

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química
Instituto de Física
Instituto de Ciências Biológicas
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências

**Educação Inclusiva em Sexualidade e Formação Inicial de professores de
Ciências da Natureza: um passo nessa história**

Andreia Lelis Pena

Brasília, DF
2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química
Instituto de Física
Instituto de Ciências Biológicas
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Doutorado em Educação em Ciências

**Educação Inclusiva em Sexualidade e Formação Inicial de professores de
Ciências da Natureza: um passo nessa história**

Andreia Lelis Pena

Orientadora: Prof. Dra. Maria Luíza de Araújo Gastal

Linha de Pesquisa:

Formação de Professores de Ciências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências do Instituto de Química da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Ensino de Ciências.

Brasília, DF
2022

Folha de Aprovação

Comunicamos a aprovação da Defesa de Tese do (a) aluno (a) Andreia Lelis Pena, matrícula nº 17/0170373, intitulada “Educação Inclusiva em Sexualidade e Formação Inicial de professores de Ciências da Natureza: Um passo nessa história”, apresentada no (a) Auditório Azul do Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB) em 22 de julho de 2022.

Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza de Araújo Gastal
Presidente de Banca (IB/UnB)

Prof.^a Dr.^a Maria Rita Avanzi
Membro Titular (IB/UnB)

Prof. Dr. Eleandro Adir Philippsen
Membro Titular (UEG)

Prof.^a Dr.^a. Fernanda Pimentel Faria de Miranda
Membro Titular (IFG)

Prof. Dr.^a Patrícia Fernandes Lootens Machado
Membro Suplente (IQ/UnB)

Em 22 de julho de 2022

Agradecimentos

É chegada a hora dos agradecimentos! Como cantaram os Titãs “Toda pedra do caminho/ Você pode retirar/ (...) Se o bem e o mal existem/ Você pode escolher/ É preciso saber viver”, é preciso agradecer: viver... vida... vivido!

Pensando no viver... sou grata Rita e Antonio, meus pais, protagonistas sem eles minha vida não existiria! Foram meus pais os responsáveis por eu ter a oportunidade de agradecer a convivência com meus irmãos Adriano e Adelino.

Sou grata aos meus tesouros, “filhos” que a vida me deu:

Adrianny e Ana Luíza filhas do Adriano e da Maria Elizabeth;

Matheus e Murillo filhos do Adelino e da Viviane;

Leonardo Junior, Lucas e Tássia filhos do casal de amigos Leonardo e Cássia; em todos os momentos do viver poder contar com o carinho de cada um de vocês é muito importante para mim. A chegada dos meus “netos do coração” Thomás (filho do Lucas) e Catarina (filha do Leonardo Jr) trouxe renovação e esperança ao meu viver! Sou grata!

Tenho uma lista de amigos para agradecer, aqueles que me ouviram e ouvem nos momentos difíceis, comemoram as conquistas, estudam junto enfim estão sempre presentes no meu viver. Não vou lista-los para não correr riscos.

Os professores que participaram da construção dos dados foram muito especiais, concordaram em compartilhar comigo o próprio viver em sala de aula, gratidão!

A minha orientadora professora Malu Gastal falta palavras para agradecer a generosidade com que acolheu e orientou essa tese! Sou grata!

Ao professor Paulo Lima um amigo que o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) me apresentou, minha gratidão! Assim como aos demais professores do programa por terem compartilhado comigo seus conhecimentos, provocando elaborações.

Ao Dhoney e a Luciene secretários do PPGEduC sempre atenciosos e disponíveis.

Aos membros externos que generosamente participaram das minhas bancas de qualificação: professora Ana Cláudia Bortolozzi Maia; e defesa: professora Fernanda Pimentel Faria de Miranda e professor Eleandro Adir Philippsen meu agradecimento! Agradeço aos membros, professores da UnB na pessoa da professora Maria Rita Avanzi.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal sou grata pela oportunidade, sem a licença remunerada para estudos o doutorado não seria possível.

No Meio do Caminho
Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Resumo

No momento presente, discutir sexualidade em sala de aula tem sido assimilado como uma atribuição dos professores de Ciências da Natureza e, em tempos de escola inclusiva, essa responsabilidade ganhou novos contornos e até mesmo os temas biológico-higienistas assumiram outras dimensões, como nos revela a revisão da literatura. A formação inicial desses professores parece ter passado por mudanças significativas tanto no que se refere à inclusão quanto à Educação em Sexualidade. Essas transformações parecem caminhar lentamente no sentido de facilitar a atividade pedagógica, como descrito por estudos nessas áreas do conhecimento. O presente trabalho tem por objetivo identificar como os professores de Ciências da Natureza elaboram seu entendimento a respeito da Educação Inclusiva e da Educação em Sexualidade durante a licenciatura, bem como a percepção da importância dessa formação para que haja condições de promover a articulação entre os temas em sua prática pedagógica na perspectiva de propor uma Educação Inclusiva em Sexualidade. Os elementos utilizados na pesquisa foram construídos por meio de entrevistas narrativas com professores licenciados para trabalhar com Ciências da Natureza, que tivessem experiência em turmas da Educação Básica e foram analisados empregando a Análise Textual Discursiva. Os professores entrevistados apontam problemas na formação inicial de diferentes naturezas e nas duas áreas, a saber, inclusão e sexualidade, bem como na articulação entre elas. A legislação tornou os estudos sobre inclusão obrigatória, todavia, no que tange à Educação em Sexualidade, não há obrigatoriedade legal, conseqüentemente acabam não acontecendo de maneira sistematizada. Propomos a denominação Educação Inclusiva em Sexualidade na perspectiva de ampliar os conceitos de sexualidade e Educação em Sexualidade com vistas a associá-los à inclusão, entendendo a inclusão como uma forma de envolver toda diversidade que se manifesta em um corpo biológico. A falta de formação inicial dos professores de Ciências da Natureza em Educação Inclusiva em Sexualidade resulta em dificuldades no momento de desenvolver projetos que envolvam as duas áreas na Educação Básica. Restam muitas indagações sobre a Educação Inclusiva em Sexualidade, que deve ser entendida como um campo em constante desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação em Sexualidade; inclusão; licenciatura; Ciências da Natureza.

Abstract

Inclusive Education in Sexuality and Initial Training of Natural Science teachers: A step in this history

At the present time, discussing sexuality in the classroom is assimilated as an assignment of NC teachers, in times of inclusive school this responsibility has gained new contours and even biological-hygienist themes have taken on other dimensions, as the literature review reveals. The initial training of these teachers seems to have undergone significant changes in terms of inclusion; as for Sexuality Education, transformations seem to move slowly towards facilitating pedagogical activity, as described by studies in these areas of knowledge. The present work aims to identify how Natural Sciences (NC) teachers develop their understanding of Inclusive Education and Sexuality Education during the degree and the perception of the importance of this training so that there are conditions to promote the articulation between the themes in its pedagogical practice, in the perspective of proposing an Inclusive Education in Sexuality. The elements used in the research were constructed through narrative interviews with teachers licensed to work with NC who had experience in Basic Education (EB) classes and were analyzed using discursive textual analysis. The teachers interviewed point out problems in the initial training of different natures and in both areas, namely, inclusion and sexuality, as well as in the articulation between them. The legislation made studies on inclusion mandatory, however, with regard to Education in Sexuality, there is no legal obligation, consequently they end up not happening in a systematic way. We propose the denomination Inclusive Education in Sexuality (EIS) in the perspective of expanding the concepts of sexuality and Education in Sexuality with a view to associating them with inclusion, understanding inclusion as a way of involving all the diversity that is manifested in a biological body. The lack of initial training of NC teachers in Inclusive Education in Sexuality results in difficulties when developing projects that involve both areas in EB. Many questions remain about EIS, which must be understood as a field in constant development.

Keywords: Education in Sexuality; Inclusion; Graduation; Natural Sciences.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEUB	Centro de Ensino Unificado de Brasília
DI	Deficiente intelectual
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
EAPE	Escola de aperfeiçoamento dos profissionais da Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EIS	Educação Inclusiva em Sexualidade
FUNAB	Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal
FUP-UnB	Faculdade UnB - Planaltina
IES	Instituição de Ensino Superior
LCN	Licenciatura em Ciências Naturais ou Licenciatura em Ciências da Natureza
LDBEN - LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução	16
1. Educação em Sexualidade, Sexualidade, Ensino de Ciências e Inclusão: legislação, definições, caracterizações e contradições	21
1.1 Legislação Brasileira - Inclusão e Educação em Sexualidade	21
1.2 Sobre sexualidade e Educação em Sexualidade	24
1.3 A Educação em Sexualidade e seus desafios: incluir toda forma de diversidade	31
1.4 Educação em Sexualidade e Formação Inicial de Professores de Ciências.....	37
2. O percurso da pesquisa: investigando os caminhos da formação.....	44
2.1. Professores de Ciências da Natureza – os sujeitos da pesquisa.....	44
2.2. As entrevistas narrativas	44
2.3. Analisando as entrevistas por meio da Análise Textual Discursiva.	48
3. Os professores de Ciências da Natureza entrevistados.....	51
3.1 Carlos	52
3.2 Olívia	56
3.3 Ariuma	61
3.4 José	65
3.5 Isabel.....	72
3.6 Margarida.....	78
3.7 Sofia.....	83
3.8 Pietra.....	89
4. Percorrendo as trilhas das Ciências da Natureza, Sexualidade e Inclusão	92
4.1 A Formação Inicial promovendo encontros e desencontros das Ciências da Natureza, Inclusão e Sexualidade	92

4.2 Necessidades específicas e sexualidade: diversidades que se encontram na escola	107
4.3 Manifestações da sexualidade, currículo e inclusão	116
4.4 Educação Inclusiva em Sexualidade: os olhares sobre o papel das famílias dos estudantes da Educação Básica	133
Considerações finais	141
Referências	148
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	159

Memorial

Minhas dúvidas como profissional da educação começaram na 1ª série do Ensino Médio, quando cursava o extinto magistério. Falo em dúvidas porque após a primeira experiência com o Estágio Supervisionado de observação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, comuniquei aos meus pais que abandonaria o magistério e migraria para o científico, como era chamado o Ensino Médio não profissionalizante. Argumentei que não seria capaz de vir a ser professora. Assim fiz.

O viver reservou-me algumas surpresas e depois de algum tempo trabalhando como professora em uma Instituição de Ensino Superior e concomitantemente na Educação Básica – anos finais e Ensino Médio, suponho que a tarefa de alfabetizar foi o que me pareceu muito difícil.

A sexualidade humana começou a provocar inquietações em minha vida desde muito cedo. Recordo-me da segregação familiar no que se refere às discussões a respeito de gênero. Meninas brincam com bonecas e aprendem desde pequenas os afazeres domésticos. Meninos brincam de carrinho, futebol e podem ir para o rio pescar e nadar. Entender ou questionar tais regras era inadmissível, já que a autoridade exercida pelos mais velhos não permitia. Mas, na cabeça de uma criança curiosa, as perguntas borbulhavam.

Com o despertar de minha adolescência, as perguntas mudaram, entretanto, continuaram sem respostas. Nesse momento de vida, meu interesse voltou-se para os aspectos associados ao desenvolvimento do corpo e ao relacionamento homem/mulher. A adolescência me incomodou, meu corpo foi tomado por dores inexplicáveis, os pensamentos mudaram de rumo, a boneca de antes deixou de agradar e ficou esquecida em uma caixa qualquer. A companhia de alguns garotos da escola me provocou sensações diferentes, mas com quem eu poderia conversar a respeito de tais sensações?

Encontrar respostas para as muitas dúvidas que emergiram em minha adolescência não foi tarefa fácil. Em minha casa não havia qualquer abertura para conversas a respeito de sexualidade humana; hoje são permitidas algumas brincadeiras, inclusive com as sobrinhas já adultas. Na escola onde eu estudava não foi diferente, pois tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio a única oportunidade de conversar a respeito do tema era durante as aulas que tratavam de “doenças sexualmente transmissíveis e aparelho reprodutor”. Entretanto, durante essas aulas, não me recordo de existir espaço para perguntas que fugissem aos temas propostos pelos professores.

A curiosidade a respeito da sexualidade humana sempre esteve presente. Leituras a respeito de tal temática foram, e são, uma constante em minha vida. Pensar em ser professora e trabalhar com o tema, não. Mas, desde a minha infância até o momento atual, essa curiosidade crescente e minha dificuldade em obter informações sobre esse tema preservaram em mim, agora professora, o desejo de continuar criando espaços que oferecessem aos jovens a oportunidade de estabelecer um diálogo aberto a respeito da sexualidade humana e, a partir desses momentos, tornarem-se capazes de fazer escolhas conscientes a esse respeito. Trabalhar com a formação continuada de professores em Educação em Sexualidade representou a possibilidade de criar condições para que um número maior de jovens tenha acesso a esses espaços.

Fiz o curso de graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Uberlândia-MG. No rol de disciplinas optativas, disponível para graduandos em Ciências Biológicas, constava uma que marcaria de forma significativa minha atuação profissional: “Educação, Saúde e Sexualidade”. Cursando o quarto semestre de graduação, não tive consciência da importância dessa disciplina, apenas me matriculei. Hoje, posso afirmar que a semente dessa tese foi plantada naquela oportunidade, pois foi quando elaborei e executei um projeto sobre a prostituição na cidade de Uberlândia-MG.

Durante essa disciplina optativa, tivemos a oportunidade de expor pontos de vista a respeito de uma diversidade de assuntos relacionados à sexualidade e conversar e debater sobre eles. Fomos provocados a discutir temas dos quais, em outra situação, provavelmente nos esquivaríamos. Falamos sobre prostituição, parafilias, gêneros, enfim, foram muitos e significativos debates.

