produz homofobia, considerada por Louro como, “o medo voltado contra os/as homossexuais, pode-se expressar numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos’ (LOURO, 1997, p. 29).

O termo homofobia hoje se expande, podendo ser substituído pelo termo guarda-chuva LGBTIfobia ou fobia contra às diversidades sexuais. Entretanto se nomeia como bifobia, lesbofobia, homofobia e transfobia as violências direcionadas aos grupos de bissexuais, lésbicas, gays, pessoas com experiência trans, especificamente, pois se reconhece que a violência sofrida por cada grupo tem suas peculiaridades. Ex: o estupro corretivo para lésbicas, etc.

Retornando à problemática da Educação sexual no cotidiano escolar, Louro (1997) versa que

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas e esculturas, aponta aqueles o que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam, ou não, nesses modelos. (LOURO, 1997, p. 57)

O estudante, que não se reconhece no binarismo posto<sup>6</sup>, é invisível, marginalizado.

A escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000, p.21)

---

<sup>6</sup> A heteronormatividade pressupõe o binário de gênero, homem x mulher (no sentido macho e fêmea)

Mas não é só invisibilidade, tem-se na escola a segregação operada pelo medo de contágio.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000, p. 19)

Aqueles que são jogados à margem sofrem violências, “há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão” (BENTO, 2011, p. 555). Através desse papel de reprodutora de uma visão naturalizada de relações sociais, a escola, reforça a patologização e autoriza a violência.

Entretanto, é importante enxergar esse contexto da escola não de forma fatalista, mas como ambiente de disputa. Isto é, pensar na potência da escola, pois como observado em relatos durante a disciplina de “transdiversidades e regimes escolas”, às vezes a escola é o melhor espaço para os sujeitos, que longe da hostilidade familiar, conseguem se expressar livremente. Dessa forma, “é possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados” (FURLANI, 2011, p. 23). E é nessa perspectiva que esse trabalho flui.

### **3 METODOLOGIA**

Esse trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, a qual compreende

a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, instituições, comunidades pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

E que para Minayo (1994), preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A pesquisa foi realizada durante a disciplina de Estágio Supervisionado 3, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - UFAL, em uma escola estadual de Maceió. Participaram 30 estudantes, do nono ano, com idades entre 14 e 15 anos.

No primeiro encontro com a turma, passei uma lista onde poderiam colocar quais “conteúdos” queriam aprender. A maioria respondeu “sexologia”, então, levei essa demanda para a professora e com a autorização dela, propus a atividade: “o que quero saber!”, em que uma caixinha foi disposta, em fácil acesso, para os/as estudantes colocarem suas dúvidas.

Foram obtidos no total 24 dúvidas, que foram respondidas na dinâmica desenvolvida em sala e analisadas, posteriormente, à luz do referencial teórico sobre Educação sexual.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 SOBRE A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Observou-se grande interesse dos estudantes, que durante as aulas, participaram ativamente. Ainda que houvesse alguns calados, eles estavam bastante atentos. Foi possível perceber que os estudantes têm muitas dúvidas. Houve vários questionamentos relacionados aos corpos, sexo e prazer. Muitas das perguntas apontaram bastante pudor ao retratar a sexualidade, o que se expressou mais fortemente em se tratando da sexualidade feminina. Além disso, ouvi relatos de agressões contra pessoas de sexualidades divergentes da norma e de machismo.

### 4.2 O QUE OS ESTUDANTES QUEREM SABER

Tabela 1 – Reunião das dúvidas dos estudantes

Nº	Dúvidas dos estudantes (sic)
1	- Vagina peida?
2	- Sexo anal dói?
3	- Quais doenças podemos pegar por não usar camisinha?
4	- Por que têm mulheres que fazem sexo e não sentem nada, tipo, prazer?
5	- Por que na hora do sexo o homem “goza” primeiro que a mulher?
6	- É verdade que o sexo ajuda no desenvolvimento do corpo?
7	- Quais os tipos de doenças que podemos pegar no sexo?
8	- Fazer sexo anal é seguro para sua parceira?
9	- Por que os homens não gostam de usar camisinha?

<b>10</b>	- Por que temos cabelo no cu?
<b>11</b>	- É possível engravidar “sarrando”?
<b>12</b>	- É verdade que fazer sexo emagrece?
<b>13</b>	- Por que 78% das mulheres fingem ter orgasmo?
<b>14</b>	- Por que a maioria das mulheres quando perdem a virgindade umas sangram e outras não?
<b>15</b>	- É verdade que a mulher está sujeita a doenças sexuais mais do que os homens, e por que se for verdade?
<b>16</b>	- É verdade que o anticoncepcional é menos seguro que a camisinha?
<b>17</b>	- Se eu ejacular antes da “transa” eu posso ter engravidado a minha namorada?
<b>18</b>	- Quanto tempo para saber que está grávida?
<b>19</b>	- Sexo “bota” hormônio?
<b>20</b>	- Por que algumas mulheres não conseguem chegar ao orgasmo?
<b>21</b>	- Minha menstruação costuma atrasar! Como fico sabendo se estou grávida?
<b>22</b>	- Se eu estiver bêbado ou usado drogas e eu fizer filho ele pode nascer com alguma deficiência?
<b>23</b>	- Qual conselho você daria para um jovem virgem?
<b>24</b>	- Sexo oral engravida?