Comecei minha vida profissional como professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade Formosa-GO¹, onde foi-me apresentada a possibilidade de Ensinar Ciências e Biologia para professores da Educação Básica que estavam em sala de aula, ministrando esses conteúdos há mais de 20 anos, sem ter curso superior. Nessa ocasião, pude me aventurar, pela primeira vez, com uma atividade profissional um tanto quanto desconhecida, uma vez que meus alunos tinham muito mais experiência em sala de aula do que eu, recém-graduada, apenas com o vivido no estágio em turmas de Educação Básica.

¹ UEG-Formosa: campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na cidade de Formosa-GO. Trata-se de instituição estadual de ensino superior, pública e gratuita. Foi criada em 1999 pelo Decreto nº 5.112, de 27/8/1999.

Trabalhei com turmas de graduandos em Pedagogia, Química e Biologia do programa do governo do Estado de Goiás intitulado “Universidade para os trabalhadores da educação – Licenciatura Plena Parcelada (LPP)”. Nesses cursos, tínhamos uma disciplina denominada “Atividades Complementares”, equivalente às atividades extracurriculares obrigatórias para os cursos de graduação. Essa disciplina era organizada de maneira que vários professores eram convidados para discutir temas diversos e complementares, como o nome sugere. Na primeira edição da disciplina de que participei, trabalhei Educação em Sexualidade, porque era um tema de meu interesse desde a graduação, como já apresentado. Nas outras edições, a mesma temática foi solicitada pelos estudantes e professores.

Quando trabalhamos com educação, é preciso clareza acerca do nosso posicionamento enquanto pessoa e profissional. Isso implica o exercício constante de reflexão sobre nossas concepções, uma vez que elas orientam nossa atuação. No que se refere à Educação em Sexualidade em turmas inclusivas, entendo que esse pressuposto deve ser levado ao limite, já que precisamos favorecer o processo do conhecer dos estudantes.

Essa reflexão surge em diferentes momentos da minha caminhada e me permitiu aprimorar os projetos que elaborei e apliquei com o tema sexualidade na Universidade Estadual de Goiás – Formosa, durante o ano de 2000, e, mais tarde, em 2004, num segundo projeto associando sexualidade e adolescência em turmas do primeiro ano do Ensino Médio, no Centro Educacional 01 de Planaltina-DF (CEd 1 – Planaltina)².

Esse foi o primeiro de alguns projetos que desenvolvi enquanto professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para a execução do projeto, contei com o apoio de cinco professoras. Éramos todas mulheres. Foi quando percebi, nas coordenações de planejamento para a realização do projeto, que nossas crenças, convicções e mitos sobrepunham-se ao que é apontado em pesquisas e até mesmo em relação à realidade e às necessidades daqueles estudantes.

Para trabalharmos de maneira a possibilitar que os estudantes sejam capazes de fazer suas próprias escolhas a respeito dos temas associados à sexualidade, penso ser importante que nós, professores e professoras, já tenhamos tido a oportunidade de refletir e ressignificar algumas concepções associadas a essa temática. Durante as leituras para elaborar a dissertação, agora revisitadas para a elaboração desta tese, encontrei os escritos de Bruns *et al.* (1995, p. 63), os quais apontam que:

² CEd 01-Planaltina: Escola da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde assumi a disciplina de Biologia em 2003, após aprovada em concurso público. Planaltina é uma das regiões administrativas mais antigas do Distrito Federal. Para saber mais, acesse: <http://www.se.df.gov.br>

[...] entender de sexualidade, sem antes compreender como a mesma se processou, em outras palavras, como a vivenciamos em nós próprios, fica muito difícil. É difícil entendê-la, mas muito mais é oferecer, enquanto educador, algo adequado aos outros, no caso, os alunos.

Penso ser importante identificar e reconhecer como nós professores elaboramos algumas concepções. Para tanto, naquele projeto que desenvolvemos, os debates entre pares foram constantes e muitos foram os aspectos em que não houve acordo. Nesses casos, cada membro da equipe apresentava e defendia seu ponto de vista com o cuidado de não criticar o da colega. Essa construção colaborativa do projeto foi significativa, pois os estudantes do Ensino Médio puderam perceber que, apesar dos diferentes pontos de vista, nós nos respeitávamos.

Com a experiência daquele projeto, percebi como crenças pessoais podem interferir diretamente em seus resultados. Desde então, comecei a refletir sobre a importância de pensar primeiro na formação de professores. Foi com essa motivação que busquei, por meio de um processo seletivo interno, trabalhar com a formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, da SEEDF.

O trabalho na EAPE desvelou a necessidade de buscar minha própria formação continuada. Como o interesse pelo tema sexualidade humana sempre foi muito presente, o Mestrado em Ensino de Ciências seria um caminho, não mais um descaminho, para que eu pudesse continuar minha experiência com a Educação em Sexualidade. Para a dissertação, meu interesse foi atuar na formação continuada de professores, um desejo construído a partir de minha vivência, das trocas de olhares e de concepções ocorridas durante a elaboração e o desenvolvimento de vários projetos na escola da Secretaria de Educação do DF, na qual trabalhei durante nove anos antes de optar pela EAPE.

Nesse processo de me formar pesquisadora, optei pelo mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC, da Universidade de Brasília, momento em que conheci as narrativas autobiográficas. Trata-se de uma metodologia de investigação-formação que estabeleceu um diálogo muito produtivo acerca do tema sexualidade e desvelou a possibilidade de utilização de outros diferentes temas que perpassam o Ensino de Ciências.

Ao retomar as minhas atividades profissionais na EAPE, agora como Mestre, mantive contato com alguns de meus professores do mestrado e, em conversa informal com um deles, revelei algumas de minhas inquietações acerca da escola inclusiva. relatei minha experiência com dois estudantes: uma com deficiência intelectual, do sexto ano do Ensino Fundamental, e outro com deficiência física, cursando o Ensino Médio. Conte sobre as dificuldades com os processos pedagógicos para atender as necessidades específicas de cada um.

O estudante com deficiência física não possuía comprometimento cognitivo, porém precisava contar com a colaboração dos colegas para realizar todas as anotações e atividades da aula e, quando o amigo responsável por essa tarefa faltava, era surpreendente o tumulto provocado até que algum outro se manifestasse.

No caso da estudante com deficiência intelectual, incomodava-nos a ausência da família na escola, bem como as dificuldades apresentadas por professores da sala comum, da sala de recursos e dos diretores para entender o papel de cada um e de todos nós, enquanto grupo, no processo de aprender dessa pessoa.

Foi no processo de refletir a respeito das conversas com meus colegas professores, ocorridas durante o horário destinado à coordenação pedagógica, buscando despertar o entendimento de que aquele estudante com deficiência intelectual possuía um ritmo diferente de aprendizagem, que me senti provocada a estudar o tema, mesmo tendo transcorrido algum tempo depois de ter deixado a sala de aula.

A pergunta insistia: Como minha atuação docente poderia fazer a diferença nesses diálogos com a comunidade escolar, inclusive com a família, contando com subsídios teóricos, de modo a ajudá-los a entender que a deficiência é uma característica importante, mas não necessariamente determinante de uma pessoa? Como escreveu Vigotski (1995), todos têm potencial para o desenvolvimento, bastando os estímulos adequados, respeitando o tempo de cada pessoa, bem como suas características.

Foi devido a um acontecimento preocupante – um acidente de carro – que tive a possibilidade de continuar meus estudos a respeito da escola inclusiva. Impedida de trabalhar, porque fracturei a mão direita, escolhi cursar, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) da Universidade de Brasília, a disciplina “Linguagem Científica e Inclusão Escolar”, já que sempre tive interesse em estudar e o mestrado tinha deixado boas memórias.

O ambiente de aprendizagem construído durante a disciplina despertou em mim algumas percepções a respeito da inclusão, como, por exemplo, a importância da formação do professor para apresentar e propor diálogos a respeito de temas que tratam diversidade e inclusão na Educação Básica. Os diálogos estabelecidos em torno dos textos sugeridos para leitura e a experiência relatada pelos colegas foram aumentando o interesse e as inquietações em torno do tema.

Recuperada do acidente, retomei as atividades laborais e recebi o convite para trabalhar na Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB³, mantenedora de todo o Ensino Superior público do Distrito Federal, transformada em Universidade Distrital no ano de 2021, pela Lei n. 987/2021, recebendo o nome de Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes.

Nessa Fundação, conheci o tripé que sustentava e continuou sustentando, após a criação da universidade, seu currículo (DISTRITO FEDERAL, 2013): 1 – as metodologias ativas de aprendizagem, dentre elas a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); 2 – a integração ensino-serviço-comunidade; e 3 – as habilidade e atitudes.

A ABP era a metodologia ativa utilizada pela FUNAB e orientava a elaboração de problemas que espontaneamente assumiam características integradoras, uma vez que são obtidos por meio da observação e da vivência no mundo do trabalho para o qual o estudante está sendo formado. A vida e suas experiências são naturalmente integradoras e essa característica não se perde com a elaboração dos problemas. Elaborar problemas com essa característica, apesar do vivido ser espontaneamente integrador, pode parecer simples, no entanto exige alguns cuidados que solicitaram que eu continuasse minha própria formação.

Refletir a respeito do que produzi durante o mestrado, trabalhar na FUNAB, continuar investigando a Educação em Sexualidade, agora atenta às necessidades de discutir os preconceitos que perpassam a presença da pessoa com deficiência nos mais diversos ambientes sociais, bem como conhecer a proposta do PPGEduc da UnB e a possibilidade de investigar a formação inicial de professores, tudo isso despertou meu interesse em cursar o doutorado, agora com uma proposta que busca articular formação de professores de Ciências da Natureza, Inclusão e Educação em Sexualidade.

³ Decreto n° 34.591, de 22 de agosto de 2013 - Institui a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB.

INTRODUÇÃO

Alguma coisa acontece no meu coração
Que só quando cruza a Ipiranga e a avenida São João
É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi
Da dura poesia concreta de tuas esquinas
Da deselegância discreta de tuas meninas
Ainda não havia para mim, Rita Lee
A tua mais completa tradução
[...]
E os novos baianos passeiam na tua garoa
E novos baianos te podem curtir numa boa
Sampa
Caetano Veloso

Caetano Veloso, ao escrever “[...] é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi”, sugere, sob a forma de poesia, como pode ser complicado passear por caminhos que sempre estiveram presentes, conhecidos por uns e desconhecidos de outros. Desse modo, convido a poesia para nos ajudar a pensar nos encontros entre Ensino de Ciências, Inclusão e Educação em Sexualidade, temas que compõem a escola brasileira e que sempre estiveram ali, ajudando a construir as aprendizagens, os caminhos de professores, estudantes e família.

A pluralidade de dimensões que envolve a Educação em Sexualidade permite uma diversidade de estudos, implicando ser entendida como uma ampla área do conhecimento acadêmico, âmbito responsável pela mediação entre os conceitos produzidos pela Ciência referentes ao entendimento e à diversidade de vivências da sexualidade humana, o ambiente de aprendizagem e o social. Essa compreensão nos levou a optar pela grafia: Educação em Sexualidade, com o “E” e o “S” em maiúsculo, assim como acontece com o Ensino de Ciências. O porquê de optar pelo termo “Educação em Sexualidade” será justificado no referencial teórico.

Ciências da Natureza (CN) é a denominação escolhida pelo Ministério da Educação para fazer referência a uma das áreas do conhecimento em que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁴ (BRASIL, 2018) está organizada, portanto compõe a Educação Básica. A expressão “Ciências” foi utilizada na descrição das “Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades” do documento (*Ibidem*; p. 331) para o Ensino Fundamental.

⁴ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, Ciências da Natureza é o nome preferencial pelo qual fazemos referência a essa área do conhecimento ao longo do texto. Por conseguinte, diferenciamos ainda o curso de licenciatura em Ciências Naturais da área do conhecimento Ciências da Natureza. A palavra Ciências será utilizada quando fizermos referência ao componente curricular que integra o currículo da Educação Básica (EB), Ensino Fundamental (EF), tal qual consta na BNCC (BRASIL, 2018).

Ao nos interessarmos pela formação inicial de professores de Ciências em Educação em Sexualidade no contexto da Educação Inclusiva, posicionamo-nos como interlocutores de abrangentes áreas do conhecimento humano: Educação em Sexualidade, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Ensino de Ciências. A inclusão é compreendida como um processo social que tem como foco oportunizar novos posicionamentos de si para todas aquelas pessoas excluídas de alguma maneira de processos sociais, como tenderia acontecer com pessoas com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista - TEA (MAGALHÃES; DIAS, 2005). Neste trabalho, voltamos nosso olhar para as pessoas portadoras de deficiência ou TEA, portanto, ao utilizarmos a palavra inclusão, nos referenciamos a elas.

Adotamos a expressão “Educação Inclusiva em Sexualidade” (EIS) na tentativa de articular Educação em Sexualidade e Inclusão, por entender que devemos privilegiar a Educação em Sexualidade em todas as dimensões que serão discutidas nesse texto, na intenção de incluir aqueles que são considerados diferentes com toda a diversidade que pode ser percebida em função de uma ou de algumas questões que perpassam o corpo humano com diferentes manifestações em suas formas, sentidos, expressões e manifestações da sexualidade caracterizados pela condição de pessoa com deficiência ou não. O uso da expressão Educação Inclusiva em Sexualidade, que ocorre nos momentos em que a interpretação das informações obtidas com as entrevistas foi realizada, será definido no referencial teórico.

Quando falamos em Educação em Sexualidade no contexto da escola inclusiva, estamos nos propondo a estabelecer, para o ambiente escolar, uma ideia de educação que valorize essa diversidade humana presente nas suas maneiras mais plurais de ser e estar nos mais variados ambientes (FERNANDES, 2004; MADUREIRA; BRANCO, 2012; 2015). Nesse sentido, a escola deve representar um lugar de acolhimento, liberdade e inclusão, de forma a permitir que as pessoas exerçam seu direito de ser com toda a heterogeneidade que o viver humano pode manifestar. Ao propormos uma Educação Inclusiva em Sexualidade, pretendemos incluir toda forma de diversidade, sem separações, uma vez que a sexualidade é uma dimensão humana que deve unir por meio do entendimento dos infinitos significados do viver.

Inspirados em Caetano, podemos pensar no que está guardado, deixando transparecer que a sexualidade e a inclusão, mesmo fazendo parte da realidade das pessoas, ainda apresentam, para muitos professores, estudantes e familiares, várias incógnitas. A articulação entre esses temas é ansiada, pois, quanto mais significativo for o diálogo entre essas áreas, melhor será o processo que nossos estudantes viverão durante sua caminhada escolar, tornando mais fácil “curtir numa boa” essa trilha misteriosa da adolescência, com diferentes significados e muito a ser desvendado por todos.

Buscamos desenvolver uma proposta que articule essas discussões a respeito da Educação em Sexualidade, a escola inclusiva e a formação inicial de professores de Ciências da Natureza. Esses são desafios presentes na escola, que solicitam respostas com vistas a construção de uma sociedade capaz de reconhecer preconceitos, propor discussões e caminhar em direção a considerar as diferenças para a garantia da equidade e democracia.

No presente trabalho, voltamos nossos olhares para a Formação Inicial de Professores de Ciências, por serem eles os profissionais frequentemente responsáveis pela organização dos processos de ensino-aprendizagem em torno das temáticas que envolvem a Educação em Sexualidade nas escolas (VIZENTIM, 2020). Incumbência essa, agora, reforçada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que traz a sexualidade apenas como objeto do conhecimento da Unidade Temática “Vida e Evolução”, do oitavo ano do Ensino Fundamental.

O objetivo deste trabalho foi identificar como professores de Ciências da Natureza elaboraram seu entendimento a respeito da Educação Inclusiva e da Educação em Sexualidade durante a licenciatura e como eles percebem a importância dessa formação para que tenham condições de promover a articulação entre esses temas em sua prática pedagógica.

Para buscar esse entendimento, propusemos os seguintes objetivos específicos:

1 - identificar possíveis influências do curso de licenciatura no sentido de que as pessoas que participaram da pesquisa implementem, em sua prática pedagógica, a Educação em Sexualidade na escola inclusiva;

2 - analisar se os professores de Ciências da Natureza percebem os estudantes com deficiência ou transtorno como pessoas dotadas de sexualidade e a visão desses professores sobre como esses estudantes expressam essa sexualidade;

3 - investigar se os professores destacam diferenças na sexualidade dos estudantes adolescentes com diferentes deficiências ou transtornos e como descrevem essas particularidades.

4 - entender a percepção desses professores quanto à interferência da sexualidade dos adolescentes com deficiência ou transtorno no ambiente escolar.

A entrevista narrativa foi escolhida como metodologia na busca por alcançar esses objetivos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Ao escolhermos as entrevistas narrativas, entendemos que ocupamos algumas funções, tais como: pesquisadora, por observar, anotar e interpretar os dados produzidos na pesquisa; formadora, uma vez que o convite para narrar o vivido implica reflexões em torno da temática da pesquisa; e, por fim, formanda, já que as histórias de vida têm essa característica de permitir a investigação e, ao mesmo tempo, formar. É o que Josso (2010) chamou de existencialidade singular-plural; singular, uma vez que a história vivida é daquele que a relata e, plural, já que existem, nessa história, momentos compartilhados por um outro alguém em formação, no caso, a pesquisadora.

Nesse caminho de formar e aprender, o trabalho de investigação e formação ganhou sentidos que, ao nosso ver, resultaram em um trabalho vivo. A reorganização, a reformulação e as substituições foram uma constante, pois esse movimento é esperado para uma pesquisa de metodologia qualitativa, em que todo processo está em construção. Nada estava definitivamente posto, nem mesmo as elaborações teóricas, pois correspondiam aos meus entendimentos enquanto pesquisadora naquele momento específico da pesquisa, percepções essas que foram modificadas ao longo do processo investigativo.

Com essa compreensão acerca da dinamicidade da metodologia qualitativa, na qual a interpretação é realizada tendo como referência um recorte de uma realidade em movimento, expomos, a seguir, a organização do trabalho.

No Capítulo 1, apresentamos o referencial teórico que nos auxiliou a delinear o problema de pesquisa. Ao analisarmos qualquer processo formativo, é possível perceber que o formador, de maneira consciente ou não, manifesta suas preferências teóricas. Nesse sentido, indicamos nosso entendimento e referências quanto aos conceitos de sexualidade, Educação em Sexualidade e Inclusão de pessoa portadora de deficiência.

A proposta metodológica é apresentada no Capítulo 2, tratando-se de uma pesquisa com metodologia qualitativa (YIN, 2016), do tipo pesquisa narrativa, que, em função dos nossos interesses, foi dividida em fases descritas no capítulo. A entrevista narrativa foi utilizada como metodologia de investigação (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002). Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013). Contém ainda uma breve apresentação dos professores que participaram da entrevista narrativa.

O Capítulo 3 aborda um recorte descritivo e algumas falas obtidas por meio das entrevistas narrativas com alguns professores da área de Ciências da Natureza, em efetivo exercício nas

escolas do Distrito Federal, sobre suas percepções quanto à sexualidade das pessoas com deficiência e em relação à formação inicial em temas da Educação Inclusiva em Sexualidade na Educação Básica.

Apresentamos os diálogos estabelecidos entre as falas daqueles professores de Ciências da Natureza entrevistados e a literatura escolhida para apoiar essa discussão no Capítulo 4. Os posicionamentos revelados pelos professores diante das diversas formas de manifestação da sexualidade no ambiente da escola inclusiva ora os aproximam, ora os distanciam. Um ponto de concordância entre os sujeitos entrevistados faz referência à importância da Formação Inicial e Continuada. A formação é entendida como um instrumento por meio do qual novos caminhos podem ser desenhados para que todos os estudantes se sintam incluídos no ambiente de sala de aula.

O capítulo 5, apresenta as Considerações Finais, em que destacamos algumas questões que merecem estudos futuros para que uma Educação Inclusiva em Sexualidade aconteça efetivamente em nossas escolas.

1. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE, ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO: LEGISLAÇÃO, DEFINIÇÕES, CARACTERIZAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Apresentamos, nesta seção, as bases teóricas que orientam a proposta de pesquisa e, conseqüentemente, revelam nossas concepções a respeito dos temas que buscamos articular: Educação em Sexualidade, Sexualidade, Inclusão e Ensino de Ciências. Começamos pela legislação, uma vez que os três primeiros temas provocam discussões legais significativas.

1.1 Legislação Brasileira - Inclusão e Educação em Sexualidade

A educação passou a ser direito público desde a Constituição Federal de 1988, que, dentre outros artigos, determinou no Art. 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Alguns anos de debates aconteceram até que foi publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996). Como o próprio nome sugere, a LDB define as diretrizes para a educação nacional, estabelecendo a necessidade de diretrizes gerais para a Educação Básica (EB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018 (BRASIL, 2018), atende tal determinação. Estados e Municípios possuem certa autonomia na organização de seus currículos, desde que obedecido o estabelecido pela BNCC (*ibidem*), ressaltando-se que a proposta do documento foi a unificação do território nacional por meio da educação.

A LDB também foi alterada por meio da Lei n. 13.632/2018 (BRASIL, 2018), e uma de suas mudanças visava efetivamente garantir a inclusão. Dentre as modificações, informa em seu artigo 58, que justifica nosso entendimento e uso do termo educação especial, que:

Art. 58. entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2018).

No que diz respeito à Educação em Sexualidade, a BNCC (BRASIL, 2018) retoma e reforça a importância da atuação do professor de Ciências para a Educação em

Sexualidade, uma vez que o assunto “sexualidade” ficou restrito aos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente ao 8º ano. A presença da habilidade EF08CI11, “[...] selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (*Ibidem*, p. 347), estabelece que o diálogo a respeito de tais temáticas é função desse professor de Ciências.

Desde a LDB (BRASIL, 1996), a Educação em Sexualidade teve e continua possuindo singular importância, levando-se em conta aquela que era tratada na sala de aula amparada pelas Ciências/Biologia, passando pela transversalidade, proposta pelos PCN (BRASIL, 1997). Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2018) parece sugerir que o tema está restrito ao 8º ano do Ensino Fundamental (EF) e voltou a ser responsabilidade do professor de Ciências da Natureza (*ibidem*, 2018), distanciando-se da ideia da transversalidade, o que pode configurar como um retrocesso. Essas considerações tornam a formação do professor de Ciências da Natureza indispensável na expectativa de que ele possa fazer com que a Educação em Sexualidade alcance, pelo menos em determinado momento, os estudantes da Educação Básica e seja discutida em suas múltiplas dimensões.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça algumas informações que já constavam no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2015), aprovado em 2014, com valor legal para o decênio 2014/2024, o qual possui a função de estabelecer metas para que a unificação da Educação Básica no território Nacional aconteça. O PNE omitiu a recomendação de que diálogos referentes à diversidade vinculada à sexualidade frequentem a escola, e a inclusão é tratada apenas na perspectiva dos números, considerando unicamente as matrículas de pessoas com deficiência ou transtorno na rede regular de ensino (*ibidem*), sem se preocupar com o êxito da proposta.

As discussões foram diversas a respeito da inclusão, até que, em 2015, o Brasil publicou uma versão da Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/2015, que garante a Educação Inclusiva às pessoas com necessidades específicas. Essa Lei, de acordo com seu Art. 2, caracteriza as pessoas com deficiências como sendo aquelas que tenham [...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A citada Lei reforça alguns princípios, regulamentando o direito da pessoa com deficiência à vivência da sua sexualidade em suas múltiplas dimensões, como qualquer cidadão brasileiro:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

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

[...]

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, [...] à educação, [...], à informação, [...] entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. [...]

Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência [...]

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: [...]

VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;

VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida; [...](BRASIL, 2015).

Portanto, a legislação brasileira continua evidenciando: o entendimento de que a sexualidade é característica da condição humana e de que a diversidade advinda em função da deficiência não a torna inexistente ou a modifica; o direito à expressão da sexualidade independe do tipo de deficiência existente; e a deficiência pode desvelar a necessidade de uma Educação em Sexualidade que contemple características e especificidades pedagógicas que atenda tal público.

É importante destacar que, em 2009, o Ministério da Saúde publicou um documento intitulado “Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009, p. 9), em cuja apresentação há a informação de que tal documento foi elaborado para atender “aos marcos legais internacionais”, sendo destinado principalmente aos profissionais que atuam no SUS.

A publicação desse documento (*ibidem*) foi considerada um passo importante na conquista de direitos no que se refere a viver a sexualidade com as características e singularidades inerentes a cada pessoa:

Reconhece a questão do direito de qualquer pessoa a uma vida sexual livre, segura e prazerosa como anterior a qualquer ação neste campo. Nesse sentido, o direito se sobrepõe à presença da deficiência. Não se pode, inclusive, falar de uma sexualidade própria e específica das pessoas com deficiência. Não existe esta distinção. Todos são igualmente seres desejantes e, portanto, sexuais (BRASIL, 2009, p. 14).

A respeito da Educação em Sexualidade, esse documento regulamenta:

[...] o direito de acesso e acessibilidade das crianças com deficiência aos serviços de educação e saúde, o que deverá incluir as questões referentes à educação em sexualidade e aos direitos sexuais e reprodutivos. Tema ainda considerado tabu para ser abordado com crianças, sejam elas com deficiência ou não, mas de suma importância quando se pensa em medidas preventivas à violência e abuso sexual. Há necessidade de criar-se material didático-pedagógico específico, e em formato acessível, bem como de capacitar profissionais das áreas da educação e da saúde para uma abordagem adequada (BRASIL, 2009, p. 28).

A legislação brasileira oferece amparo a gestores Brasil afora para justificar políticas que envolvam toda forma de assistência referente aos direitos sexuais das pessoas com deficiência.

Ainda no que diz respeito à Educação em Sexualidade, o Distrito Federal publicou um documento oficial denominado “Currículo em movimento” (DISTRITO FEDERAL, 2018), que atende as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esse documento segue as orientações curriculares do Governo Federal e enfatiza que há corpos ideais que podem estar danificados ou doentes, mas devem ser apresentados perfeitos como parte do conteúdo na escola, inclusive daqueles abordados em Ciências. Entretanto, o ambiente escolar recebe pessoas com deficiências, característica essa que muitas vezes revela um corpo modificado, diferente daquele mostrado nos livros didáticos e nas aulas. Esse tipo de corpo não é resultado, necessariamente, de uma doença e agora ele se faz presente por meio da inclusão.

1.2 Sobre sexualidade e Educação em Sexualidade

A sexualidade é uma área que problematiza os saberes elaborados em determinada cultura a respeito das questões relevantes a ela, propondo que normas e verdades acerca desse tema são relativas e estão vinculadas a um tempo histórico e cultural (FURLANI, 2008). Cabe à escola, por meio desse olhar, provocar a reflexão, articulando os saberes historicamente construídos com as transformações ocorridas na sociedade, revelando diferentes possibilidades de expressar as múltiplas dimensões que compõem a sexualidade, as quais continuam presentes na sociedade e na cultura, mesmo em conflito com modelos hegemônicos (MOREIRA *et al.*, 2020).

A história tem nos mostrado que a sexualidade foi tratada de maneira distinta pelas diversas culturas e muitos foram os sentidos e significados dados ao termo. Autores como Werebe (1981), Nunes (1996), Figueiró (2001; 2006a; 2009) e Louro (2003) concordam

que sexualidade humana é uma expressão utilizada para designar um conjunto de dimensões do ser humano. Para Werebe (1981, p.110), “[...] a sexualidade constitui uma das formas de expressão da personalidade total do indivíduo”.