Fonte: o autor

Observa-se nas dúvidas uma concepção de sexualidade como sinônimo de ato sexual, pois grande parte é sobre prevenção de doenças, gravidez, métodos contraceptivos, puberdade e preocupações com a iniciação sexual. Ou seja, há um direcionamento maior para o ato sexual em si e suas consequências, ainda que surpreendentemente nesse caso não se atenha à dimensão reprodutiva.

Podem ser uma justificativa para isso os saberes do senso comum, os quais não fazem diferenciação entre sexualidade e ato sexual. Segundo Furlani (2011), estes saberes são reiterados pela predominância de abordagens de Educação sexual, de caráter biológico-higienista, na escola, isto é, que se reduzem a versar sobre o corpo e a prática de sexo seguro.

Ainda assim, é notória a deficiência nos conhecimentos ditos biológicos (6,12,18,22). Bortotto (2014) encontrou resultados semelhantes, sobretudo nos conhecimentos sobre prevenção contra as Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Chama atenção a grande presença de dúvidas sobre a sexualidade feminina, em especial, do prazer feminino. Contrastando com a participação feminina durante

as aulas, que as meninas raramente se posicionavam. Elas falavam, quase sempre, sobre tópicos que não as envolvessem intimamente. Por exemplo, quando uma estudante afirmou haver homofobia na escola. - “Acontece sim, professor [homofobia na escola]. Eles [os estudantes] falam que não, mas vivem chamando de viado”.

Surgiram, também, dúvidas sobre as desigualdades e papéis de gênero, ainda que de forma indireta. Entretanto, é elementar notar a clara heteronormatividade e, conseqüentemente, a binaridade de gênero, nas dúvidas. Sempre que se fala em dois sujeitos, coloca-se a mulher em relação ao homem, não se pensa outras formas de viver a sexualidade e menos ainda outras identidades de gênero.

Sobre esse dado, é significativo trazer também, que apesar de certo desconforto ter sido observado em outros momentos, as vezes em que coloquei em pauta outras formas de se viver a sexualidade e as violências sofridas por esses grupos foram as que mais causaram risadas e demonstrações de incomodo nos estudantes. Isto é, o escarnio e desconforto sinalizam o heteroterrorismo em ação (BENTO, 2008).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos que os estudantes têm muitas dúvidas e interesse em aprender sobre sexualidade e gênero, ainda que demonstrem bastante pudor e desconforto, principalmente as meninas. É evidente a visão restrita biomedicalizada sobre o que é sexualidade, mas ainda assim, percebe-se uma grande deficiência nos conhecimentos ditos biológicos.

A maioria das dúvidas foi sobre corpo e sexo seguro, marcando uma concepção de sexualidade como sinônimo de ato sexual, ainda que esteja presente o prazer.

Houve dúvidas sobre sexualidade feminina e sobre as desigualdades e papéis de gênero. Entretanto, é elementar notar o teor heteronormativo e conseqüentemente a binaridade de gênero, das dúvidas. Sempre que se falava em dois sujeitos, colocava-se a mulher em relação ao homem, não se pensando outras formas de viver a sexualidade e menos ainda outras identidades de gênero.

## REFERÊNCIAS

AINSWORTH, C. Sex redefined. *Nature*, v. 518, n. 7539, p. 288, 2015.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos feministas*, v. 9, n. 2, p. 575, 2001.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, p. 549-559, 2011.

\_\_\_\_\_. *O que é transexualidade*. Brasiliense, 2008.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BORTOTTO, L. F. P. Estudo sobre o tema sexualidade com os alunos do ensino fundamental na EMEF “Adirce Cenedeze Caveanha”. 2014.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Record, 2003.

CARVALHO, A. M. P. *Prática de Ensino: os estágios na formação do professor*. São Paulo: Pioneira, 1985

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: Ed. universitária, UFPB, 2009.

CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília. Seção 1, p. 9: 4 de março de 2002.

FAUSTO-STERLING, A. Dueling dualism. *cadernos pagu*, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, p. 21, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *R.A.E.*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57- 63, 1995.

HERMIDA, J. F.; DE SOUZA LIRA, Jaílton. O Programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política brasileira. *Revista Exitus*, v. 8, n. 1, p. 141-170, 2017.

KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de biologia*. 4ª ed., São Paulo: Editora Edusp, 2008.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: 15 Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social. 1994.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

NUNES, C. A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP, Papirus, 1987.

PASSERINI, G. A. *O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL*. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006

PRADO, D. *Judith Butler: “O queer é uma aliança de pessoas em vidas precárias”*, 2015. Disponível em:< <http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/judith-butler-o-queer-e-uma-alianca-de-pessoas-em-vidas-precarias//>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez. 1990.

SILVA, S. N. O Diário de Bordo como Ferramenta Reflexiva e Avaliativa no Estágio Supervisionado de Ciências. XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino, 2014, EdUECE - 04483, e-book, livro 2.

SOARES, G. et al. O que dizem e o que querem saber sobre sexualidade alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental???. *Enseñanza de las Ciencias*, n. Extra, p. 1-5, 2005.