Maia e Aranha (2005, p. 1), defendem que a sexualidade é

[...] um conjunto de concepções e valores que envolvem a intencionalidade humana e a expressão afetiva de cunho social e histórico. A sexualidade abarca, então, uma amplitude de condutas humanas, para além de sua genitalidade e não deve ser entendida, exclusivamente, como sinônimo de sexo, relação sexual, orgasmo, órgãos sexuais, mas sim, na sua dimensão ampla e cultural que abrange diferentes aspectos como o amor, relacionamentos afetivos e sexuais, a sensualidade, o erotismo e o prazer, a expressão da identidade e dos papéis sexuais *etc.* ().

Figueiró (2006, p. 42) defende que:

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A Sexualidade (...) não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Os sentidos e significados atribuídos à sexualidade se ampliam à medida que modificamos e somos modificados pela cultura, como afirmam Passeggi e Eggert (2016). A maneira por meio da qual identificamos os corpos e interferimos em sua expressão revela questões culturais que, geralmente, nos levam a pensar ou interpretar o humano por uma ou apenas algumas das dimensões da sexualidade (OLIVEIRA, *et al.*, 2017).

Silva (2008) escreve que só existe diferença se houver como referência a igualdade. Faz-se necessário pensar na diversidade como condição, em um projeto com vistas à desconstrução da ideia de igualdade para o corpo, reconhecendo a infinidade de diferenças no existir cada dia, tornado mais evidente pela inclusão, que revela corpos marcados por modificações que, muitas vezes, não somos capazes de esconder.

Maia (2006) traz para a discussão a sexualidade da pessoa com deficiência questionando se é adequado julgar essa pessoa em função das diferenças de seu corpo físico, incluindo nele sua sexualidade. A autora acrescenta que, se a cultura já nos permite interferir nos corpos de diversas maneiras, então é necessário oferecer as mesmas possibilidades de intervenção à pessoa com deficiência, inclusive aquelas oportunidades de expressar a diversidade permitida pela sexualidade.

Articulando as ideias apresentadas, podemos dizer que a sexualidade pode ser entendida como uma dimensão humana, que vai sendo construída e reconstruída com o desenrolar da história, da cultura, do social, das relações, das emoções. Ela é individual, tem movimento, vai modificando-se ao longo daquilo que chamamos de vida e interfere no todo, gerando diversidade. Está no corpo que pode assumir múltiplas e diversas formas, ou seja, é o próprio corpo. Existimos graças a esse corpo, o qual é o primeiro a falar da sexualidade e cobrar que falemos de uma de suas múltiplas dimensões. Durante uma gestação, a primeira pergunta feita em relação a ela diz respeito ao sexo do bebê. Portanto, a sexualidade possui uma infinidade de dimensões dentre as quais conhecemos algumas e, dessa forma, não pode ser escondida ou camuflada, mas reconstruída sempre, pois ela existe e se modifica.

A infinidade de posicionamentos, conceitos e atitudes relacionados à sexualidade é uma das referências a ser observada quando o trabalho com a Educação em Sexualidade é planejado (BRASIL, 1998). Em função disso, a Educação em Sexualidade conta com um referencial teórico diversificado, solicitado pelas múltiplas dimensões e possibilidades de abordagem que o tema permite.

A esse respeito, Figueiró (2006b, p. 38-39) assevera que:

[...] educação sexual é toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.

O conceito elaborado por Figueiró (2006b) torna possível o entendimento de que a Educação em Sexualidade deve tratar a vivência das afetividades e a diversidade de expressões que a sexualidade possibilita, entretanto com um olhar endereçado para a “vida sexual”.

Tal percepção a respeito do que seria Educação em Sexualidade foi ampliada por autores que trabalham com o tema, tais como Teixeira *et al.* (2006, p. 3):

Educação em Sexualidade é tudo o que respeita ao corpo, do modo de vestir ao relacionamento com os outros. É, de uma forma ampla, a relação entre os corpos que constitui a base de toda a comunicação. De facto é com o corpo, através dos gestos que fazemos, que mostramos, ou não, disponibilidade para interagir e partilhar.

Alguns anos depois, Figueiró (2009, p. 193-194) reformula seu entendimento e escreve:

Educação Sexual é um processo mais complexo e vai além de preparar o indivíduo para que aprenda as informações que lhe possibilitem viver

bem a sua sexualidade. Tem a ver, também, com a formação do cidadão como participante da construção de uma vivência mais digna da sexualidade, para todos, sendo capaz de ajudar a superar os preconceitos e os tabus, a combater a violência e a opressão sexual e a transformar os valores e as normas repressoras. Tem a ver com educar a pessoa por inteiro, enquanto ser aberto ao relacionamento e à interação humanizadora com o outro. Educar sexualmente uma criança, um jovem, deve ter como meta maior a educação para a felicidade. É tarefa, não apenas da família, mas também da escola.

No documento “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem”, a UNESCO (2014, p.53) complementa:

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização: família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana.

Tendo como base as publicações citadas e os estudos Gava e Vilela (2016), preferimos a expressão “Educação em Sexualidade”, por entendermos que se trata de uma tentativa de ampliar o conceito e, conseqüentemente, os temas que uma Educação Inclusiva em Sexualidade deve abordar, ou seja, aquelas que envolvem as questões de saúde e biológicas, com atenção para aquelas relacionadas à cultura, ao social, às emoções, à diversidade humana e a uma multiplicidade de assuntos que interferem no desenvolvimento da pessoa e que estão em constante transformação.

Mesmo diante de legislações que determinam que a Educação em Sexualidade frequente a Educação Básica, Furlani (2011), Quirino (2014), Brol e Martelli (2018) e Vizentim (2020) consideram que o ensino da temática sexualidade é insuficiente, uma vez que os professores de Ciências tendem a tratar, com preferência, apenas de um corpo físico, biológico, ou melhor, dois corpos, os masculino e o feminino, com foco nos sistemas reprodutores, na gravidez e nas infecções sexualmente transmissíveis (IST). Essa abordagem é equivalente àquela que acontecia nos anos de 1920, quando algo a respeito do que viria a ser a Educação em Sexualidade foi iniciada no Brasil conforme descrito por Barroso e Bruschini (1982).

Almeida (1985), ao descrever uma aula em que o tema abordado foi o corpo humano, critica o fato desse corpo ser apresentado aos estudantes de maneira estática, como se não fizesse parte da vida e possibilitasse sua existência. Transcorridos mais de

trinta anos após essa publicação, o corpo que frequenta a sala de aula como objeto de estudo em uma aula de Ciências, de Biologia ou de Educação Física continua fragmentado e estático, mesmo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais determinaram que seriam transversais as questões de sexualidade, dando a esse corpo um pouco mais de movimento (MOREIRA, *et al.*, 2020).

Almeida (1985) relatou que conversas a respeito desse corpo eram autorizadas em ambiente escolar, se respeitada essa fragmentação. A sexualidade, quando emergia, aparecia respaldada pela existência daqueles sistemas reprodutores. Eis uma mudança! Apresentamos sistemas (BRASIL, 2018), não mais aparelhos, como escrito no texto publicado por Almeida (1985). Afinal, biologicamente falando, se nada falhar em nosso desenvolvimento embrionário, seremos machos ou fêmeas, conforme a classificação do sexo dos animais feita na Embriologia (MOORE, *et al.*, 2012).

Louro (2000) nos provoca com o desafio de respondermos ao questionamento sobre se essa dualidade dos sistemas reprodutores, apresentada nessas aulas de Ciências ou Biologia, faz com que os corpos realmente entrem na sala de aula. A autora lembra que historicamente a dualidade tenta definir o humano.

A autora continua e pontua que “[...] todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (Ibidem, p. 60), mas tais corpos, completos, individuais, com suas marcas, entram no ambiente educacional, revelando que carregam modificações que escancaram a diversidade. Esses corpos, antes do surgimento da lei da inclusão, vinham sendo ignorados e, de certa forma, escondidos nas escolas especializadas.

Quando a permissão acontece para que esses corpos modificados entrem na sala de aula, a abordagem de ensino escolhida ainda faz referência a corpos padronizados, estáticos, coincidentes com os discursos tendenciosamente centrados em corpos perfeitos, adultos e com desejo heterossexual, conforme apontado por alguns autores (FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; MOREIRA, *et al.*, 2020).

Agora, faz-se necessário conversar sobre todas as formas de diversidade. Porém, ao falarmos da boca como parte do sistema digestório, descrevemos suas características e funções nesse sistema, mas não nos permitimos comentar que a boca, ela mesma, aquela que em determinadas condições serve de porta de entrada para alimentos, que sorri, que comunica, mesmo que não possa falar, reflete expressões que “falam” muito, pois trata-se do órgão que beija e pode ser beijado.

Em algum momento, essa boca retorna à pauta, agora como porta de entrada para algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), mas sem menção ao prazer que o beijo pode proporcionar à pessoa que vive, se movimenta, deseja. Esse prazer permanece escondido pelo perigo de se adquirir uma IST (RIBEIRO, 2004).

Passados mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e mais de uma década dos estudos publicados por autoras como Figueiró (2006b) e Furlani (2011), bem como pela Unesco (2010), a literatura revela que algumas ideias, mesmo sendo de documentos oficiais e um deles envolvendo outras nações, não adentraram as escolas brasileiras (BROL; MARTELLI, 2018; VIZENTIM, 2020; LEITE; MEIRELES, 2021).

Leite e Meireles (2021) lembram ainda que o avanço proposto para a Educação em Sexualidade trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que preconiza ser necessário criar momentos que oportunizem dar voz e vez aos estudantes da Educação Básica, perdeu sentido com a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que o documento propõe abordar a sexualidade apenas no 8º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências.

A ideia de uma Educação em Sexualidade com vistas a manutenção da saúde também pode ser percebida no texto da BNCC:

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a **compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência** e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do **cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva**. Além disso, os estudantes devem ser capazes de **compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade**, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde (BRASIL, 2018, p. 325, grifos meus).

Furlani (2011) afirma que uma visão como essa trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apesar de simplista e considerada insuficiente para atender as expectativas e os anseios dos jovens, poderia representar o início dos diálogos em sala de aula. Assim, seria de responsabilidade do professor ampliar as discussões,

dando voz aos estudantes, buscando levar em conta as necessidades e as curiosidades deles. A autora explica que tal visão é simplista por insistir no olhar para o corpo físico, mesmo quando se propõem questões emocionais.

É preciso preservar as ideias sobre Educação em Sexualidade propostas por Furlani (2011) e Figueiró (2006b) quanto à defesa de uma atuação docente capaz de problematizar tabus, mitos, preconceitos e atitudes discriminatórias, com as quais concordam Madureira e Branco (2015); Pena (2015) e Vizentim (2020). Depois de alguns anos em que era possível contar com a legislação para que a Educação em Sexualidade entrasse na sala de aula, esse novo documento, isto é, a BNCC provoca um retrocesso, visto que a sexualidade não apenas deixou de ser tema transversal, ficando restrita a um único ano no Ensino Fundamental.

Furlani (2011) defende que a Educação em Sexualidade deve ser um projeto pedagógico interdisciplinar sistemático, cujas intervenções precisam ser planejadas, tendo como referência uma proposta dialógica de ensino. Para que esse fato se torne uma realidade nas escolas, é preciso investir na formação de professores, uma vez que existe a possibilidade de eles chegarem às suas classes buscando propostas dialógicas para trabalhar a Educação em Sexualidade, porém sem estar atentos à diversidade de estudantes que frequentam nossas salas de aula (MOREIRA *et al.*, 2020).

A Educação em Sexualidade deve valorizar cada dimensão da sexualidade, com o objetivo de possibilitar o entendimento de que a experiência de viver a sexualidade é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, implicando tomadas de decisão que exigem da pessoa reflexões sobre si, sobre o outro e as interações no contexto aqui-agora e para além dele.

É possível supor que o Ensino de Ciências da Natureza e a sexualidade, na Educação Básica, se tocam por serem Ciências da Natureza, a primeira área do conhecimento responsável pelo ensino do tema corpo humano (BRASIL, 2018; PENA, 2015; FURLANETTO *et al.*, 2018). No entanto, os documentos oficiais e esses autores não ajudam a definir em que momento histórico a responsabilidade por programas de Educação em Sexualidade, mesmo que preservando uma visão biológico-higienista (FURLANI, 2011) foi atribuída, na escola, a essa área de ensino. O fato é que assim acontece (GESSER *et al.*, 2015). Nem mesmo quando os PCN (BRASIL, 1997), determinavam a sexualidade como um Tema Transversal, os profissionais da escola a trataram como um assunto interdisciplinar ou propuseram algum tipo de diálogo (QUIRINO, 2014), permanecendo como responsabilidade do Ensino de Ciências.

Os temas biológico-higienistas compõem o currículo da disciplina de Ciências da Natureza e Biologia na Educação Básica e, mesmo que os professores adotem estratégias para fugir desses assuntos, dúvidas que ultrapassam essas dimensões surgem, exigindo que os docentes estejam preparados para o diálogo (FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; VITOR *et al.*, 2020).

1.3 A Educação em Sexualidade e seus desafios: incluir toda forma de diversidade

A inclusão trata daqueles com deficiência, transtorno, altas habilidades e superdotação, ou seja, de pessoas que compõem uma categoria social amparada por políticas públicas brasileiras específicas, que têm, dentre suas determinações, o dever de garantir a esse público os direitos relativos ao exercício da sexualidade, como descrito na Lei Brasileira de Inclusão em seu Art. 6 (BRASIL, 2015), apesar de esses direitos serem pouco discutidos. Conseqüentemente, faz-se necessário implementar políticas públicas que garantam o direito a obter informações a respeito dessa temática na escola desde a educação básica, por meio de uma proposta que aborde a Educação em Sexualidade em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2015; UNESCO, 1994).

Vigotski⁵ (1995; 2011) aponta que um dos entraves para o processo de desenvolvimento pessoal e social da pessoa com deficiência está atrelado às insuficiências da sociedade e não à deficiência do indivíduo. Cristalizar a identidade do indivíduo com deficiência a um lugar social de invisibilidade e de impotência talvez possa ser considerada uma das injustiças de algumas sociedades humanas. Ao contrário disso, Vigotski (*ibidem*) comprovou que a pessoa com deficiência é capaz de desenvolver seus processos psicológicos superiores por caminhos alternativos, se necessário for, desde que tenha a devida estimulação e apoio.

É por meio da inclusão que novos posicionamentos de si podem ser oportunizados para todas as pessoas, afinal a inclusão, para Vigotski (2002), acontece por meio da convivência entre todos e em todos os ambientes sociais, culturais, enfim, em qualquer espaço frequentado pelo ser humano. Com isso, argumentamos que a inclusão educacional, de fato, destina-se a todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, no caso o ambiente formal de aprendizagem. Inspiradas em alguns textos da obra de

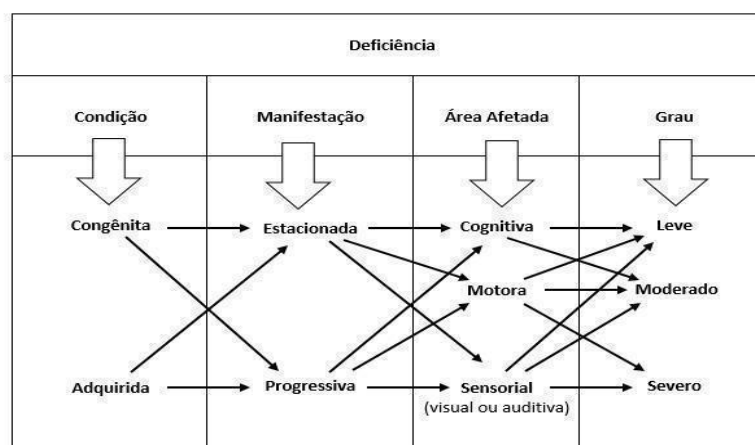
⁵ Em função das diversas grafias adotadas para fazer referência ao autor ao longo do texto será utilizada aquela com “i”, ou seja, Vigotski. Nas referências constará aquela utilizada na versão consultada da obra.

Vigotski (1987, 1996, 2002, 2011), destacamos a relevância de marcar, no termo Educação em Sexualidade, esse entendimento teórico a respeito da inclusão destinada a todos, não somente a alguns, daí o termo Educação Inclusiva em Sexualidade. A sexualidade também carrega em si uma diversidade que foi escondida, impedida de ser e vítima de preconceito por muito tempo na sociedade brasileira, assim como as pessoas com necessidades específicas.

Pensando em como facilitar essa convivência entre todos, a proposta de Maia (2006) pode nos auxiliar ao pontuar que a deficiência precisa ser entendida pelo menos a partir de quatro dimensões: condição da deficiência (congenita ou adquirida); manifestação da deficiência (estacionada ou progressiva); área afetada (cognitiva e/ou motora e/ou sensorial) e grau (leve, moderado e severo). Tal enfoque foi proposto no sentido de se fazer entender que a expressão deficiência tenderia a generalizar um conjunto de características variadas.

Com isso, a autora propõe que a deficiência não pode ser tratada como uma única situação para todas as pessoas, uma vez que inclui uma diversidade de condições. A mesma autora defende ainda que o termo deficiência é polissêmico e agrega heterogeneidades de formas de ser e atuar no mundo, as quais são consideradas relevantes nos processos educacionais, como representado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Variáveis da manifestação da deficiência



Fonte: Maia (2006, p. 32).

A pessoa com deficiência, portanto, é entendida enquanto pessoa, tal como a legislação brasileira afirma, não deixando margem para interpretações. Ela é humana. É gente (WERNECK, 2003). Por ser humana, deve gozar dos mesmos direitos de qualquer pessoa pertencente à sociedade humana – inclusive o de ser pessoa de desejos, em todos os sentidos que a palavra permite.

A argumentação anterior pode parecer estranha, óbvia ou irrelevante; mas não é, já que vem se desdobrando em consideráveis implicações sociais, reafirmando o que Vigotski (1995, 2011) defendeu: o que define uma pessoa como pessoa não é sua deficiência, mas o conjunto de sua condição humana, que deve ser promovida pela convivência social.

Por muitos séculos, as pessoas com deficiência foram destituídas do seu direito de existir plenamente como seres humanos. Esse processo histórico de exclusão resultou na invisibilidade social deles que, a partir do movimento segregacionista, eram percebidos por suas limitações (PACHECO; ALVES, 2007). A pessoa com deficiência era entendida a partir da referência do que ela não poderia ser ou fazer, sendo colocada em lugares de impossibilidades, nos quais não existiam vontades, nem desejo, fosse ele de que natureza fosse. Em muitos casos, nem mesmo o convívio social lhes era permitido (DIAS; MAGALHÃES, 2005; MANTOAN, 2003).

Naquele contexto de exclusão, as famílias impunham controle e vigilância sobre os comportamentos das pessoas com deficiência. No que diz respeito às questões que envolviam a sexualidade, os pais consideravam os comportamentos desses filhos como excessivos, fato que desencadeava medos e inseguranças em todos da família, inclusive no que se referia aos sentimentos, desejos e valores relacionados à vida afetivo-sexual da pessoa com deficiência (MAIA, 2006).

Contemporaneamente, com a ideia de inclusão, compreende-se que as pessoas com deficiências são pessoas de direitos e compõem um grupo reconhecido socialmente pelas políticas públicas brasileiras específicas, as quais têm o objetivo de garantir os direitos à vida, à educação, ao lazer, ao trabalho e ao exercício da sexualidade (BRASIL, 1988; 2015; UNESCO, 1994). Tal reconhecimento é produto da luta das pessoas com deficiências e de suas famílias, bem como das equipes de saúde e educação e dos avanços da comunidade científica, destacando-se as contribuições de Vigotski (1995), um dos precursores nessa luta.

Em tempos em que a inclusão é compreendida como um paradigma ancorado nos princípios dos direitos humanos, preceitos nos quais igualdade e diferença compõem um par indissociável e característico da constituição humana, os direitos e as possibilidades devem ser para todos (MANTOAN, 2003).

Partindo desse princípio, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996; 2015) determina que toda turma escolar do país é inclusiva. A legislação brasileira estabelece ainda que, para além da inclusão, qualquer turma escolar, tendo ela uma pessoa

com deficiência ou não, deve ser contemplada com planejamento das aulas relativas à Educação em Sexualidade. Esse planejamento deve contemplar atividades pedagógicas ligadas às diferentes formas de ser e atuar no mundo, abordando a sexualidade com toda sua diversidade, bem como suas múltiplas possibilidades, incluindo todas as pessoas com deficiências ou não (MAIA, 2006).

O desafio de conversar a respeito da sexualidade e da Educação em Sexualidade das pessoas com deficiência está relacionado a vários fatores, dentre os quais destacam-se concepções historicamente construídas sobre essas questões (ORLANDI; GARCIA, 2017). Os autores explicam que viemos de um tempo em que algumas pessoas com deficiência, principalmente aquelas com algum comprometimento cognitivo, chegavam a passar a vida reclusas em casa, sem o mínimo de convívio social. Portanto, pensar nessa pessoa como quem tem algum direito não era permitido, tampouco a manifestação de sua sexualidade, pois esse tema não se aplicava a ninguém com deficiência, então não seria necessário conversar a respeito dele (*ibidem*).

Problematizar essas concepções historicamente construídas a respeito da sexualidade da pessoa com deficiência, segundo Maia (2006), representa um dos desafios da Educação em Sexualidade. Desafios que continuam presentes nas escolas brasileiras persistindo as justificativas que fazem referência a questões de religiosidade, mitos e preconceitos na tentativa de impedir tal trabalho (BORTOLOZI; VILAÇA, 2020; CARVALHO, 2021).

Pena (2015) defende que os processos formativos precisam valorizar a voz do professor, do estudante, assim como sua história de vida e seus valores, de modo a construir espaços de acolhimento, trocas, problematizações e ressignificações de si e de suas concepções acerca da diversidade que perpassa a sexualidade, a Educação em Sexualidade e a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, em uma tentativa de possibilitar o diálogo entre o conhecimento tácito e o científico.

Orlandi e Garcia (2017) ressaltam que, a partir do ano de 2015, depois de toda tentativa de avanço na área da Educação em Sexualidade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o país parece retroceder, e as propostas pedagógicas que tratam da sexualidade como um direito de todos têm perdido espaço em todas as áreas, independente da expectativa de atender um estudante com deficiência. É importante destacar que essas considerações foram feitas pelos autores antes da publicação da BNCC (BRASIL, 2018), a qual trouxe ainda mais retrocessos, sendo

considerado o mais significativo recuo a alteração que restringe o tema sexualidade humana em sentido amplo ao 8º ano.

Maia e Aranha (2005) explicam que as características sexuais secundárias, consequentes de intensas modificações hormonais, que provocam mudanças no corpo físico, na fisiologia do organismo, nas emoções, no pensar e no agir, transformam todas as pessoas, independente da condição de deficiência ou não. É o desenvolvimento biológico da sexualidade acontecendo. No entanto, os autores defendem que esse desenvolvimento biológico não acontece extirpado de um contexto sociocultural que o faz existir enquanto fenômeno social.

Adicionalmente, dependendo da natureza da deficiência, a descoberta das percepções de mudanças do corpo, dos sentimentos e dos desejos pode ocorrer tardiamente, o que pode fazer com que o ato de tocar o próprio corpo na adolescência aconteça em lugares e momentos considerados inadequados pela sociedade, inclusive na sala de aula, conforme relatam alguns professores (MAIA; ARANHA, 2005). O início do desejo de tocar, de experimentar o próprio corpo não é modificado pelo tempo, uma vez que se trata do desenvolvimento biológico acontecendo, dessa forma a percepção desse desejo pode ser atrasada ou antecipada pela característica da deficiência ou transtorno.

Comportamentos como esses, de tocar o próprio corpo nos mais diversos ambientes, podem ter sua persistência justificada em função da ausência de uma Educação em Sexualidade que considere a diversidade humana, inclusive as especificidades de ser e agir da pessoa com deficiência. (MAIA, 2006; ORLANDI; GARCIA, 2017). Para essas autoras, a escola poderia contribuir desmistificando a ideia de que a sexualidade da pessoa com deficiência pode ser patológica, excêntrica ou exacerbada. As autoras argumentam, ainda, que a criança com deficiência deve receber informações a respeito da sexualidade desde os primeiros anos na escola.

Orlandi e Garcia (2017) destacam que a Educação em Sexualidade deve começar no ambiente familiar, na expectativa de minimizar o tocar e a exposição do próprio corpo na escola. No entanto, segundo as autoras, geralmente os pais tendem a não estar preparados para lidar com a deficiência do filho e, menos ainda, com os temas associados à sexualidade.

Esse despreparo da família representa um grave problema social que precisa ser enfrentado, uma vez que a pessoa com deficiência tem o direito de gozar de todos os benefícios de qualquer cidadão brasileiro, conforme prevê a lei sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde das Pessoas com Deficiência

(BRASIL, 2009) e a Lei da Inclusão (BRASIL, 2015). Cabe ressaltar que as dificuldades enfrentadas por familiares, pela escola ou pela sociedade em geral, no que se refere à expressão da sexualidade da pessoa com deficiência, em nada contribui para a superação de preconceitos, ao contrário, tende a reforçar as percepções equivocadas a respeito do tema, uma vez que o silenciamento tende a conferir a ideia de proibido (ORLANDI; GARCIA, 2017).

Com a legislação posta, a atuação dos professores relativa às intervenções abordando as temáticas da Educação em Sexualidade deve, obrigatoriamente, ser inclusiva e discutida de maneira a contemplar o direito de todas as pessoas a saberem sobre seu corpo, sobre as interações sociais afetuosas, sobre gênero e sobre os mitos e tabus que envolvem a sexualidade (BRASIL, 1997; 1998; 2009; 2015).

Os documentos oficiais sustentam o direito a uma Educação em Sexualidade com vistas ao combate à discriminação e à vivência saudável da sexualidade, o que implica o desenvolvimento da percepção de todos quanto à responsabilidade acerca das escolhas que serão feitas ao longo do viver.

Marinho-Araújo e Almeida (2016) consideram que o primeiro requisito para o professor assumir o protagonismo na condução das discussões a respeito da sexualidade em ambiente formal de aprendizagem é sua disponibilidade para isso. No entanto, essa disponibilidade precisa ser entendida como a competência para mobilizar o conjunto de recursos necessários para a ação. Ainda de acordo com os autores, esses recursos diriam respeito aos saberes específicos da docência; aos conceitos da Educação em Sexualidade e ao engajamento ético do profissional no desejo de compartilhar seu saber e de promover trocas entre as diferentes pessoas que compõem a sala de aula, com vistas a permitir a compreensão ampla da sexualidade, de maneira que o estudante seja capaz de tomar decisões favoráveis ao seu desenvolvimento (*ibidem*).

Vygotski (1995) escreveu que é com o convívio com o outro, com as diferenças, que vamos nos constituindo humanos, ou seja vamos nos transformando em pessoas capazes de atuar na cultura, modificando-a e sendo modificados por ela, assim como esperamos que aconteça com a Educação Inclusiva em Sexualidade. Concordando com as ideias do referido autor, Linhares *et al.* (2014) lembram que a escola desempenha uma importante função no sentido de facilitar as interações sociais entre a diversidade de pessoas que frequentam esse espaço, possibilitando a compreensão da diversidade e o entendimento de que a vida em sociedade é produto da integração dessas diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

O professor de Ciências da Natureza é também um professor da Educação Inclusiva em Sexualidade, que recebe estudantes e deve proporcionar ambientes adequados de aprendizagem para todos, não devendo negligenciar as pessoas com necessidades específicas, mas sim auxiliá-las a se reconhecer em meio à diversidade, incluindo as manifestações da sexualidade, uma vez que as dúvidas a respeito do tema se fazem presentes. Podemos pensar na poesia de Caetano, que inicia este capítulo, fazendo uma troca de palavras em uma das linhas de “Sampa”: “É que quando eu cheguei na **adolescência** eu nada entendi” dessa forma, é provável que se descreva bem o vivido pelos estudantes dos anos finais da Educação Básica.

A análise destes pressupostos evidenciou que um dos desafios da Educação em Sexualidade, o qual existe antes mesmo da escola inclusiva no que diz respeito à atuação docente, continua sendo formar professores disponíveis para organizar as discussões a respeito dos conceitos relativos à sexualidade na escola. Isto porque os professores ainda tendem a manter concepções sobre a sexualidade e a Educação em Sexualidade que as reduzem à compreensão biológica (PENA, 2015; SILVA, 2017).

1.4 Educação em Sexualidade e Formação Inicial de Professores de Ciências

A LDB determina que a Formação Inicial de Professores de Ciências é feita preferencialmente pelos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais/da Natureza ou Biologia ou Ciências Biológicas, assim como pelas licenciaturas em Química e Física (BRASIL, 1996). De acordo com esse documento, os currículos de tais cursos de licenciatura devem prever disciplinas das áreas específicas de conhecimento, tais como:

- Física: físico-química, mecânica, eletricidade entre outras.
- Ciências Biológicas: citologia, fisiologia, genética etc.
- Química: química orgânica, química analítica, química inorgânica etc.
- Ciências Naturais: zoologia, botânica, genética etc.

Além dessas, os cursos de licenciatura devem trazer um conjunto de disciplinas pedagógicas, tais como Ensino de Ciências, Didática das Ciências, Psicologia da Educação, Estágio Supervisionado, Libras, dentre outras, além daqueles de formação humanística, como Sociologia e Filosofia (UNB, 2019).

Os estudos de Goellner *et al.* (2011), Fagundes (2015) e Souza (2018) tratam da proposta de formação inicial em Educação em Sexualidade nos cursos de Ciências biológicas/Biologia nas IES em que trabalham, a saber, Universidade Federal do Pampa

(UNIPAMPA) (GOELLNER *et al.*, 2011), Universidade Federal da Bahia (UFBA) (FAGUNDES, 2015), Universidade Federal de Sergipe (UFS) (SOUZA *et al.*, 2018).

UNIPAMPA e Universidade Federal de Sergipe (UFS) conseguiram promover mudanças curriculares e incluíram disciplinas obrigatórias voltadas para a Educação em Sexualidade, buscando uma perspectiva ampla e propondo discussões que envolvessem toda a diversidade que perpassa o tema, lembrando que estudos sobre desenvolvimento biológico e saúde aconteciam nas disciplinas obrigatórias. É importante considerar que Goellner *et al.* (2011), Fagundes (2015) e Souza (2018) não falam em discussões que perpassam sexualidade e inclusão em nenhum momento.

Após a obrigatoriedade da disciplina “corpo, gênero e sexualidade” no currículo da licenciatura em Biologia da UFS, os estudos de Souza (2018) revelaram que os egressos, depois que começaram a trabalhar como docentes, perceberam a insuficiência de uma única disciplina de 60 horas/aula para discutir um tema tão complexo como sexualidade. Relataram ainda que ter iniciado tais estudos na graduação os motivou a buscar a formação continuada, fato que a autora não explorou ao longo do texto, mas que está presente na fala dos entrevistados.

Disciplinas optativas como a oferecida pela Unipampa podem representar o primeiro passo na tentativa de propor discussões a respeito da sexualidade, uma vez que temas referentes à Educação em Sexualidade, para além dos assuntos associados à saúde, doença e corpo, quando encontrados, costumam estar nessas disciplinas optativas (FURLANI, 2011). Entretanto, algumas dessas disciplinas ainda trazem uma tendência a valorizar esses mesmos temas, dedicando parte da carga horária para discutir alguns deles, em detrimento a propor um olhar biopsicossocial, no qual as questões sociais, emocionais e interacionistas deveriam ser privilegiadas em uma proposta dialógica de ensino, com vistas a abordar uma diversidade ainda maior de temas de sexualidade (GOELLNER *et al.*, 2011).

A professora responsável por criar e ofertar a disciplina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), desde 1994, escreveu:

[...] a criação da disciplina decorreu não apenas do nosso propósito, como também das demandas sociais por ações extensionistas no campo da formação de educadores sexuais. Todos queriam “saber” como educar para a sexualidade, temática recorrente em seu trabalho docente, mas o medo, preconceitos, despreparo e a insegurança falavam mais alto (FAGUNDES, 2015, p.86).

Os escritos da professora vão ao encontro de outros estudos que revelam a negligência quanto à formação inicial do professor de Ciências da Natureza no que se refere a temática da Educação em Sexualidade (FIGUEIRÓ, 2009; QUIRINO, 2014). Zuin (2020) relatou que tal formação parece continuar insatisfatória, apesar de ser apontada como necessária há alguns anos. As ideias desse autor sugerem que passados mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que tratou inclusive da transversalidade do tema, a formação de professores em Educação em Sexualidade aparenta ser insuficiente para que tais discussões sejam efetivadas nas escolas, como orienta esse documento.

A presença da Educação em Sexualidade, mesmo que mínima, pode implicar um necessário movimento de transformação dos currículos das licenciaturas, disponibilizando disciplinas na perspectiva de atender a demandas sociais que perpassam o desenvolvimento de competências importantes para o trabalho pedagógico (FAGUNDES, 2015; FRANCO-Assis, *et al.*, 2021).

A formação deve representar um primeiro passo para facilitar o planejamento e o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que permita ao professor e ao estudante explorar o tema em suas inúmeras perspectivas. Nas determinações da BNCC (BRASIL, 2018, p. 327) sobre a Educação em Sexualidade, consta: “[...] nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à Sexualidade Humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária [...]”. Ao citar a “Sexualidade Humana”, múltiplas são as possibilidades de interpretação, a exemplo do entendimento para liberar espaços para propor diálogos em torno das emoções e da diversidade que envolve o tema gênero, assunto que provoca inúmeras discussões e compõe a Sexualidade humana.

Os cursos de Licenciaturas que habilitam o professor de Ciências da Natureza, em geral trazem uma perspectiva biológica e higienista sobre sexualidade, definindo-a como algo em que o corpo humano, especificamente os sistemas reprodutores e os hormônios que nele atuam, seriam apresentados juntamente com as infecções sexualmente transmissíveis, objetivando a prevenção dessas infecções e da gravidez (FURLANI, 2011; SOUZA *et al.*, 2020). No entanto, essa abordagem de ensino não se adequa às concepções biopsicossociais da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2001) e também não dá voz aos licenciandos para que apresentem e questionem suas crenças a respeito do tema e de como deveriam propor sua abordagem na educação básica (FAGUNDES, 2015).

Autores como Pimenta (1999), Josso (2002) e Nóvoa (2009) conferem importância à história de vida dos licenciandos, trazendo essa história para o processo formativo. Eles consideram importante entender as relações dos futuros professores com outros profissionais, com a escola e com seu público, o que acontece nas diversas disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, proponho o entendimento de que as histórias de vida ajudam a entender as relações que perpassam a sexualidade.

Figueiró (2006b), Maia (2006) e Pena (2015) descreveram que os professores já formados, em geral, sentem-se desconfortáveis para abordar temas como sexualidade e a principal justificativa seria a falta de formação inicial e continuada. Pesquisas internacionais, como aquelas realizadas por Schalet *et al.* (2014), Shannon e Smith (2015) e Helmer *et al.* (2015) também apontaram que a maioria dos professores deseja mais formação e conhecimento, demonstrando insegurança e preocupação por si e seus estudantes quando há discussões a respeito da sexualidade, ou seja, o cenário da Formação de Professores em Educação em Sexualidade parece compartilhar semelhanças entre Brasil, Estados Unidos da América (SCHALET *et al.*, 2014) e Austrália (SHANNON; SMITH 2015; HELMER *et al.* 2015).

De acordo com Figueiró (2009) e Maia (2006), os professores já graduados reconhecem a importância de discutir temas ligados à sexualidade na escola. Entretanto, demonstram inquietação e insegurança, refletidas na hesitação em tratar a ES no ambiente formal de aprendizagem. As autoras atribuíram tais vulnerabilidades a uma formação geralmente inexistente ou deficitária nos cursos de licenciatura, os quais não preparavam o futuro professor para trabalhar a Educação em Sexualidade em sala de aula. Figueiró (2009) acrescenta à ineficiência do processo formativo o fato de sermos...

[...] frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade. Neste contexto de formação cultural, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele (FIGUEIRÓ, 2009, p.141-142).

Os resultados dessas pesquisas parecem mostrar a relevância de se pensar o processo de Formação de Professores em Educação em Sexualidade, especialmente na Formação Inicial, tempo-espço profícuo para o licenciando construir sua identidade como docente (PIMENTA, 1999) e elaborar seus entendimentos quanto aos processos de

ensino e aprendizagem, além de desenvolver suas ideias a respeito da escola e de educação para todos, considerando o conceito de diversidade (FERNANDES, 2004). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015, p.11) em seu Capítulo 5, Parágrafo 2 determinam que,

[...] os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, **formação na área** de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nessa direção, estudos como os de Furlanetto *et al.* (2018), Silva (2017), Gesser *et al.* (2015) e Madureira e Branco (2015) revelam que, apesar das recomendações oficiais para que a Educação em Sexualidade aconteça nas escolas, os diversos currículos dos cursos de licenciatura, analisados por eles, ainda não oferecem formação adequada, não disponibilizam disciplinas acadêmicas específicas sobre o tema, inclusive os cursos de graduação que habilitam o professor de Ciências da Natureza.

Josso (2002) e Tardif (2014) não deixam de destacar a importância da Formação Inicial, no sentido de oferecer ferramentas que podem auxiliar no processo de transição, entre aquele *eu professor* visto e internalizado durante a Educação Básica; para o *eu professor* enquanto produção individual, desenvolvido durante a licenciatura para a futura atuação docente, produção que logo revela a necessidade de estar em constante modificação, reelaborando esse *eu professor*.

Para Silva e Megid Neto (2006), propostas de Formação Inicial e Continuada de professores de Ciências da Natureza em Educação em Sexualidade devem desenvolver percepções, questionamentos e compromissos sociais acerca do que é ensinar sobre os assuntos relativos à sexualidade e como isso seria possível. Os autores pontuam que, considerar a diversidade do tecido social, com olhar cuidadoso para as pessoas com deficiência, representa um avanço necessário para a nossa sociedade, para nossa universidade e para a nossa escola.

Tardif (2014) propõe um processo formativo que compreende diferentes saberes: experiência, formações profissionais, disciplinar e curricular. Ao descrever esses saberes, o autor explica que o saber da experiência faz referência à prática vivida em sala de aula;

aqueles saberes considerados como sendo da formação profissional fazem referência aos estudos da filosofia, das teorias pedagógicas, enfim, das Ciências da Educação. Os disciplinares são aqueles compreendidos como definidores da área de atuação disciplinar, no nosso caso Ciências, Biologia, Química e Física. Os curriculares são os que buscam discutir os currículos propostos pelas Secretarias de Educação, articulando-os aos planejamentos e estratégias de ensino.

Sobre os saberes, destacamos que outros autores propuseram diferentes formas de classificação ou nomeação (PIMENTA, 1999; GATTI, 2010). No entanto, todos esses autores parecem concordar quanto à importância do saber da experiência articulado ao conhecimento teórico especializado da futura área de trabalho para uma atuação docente capaz de auxiliar os estudantes na elaboração de seu processo de aprendizagem; destacamos, assim, a importância dos saberes relativos à sexualidade e à inclusão.

Educação Inclusiva em Sexualidade é a denominação que sugiro nesta tese para uma área do conhecimento que está em processo de estruturação, buscando articular duas grandes áreas do conhecimento: a Educação em Sexualidade e a Inclusão. Considerando o processo de inclusão aquele que inclui toda forma de diversidade humana, lembrando que cada estudante presente no ambiente escolar é único, como todo e qualquer ser humano (VIGOTSKY, 1996).

O trabalho com a Educação Inclusiva em Sexualidade, assim como com as demais áreas do conhecimento, requer saberes mínimos, importantes para motivar a atividade pedagógica na Educação Básica (TARDIF, 2014). No entanto, o fato de incluí-los nas ementas dos cursos de licenciatura parece ainda estar em processo, uma vez que as disciplinas que tratam dos temas da sexualidade foram descritas na literatura como pouco frequentes e optativas (GOELLNER *et al.*, 2011; FAGUNDES, 2015), o que não acontece com aquelas disciplinas que discutem a inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que sua obrigatoriedade nos currículos dos cursos de licenciatura foi reforçada no ano de 2015 (BRASIL, 2015a).

A elaboração desses saberes mínimos para discutir Educação Inclusiva em Sexualidade na Educação Básica pode ser articulada ao desenvolvimento de competências, entendidas por Marinho-Araújo e Almeida (2016, p. 6) como um “[...] conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando à resolução de uma determinada situação-problema”. Portanto, o posicionamento dos autores foi que as competências podem ser desenvolvidas e, mais que isso, tal

desenvolvimento seria propiciado por contextos pedagógicos pautados na reflexão e nos fazeres, os quais podem resultar em saberes importantes para a atuação docente.

Marinho-Araújo e Almeida (2016) escrevem que as Instituições de Ensino Superior podem trabalhar no sentido de propor atividades pedagógicas que considerem processos de ensino para além daqueles voltados para o domínio de técnicas. Os autores continuam pontuando que esses processos envolvem, também, oportunidades de o graduando reconhecer a realidade social em que vive, com vistas a desenvolver competências como a escuta sensível, aquelas socioafetivas e ético-políticas, ou seja, qualidades que possibilitam criar espaços de diálogo, coletivos e intersubjetivos.

No caso da formação inicial de professores de Ciências para a atuação em Educação Inclusiva em Sexualidade, foi possível dialogar com Alegre (2010) e Batanero (2013), quando afirmaram que os profissionais de educação com qualidades para atuar em turmas inclusivas são aqueles capazes de: a) reconhecer e desenvolver estratégias de ensino inovadoras para favorecer a inclusão de estudantes com necessidades específicas; b) valorar os potenciais dos alunos e de seus contextos; c) incorporar mudanças ao currículo e formar equipes e redes de apoio institucional.

Para além dessas capacidades, Alegre (2010) destacou a capacidade de: a) promover a aprendizagem colaborativa; b) utilizar metodologias ativas; c) refletir e sugerir atividades diversificadas de aprendizagem em sala de aula, além da capacidade para interatuar.

Se unirmos essas ideias àquelas relativas à atuação docente em Educação em Sexualidade, chegaremos ao entendimento de que o professor de Ciências, apto a propor o diálogo a respeito dos conceitos relativos às temáticas da sexualidade, tal como entendidas nesta tese, seria aquele capaz de ouvir seus estudantes (JOSSO, 2007), problematizar as crenças e permitir o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da compreensão acerca da diversidade, incluindo a diversidade étnica, social, religiosa, de gênero, entre outras (FURLANI, 2011).

2. O PERCURSO DA PESQUISA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

Desenvolver uma pesquisa envolve fazer escolhas. Definimos que esta seria uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), sinteticamente possui, dentre suas características, a possibilidade do encontro do investigador com momentos vividos por aquele que participa da pesquisa, o que resulta em um interesse significativo pelo processo e não simplesmente pelos resultados. Nessa elaboração, citações da fala dos entrevistados compõem os resultados.

Escolhemos a entrevista narrativa, que será descrita a seguir, como metodologia de obtenção de informações, uma vez que buscamos considerações sobre o vivido pelo professor de Ciências da Natureza entrevistado. A ela, seguiu-se uma entrevista semiestruturada e a análise foi feita por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), pensando nas possibilidades de construção e reconstrução do material obtido por meio das narrativas.

2.1. Professores de Ciências da Natureza – os sujeitos da pesquisa

As pessoas que participaram da pesquisa foram dez licenciados em áreas que habilitam para o Ensino em Ciências da Natureza e que, na data da Entrevista Narrativa eram, ou já haviam sido, professores nos anos finais do Ensino Fundamental no Distrito Federal. Nessa época, a escola brasileira já era inclusiva e os professores entrevistados confirmaram que, em algum momento, tiveram, entre seus estudantes, pessoas com deficiência.

Antes da Entrevista Narrativa, cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para participação em pesquisa, cujo modelo se encontra no Apêndice A. Nesse Termo, apresentei os objetivos e métodos do trabalho e foi anunciado o direito do participante ao anonimato e à desistência a qualquer tempo da pesquisa, além de registrar o caráter voluntário da participação e as indicações de uso posterior dos dados.

2.2. As entrevistas narrativas

Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo investigar as contribuições do processo formativo para que professores de Ciências abordem a Educação em Sexualidade no contexto da escola inclusiva. Para tanto, tivemos interesse em conhecer os significados que os

participantes construíram sobre esses temas, bem como sua articulação durante seus respectivos cursos de graduação.

Cabe informar que, desse tópico em diante, a primeira pessoa do plural será utilizada para fazer referência ao que foi elaborado pela doutoranda e pela orientadora e a primeira pessoa do singular faz referência ao que foi construído pela doutoranda.

O ato de contar histórias e elaborar narrativas pode ser percebido como tão antigo quanto a organização em grupos da humanidade (BARTHES, 1993). Narrativas são variadas, podem ser descobertas em muitos lugares, assumindo muitas formas, podendo ser produto do vivido ou do imaginado (LEAL da COSTA; ALVES, 2018). Barthes (1993) listou vitrais, mitos, novelas, dentre outros, e a própria vida como exemplo desses locais em que as narrativas são encontradas.

Barthes (1993) destacou que, quando pensamos em narrativas, não deveríamos estabelecer juízo de valor classificando-as como boas ou más – elas simplesmente existem! Pertencem ao povo ou ao grupo que as produziu. Em nosso caso, as escolhemos para que pessoas nos contassem algumas histórias em função de alguns saberes que pertencem a um grupo que nossa cultura convencionou chamar “professor”. O convite foi para que revelassem lembranças do vivido enquanto estudantes de licenciatura e na condição de professor de “Ciências da Natureza ou Ciências”, atuando em turmas inclusivas.

Entendemos que, ao relatar momentos vividos, os professores entrevistados construíram narrativas também autobiográficas, uma vez que revelaram situações vividas enquanto estudantes de graduação e docentes. Escolhemos esse delineamento por entender, também, que é por meio de nossas experiências que formamos e transformamos nosso repertório de ações e que a construção das narrativas tem um valor que vai além da mera construção de dados para uma pesquisa, já que a:

[...] pesquisa biográfica explora esse “vir a ser” mostrando como eles dão forma a suas experiências como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.) (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524, aspas do autor).

O processo de escolher o que contar é uma oportunidade de identificar o que pensamos e por que pensamos, considerando-se, assim, que o convite ao narrar seria uma forma de

também possibilitar aos professores rever e reformular concepções (MANTOAN, 2003; MAGALHÃES; DIAS, 2005).

Quando pensamos em um caminho investigativo em Educação Inclusiva em Sexualidade, o processo de reflexão é desejado, pois permite que as pessoas desenvolvam e elaborem uma série de entendimentos em uma sociedade marcada por preconceitos e atitudes discriminatórias (MADUREIRA; BRANCO, 2009). De acordo com Maistro (2009), nossos pontos de vista, conscientemente ou não, são influenciados por algumas elaborações culturais vividas no contexto social e, conseqüentemente, adentram a escola.

Realizei entrevistas narrativas, que são uma forma de entrevista não estruturada, tendo como produto uma narrativa que, de alguma forma, abordou o cotidiano, a vida, o social de professores da Educação Básica do DF (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Interessavam-nos narrativas que contivessem elementos chamados por Jovchelovitch e Bauer (*ibidem*, p. 91) de “indexados”, nos quais “[...] a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo[...]”, no nosso caso, a escola e a Instituição de Ensino Superior.

A entrevista narrativa possui, dentre suas características, o foco em episódios específicos da vida do participante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Nesse caso, interessou-nos os episódios vividos pelos professores de Ciências da Natureza que trataram da Educação em Sexualidade no contexto da escola inclusiva, ou ainda da Educação em Sexualidade e da inclusão, em dois contextos:

I. Contar como foi seu processo formativo sobre Educação em Sexualidade e inclusão; bem como a interação entre eles, pensando em uma Educação Inclusiva em Sexualidade enquanto estudante de graduação, em um curso de licenciatura que o habilitaria a ser considerado professor de Ciências da Natureza.

II. Narrar sobre como foi/é sua atuação enquanto professor de Ciências na escola inclusiva, discutindo questões de Educação em Sexualidade, propondo uma Educação Inclusiva em Sexualidade.

Vale ressaltar que, na época da realização das entrevistas, vivíamos o início da pandemia de Covid-19 e os encontros presenciais tornaram-se inviáveis em função da agressividade da doença, da facilidade de transmissão e do desconhecimento quanto ao tratamento dos sintomas provocados pelo vírus no organismo humano. No entanto, eu já havia definido que as entrevistas narrativas com os professores seriam orais e em um encontro presencial para que, na medida do possível, pudesse observar expressões corporais e modificações no tom de voz, elementos que poderiam contribuir para a análise dessas entrevistas, aspectos que narrativas escritas não trazem. Assim, as entrevistas ocorreram por meio de dois aplicativos de chamada por vídeo,

que ofereciam a possibilidade de gravar a entrevista: *Google Meet e Microsoft Teams*. Em um primeiro contato, expliquei o objetivo da pesquisa e a relevância da narrativa para alcançá-lo. Então combinamos data e horário para que cada entrevista narrativa acontecesse.

No primeiro momento, convidei cada professor a falar sobre si, onde e quando nasceu, como viveu, qual instituição de Ensino Superior frequentou, por quanto tempo atuou/atua nos anos finais. Uma vez contada essa história, entramos nas questões que perpassam momentos vividos na graduação sobre inclusão, Educação em Sexualidade e a articulação, na prática pedagógica, entre esses temas na sala de aula.

Desse momento em diante, as Entrevistas Narrativas poderiam exigir alguma intervenção. Portanto, organizamos um roteiro com ideias, possibilidades de comentários e perguntas que poderia ser visitado se fosse necessário:

- O que você estudou durante a graduação a respeito da sexualidade e deficiências? É importante que você apresente suas emoções, desejos e expectativas quanto ao estudo desses temas.
- Continue pensando em seu período da graduação. Como o vivido/estudado nesse período te ajudou a discutir as questões que envolvem sexualidade e adolescência na sua turma inclusiva? A aula exigiu adaptações?
- Conte uma história ocorrida em sua rotina de sala de aula na qual você percebeu a expressão da sexualidade de seus estudantes com deficiência. É importante que relate inclusive questões emocionalmente percebidas. (É possível perceber diferenças na expressão da sexualidade do estudante com deficiência? Que modificação e/ou característica você atribuiu à presença das diferentes deficiências?). Esperei que o professor incluísse seu comportamento diante de tal expressão.
- Como você percebe seu papel quanto à implementação da Educação Inclusiva em Sexualidade?

Esse roteiro foi preparado tendo como referência minha experiência enquanto professora e coordenadora em um curso de licenciatura em Ciências e conversas com colegas professores da Educação Básica. Duas reclamações que eu costumava ouvir diziam respeito à falta de formação (tanto sobre a Educação em Sexualidade quanto sobre inclusão) e à obrigatoriedade de receber estudantes com deficiência na escola pública. Também me servi da leitura do referencial teórico e das questões que trazia para a tese na preparação do roteiro.

As entrevistas narrativas foram gravadas e depois transcritas para análise. Ao longo da fase dessas entrevistas, também contei com um diário de campo para registro. O diário de

campo é um instrumento complementar a outras técnicas de pesquisa, que consiste em um conjunto de notas de campo realizadas durante os encontros para as entrevistas narrativas (VIEIRA, 2001; 2002). Mesmo com o uso do recurso que disponibiliza a gravação em áudio e vídeo, o material transcrito não seria capaz de registrar expressões e comentários realizados antes e depois do momento gravado. Portanto, o caderno de notas serviu a esse objetivo.

Por se tratar de entrevistas narrativas realizadas por meio de ambientes virtuais, tomei o cuidado de, esporadicamente, emitir alguma palavra ou som que revelasse ao entrevistado que ele estava sendo ouvido, o que foi acordado previamente com cada um deles. Os professores e eu estávamos em nossas casas, em função da pandemia de Covid-19. Eu esperava que tal ambiente fosse considerado o mais acolhedor e familiar possível, facilitando a interação e o processo de narrar.

Encaminhei os áudios com as entrevistas narrativas para um especialista em transcrição. Recomendei que a transcrição deveria ser literal, sem correções, omissões de termos ou expressões. Trata-se de um estudo a respeito de Educação em Sexualidade e Inclusão, então considerei que qualquer tipo de correção poderia comprometer a análise e a interpretação dos dados.

2.3. Analisando as entrevistas por meio da Análise Textual Discursiva.

A Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) envolve duas etapas principais, aparentemente contrárias, mas complementares e dependentes uma da outra. A primeira, a análise em si, pode ser caracterizada como um processo de desconstrução. Nela, os dados são recortados, fragmentados, mas precisam manter sua pertinência, o que obrigou a pesquisadora a manter o foco nos objetivos da pesquisa. A segunda etapa representa um processo de síntese, uma reconstrução, como propõe Moraes e Galiazzi (2011), tendo como referência o aporte teórico-metodológico que sustentará os sentidos construídos para essa nova organização, propondo assim entendimentos que buscam responder aos objetivos do estudo.

Nesta tese, os textos analisados foram obtidos por meio de Entrevistas Narrativas degravadas e o processo de leitura que possibilitou fragmentar esse material revelou o destaque de Moraes e Galiazzi (2011, p. 12): “[...] todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras; leituras essas relacionadas com a intenção dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem”. Cada leitura acompanhada pelo revisitar dos

referenciais teóricos utilizados apresentava novas possibilidades de recorte e, nesse momento, escolhas foram feitas, sempre orientadas pela fidelidade ao material degravado e ao publicado por estudiosos dos temas em análise com vistas a responder aos objetivos de pesquisa como destacam os autores.

Moraes e Galiazzi (2011) escrevem que a reconstrução desses dados tem como eixo direcionador os diálogos estabelecidos pelos fragmentos obtidos com a desconstrução dos textos entre si e desses fragmentos com o referencial teórico, produzindo, assim, categorias de análise. As categorias de análise resultantes nesse estudo foram descritas nas seções cujos títulos correspondem aos seus nomes, os quais estão listados a seguir:

- a formação inicial promovendo encontros e desencontros das ciências da natureza, inclusão e sexualidade;
- necessidades específicas e sexualidade: diversidades que se encontram na escola;
- manifestações da sexualidade, currículo e inclusão; e
- Educação Inclusiva em Sexualidade: os olhares sobre o papel dos pais ou responsáveis pelos estudantes da Educação Básica.

Este processo de fragmentação e reconstrução dos dados é único, portanto original, uma vez que “[...] representa construções e interpretações pessoais do pesquisador.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 94), embasadas pelo referencial teórico que pode ser modificado a cada nova leitura. Os autores consideram que a Análise Textual Discursiva corresponde a um ciclo, pois não se encerra, uma vez que sempre existe essa possibilidade de rearranjos para um mesmo conjunto de dados.

Nesse caminhar pelas narrativas, a tarefa mais complexa seria reconhecer os diálogos estabelecidos entre meu referencial teórico, meu conhecer, os saberes dos meus colegas professores de Ciências da Natureza e um pouco do conhecimento subjetivo presente nas entrelinhas dos recortes das histórias narradas.

Quando li pela primeira vez as narrativas transcritas, ainda não sabia o que encontraria escrito ali, apesar de o material ser produto das entrevistas narrativas, do ouvido por meio do diálogo com o professor.

O primeiro momento foi uma leitura interpretativa do material escrito, buscando pessoas e situações que deixaram suas marcas na vida dos professores entrevistados, ou seja, elementos que auxiliaram no processo de análise.

A combinação de ler e ouvir aparece depois dessa identificação. Cada entrevista narrativa foi ouvida, vista, lida e relida inúmeras vezes, sempre buscando analisar a percepção

desses professores sobre a influência do estudado nas Instituições de Ensino Superior onde fizeram suas licenciaturas em suas práticas pedagógicas.

Identifiquei nessas entrevistas pessoas lembradas por eles ao falarem a respeito de seus momentos vividos. Pessoas diferentes, mas ocupando um mesmo papel social. Elas estavam presentes nas várias histórias e, de alguma forma, deixaram marcas nos professores entrevistados, tanto que foram lembrados e fizeram parte das narrativas.

Trabalhamos com histórias vividas em Instituições de Ensino Superior e escolas da Educação Básica, falando de uma área específica, as Ciências da Natureza. Foram situações que envolveram pessoas singulares, cujas histórias narradas acabam por se cruzar, de alguma forma, com uma “existencialidade singular-plural”, como atesta Josso (2010, p. 66). Foi o que encontramos nessas narrativas: momentos que envolvem pessoas com percepções semelhantes entre si, outros com pontos de vista diferentes, e até mesmo uma certa contradição na própria história narrada pelo professor.

As pessoas presentes nas narrativas foram: os professores das Instituições de Ensino Superior, nas quais os entrevistados estudaram; o professor de Ensino Fundamental – anos finais; o estudante de Ensino Fundamental – anos finais, os pais desses estudantes. Uma intersecção possível seria o professor de Ensino Fundamental que, concomitantemente, poderia ser pai de um desses estudantes, mas tal fato não foi narrado. O estudante da Educação Básica que se tornou professor de Ciências da Natureza foi lembrado em algumas narrativas.

Quando trouxe para a tese trechos das entrevistas narrativas, realizei a substituição dos nomes das pessoas entrevistadas, assim como aqueles recordados e citados, situação exigida pelos professores entrevistados, inclusive lembrada antes do final das entrevistas, quando afirmaram que faziam questão que todos os nomes fossem substituídos.

Ao descrever e analisar essas narrativas, surgiram as informações que respondem aos meus objetivos de pesquisa. Tais resultados foram agrupados em categorias de análise apresentadas a seguir.

3. OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA ENTREVISTADOS

Foram entrevistados dez professores licenciados em Ciências Naturais, Ciências Biológicas, Química ou Física. As entrevistas narrativas dos dois professores licenciados em Química ou Física foram desconsideradas, uma vez que ambos afirmaram que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação em Sexualidade, nem mesmo contato com aqueles conteúdos clássicos como sistema reprodutor e seus subtemas. Afirmam ainda que evitam trabalhar com anos finais e, nos momentos em que isso foi necessário, preferiam o 9º ano, cujos conteúdos fazem referência à Química e à Física.

A seguir, faço uma breve apresentação da formação e da atuação profissional dos professores cujas entrevistas narrativas compõem os dados utilizados:

Carlos: fez licenciatura em Ciências Biológicas, no Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB), concluindo no ano 2000, momento em que foi nomeado professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para trabalhar com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Desde então, alternou anos letivos em que sua carga horária era híbrida (anos finais e Ensino Médio), apenas anos finais ou somente Ensino Médio.

Olívia: concluiu a graduação em Ciências Biológicas na Faculdade Fortium no ano de 2005. Atuou por alguns anos como professora em uma escola particular, ocupação que deixou ao ser convocada para assumir o cargo de professora da SEEDF, em 2008, onde trabalhava até o dia da entrevista narrativa. Afirmou preferir atuar com turmas dos anos finais, iniciando o contato com Ensino Médio em 2016, desde então optou por manter uma carga horária híbrida.

Ariuma: concluiu a licenciatura em Ciências Naturais na Faculdade UnB Planaltina (FUP-UnB), em 2012, e assumiu o concurso público na SEEDF em 2013. Na data da entrevista narrativa (junho de 2020), estava deixando a sala de aula onde atuou por sete anos com os anos finais do Ensino Fundamental para assumir outra função na escola: a supervisão.

José: cursou licenciatura em Ciências Naturais (FUP-UnB) em 2013 e tornou-se mestre em 2016. Iniciou sua vida profissional na rede privada de ensino e, em busca de estabilidade, migrou para a rede pública do DF. Sempre trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental.

Isabel: concluiu a graduação em Ciências Naturais (FUP-UnB) em 2013, período que descreveu como o início de suas atividades pedagógicas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da SEEDF, por meio de projetos realizados como parte dos requisitos para concluir disciplinas durante a graduação. O trabalho com os anos finais foi mantido inclusive

durante o período em que cursava o mestrado, uma vez que tinha recém tomado posse no concurso da SEEDF e não teria direito a afastamento remunerado para estudos.

Margarida: descreveu o ano de 2014 como aquele em que encerrou sua formação inicial em Ciências Biológicas na Universidade Católica de Brasília (UCB), realizou os estágios supervisionados exigidos e iniciou seu trabalho em uma escola particular. Na época da entrevista narrativa (2020), cursava o mestrado. Revelou que o tema de sua dissertação seria o processo de inclusão. Contou que estava trabalhando com anos finais e Ensino Médio.

Sofia: concluiu a licenciatura em Ciências Biológicas (UCB), no ano de 2014, quando começou seu trabalho com contrato temporário na SEEDF; em 2018 tornou-se efetiva, preferindo a docência nos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Pietra: fez licenciatura em Ciências Biológicas (CEUB), concluindo em julho de 2020. Tinha experiência de três semestres com os anos finais do Ensino Fundamental, atuou com contrato temporário para a SEEDF antes mesmo da formatura e assim acontecia na data da entrevista narrativa (dezembro de 2020).

Uma linha do tempo pode ser traçada entre os entrevistados em termos das datas de conclusão da licenciatura e aquela da entrevista narrativa. O primeiro entrevistado, aquele com maior tempo de sala de aula, concluiu a graduação no ano 2000, e a mais jovem foi aquela graduada no ano de 2020. Entre as datas de formatura desses dois entrevistados, havia uma distância de 21 anos. Os tempos de atuação profissional desses professores e professoras varia de um ano e meio (3 semestres) a 21 anos, geralmente em sala de aula.

Descrevo ora interpretando, ora transcrevendo diretamente, parte do relato feito pelos professores entrevistados, que revela um pouco de sua formação profissional e pessoal, bem como do vivido em suas práticas pedagógicas. Partes essas que tais professores escolheram para narrar considerando ter certa interferência em sua prática pedagógica referente às questões da Educação em Sexualidade e a Escola Inclusiva.

3.1 Carlos

Iniciou o curso de Ciências Biológicas no Rio de Janeiro e o completou em Brasília. O professor destaca que nenhuma das duas IES em que estudou (RJ ou Brasília) propôs discussões a respeito de sexualidade. Quanto à inclusão, ele lembra que poderia ter acontecido em algumas aulas dentre aquelas destinadas aos conteúdos pedagógicos, nada específico.

Conta que sua formação religiosa foi evangélica desde o berço e, por muitos anos, ele considera que isso o levou a estabelecer relações sociais impregnadas por mitos e preconceitos.

Pondera que o curso de Biologia o ajudou a repensar algumas dessas percepções que aprendeu na igreja. Pontua que dentre elas estavam alguns preconceitos quanto às questões de gênero.

O posicionamento de alguns professores que trabalhavam na escola em que Carlos começou a atuar na Educação Básica surpreendeu-o, uma vez que eles sugeriam que pais deveriam ser convocados para uma reunião com o objetivo de conversar sobre a suposta homossexualidade de seus filhos. Carlos relata que não entendia a carga de preconceito presente quando seus colegas professores conversavam a respeito do assunto. Assim relatou o vivido:

Lembro, logo que eu entrei no Ensino Fundamental, que alguns professores falavam que em reunião de pais deveriam chamar a mãe de fulano, a mãe de ciclano, porque ele era muito afeminado e não sei o quê, ainda tinha isso, entendeu!? Chamar por quê? Essa é a questão. Eu achava estranho, né? [...] Nunca me aprofundi nisso e nem me interessava. Eu não tinha muito esse preconceito, entendeu? Apesar de ter crescido a vida toda na sociedade preconceituosa ainda, mas eu não tinha. Aí depois parou... Aí com a entrada dos novos parâmetros curriculares e tal, isso foi mudando, foi tendo cursos na área e tal e aí, assim, e eu comecei a lidar com isso... Sempre lidei de uma maneira normal! Sempre vai ter e nunca tive problema assim em recriminar alguma coisa, apontar o dedo, nunca tive esse preconceito... (CARLOS).

O professor lembra de uma estudante com síndrome de Down que cursava o 9º ano da Educação Básica, enfatizando que não havia sido alfabetizada, mas namorava, e pontuou que sexualidade “exacerbada” é característica da síndrome.

Eu tive uma aluna [...] ano retrasado, com Síndrome de Down e a gente sabe que a Síndrome de Down... Um dos fatores que chamam a atenção é a sexualidade deles, que é bem exacerbada, mas a menina era tranquila. Eu sabia que ela namorava, que dormia fora com outros colegas, mas... Sabia por intermédio de outros professores, né? Que professor agora tem essa mania de futricar vida de aluno, nunca vi isso. Dessa menina você ouvia que ela já namorava e tudo, apesar de ter Síndrome de Down, apesar de ser analfabeta... Era uma menina que era analfabeta, ela não era alfabetizada e namorava. (CARLOS).

Assinala que, nos demais estudantes com deficiência, não observava comportamentos associados às questões de sexualidade. Sugere que entendia sexualidade e gênero quase como sinônimos, ao dizer que estudantes com deficiência não costumavam manifestar a sexualidade, uma vez que meninos e meninas se comportavam conforme as regras determinadas pela sociedade para cada um dos gêneros binários:

Eu tive muitos estudantes com deficiências e assim, eles não deixavam transparecer nada a respeito de sexualidade. Eu já tive síndrome de Down, TGD, TDAH, TOD... **Vamos dizer assim, grosso modo, menino se comportava como menino e menina se comportava como menina, mesmo sendo deficiente** (CARLOS, grifos da autora).

O professor ainda expressa a ideia de que haveria comportamentos adequados a meninas e outros a meninos, talvez ainda sob influência da formação religiosa para questões de gênero. Destaca que as questões de gênero nunca fizeram parte de suas aulas, apenas sugeriu o que entendia sobre o tema.

Carlos considera que não seria função do professor de Ciências da Natureza propor discussões a respeito de temas como violência sexual e abuso. Ele comenta que a escola tinha uma equipe especializada para isso: o psicólogo e o orientador educacional. As atribuições do professor de Ciências da Natureza seriam, segundo ele, os sistemas reprodutores, infecções sexualmente transmissíveis, gravidez e métodos contraceptivos.

A gravidez inesperada foi mencionada como o assunto de maior interesse pelos estudantes do 8º ano em diante. Lembra que costumava comentar com as meninas, inclusive com aquela com Síndrome de Down, que ainda, atualmente, a prevenção contra a gravidez recairia sobre elas.

Nessa parte de métodos contraceptivos eu falo sempre que todas as meninas têm que se cuidar, independente da condição de deficiência, porque na sociedade que a gente vive, que ainda é machista, a prevenção recai muito sobre elas. O dever da prevenção, de exigir a camisinha, de tomar o anticoncepcional, né? De usar o DIU, o diafragma, o que seja. Então, eu sempre falo para elas: "o homem não está nem aí para nada, então se você não falar para ele botar a camisinha, ele vai transar sem camisinha, ele vai te engravidar e pronto... possivelmente vai te abandonar com uma criança". Então, eu chamo muito a atenção nessa parte da disciplina, né? Quando chega nessa parte dos métodos contraceptivos, de falar com as meninas "olha, cuidado com as paixões, com o ceder porque está gostando, porque está apaixonada e depois a gente sabe... No máximo é isso que rola, mas de questionarem de sentimento é muito difícil, eles querem mais questões assim "o que faz engravidar e o que não faz, professor?". É isso que eles estão mais atentos. As questões pessoais, sentimentais, dificilmente afloram nessa época... Nessa hora." (CARLOS).

Podemos pensar que, ao afirmar que evitar a gravidez ainda seria função da mulher, ele mesmo estava expressando seus entendimentos a respeito de gênero e do que corresponderia a homens e mulheres em uma relação heterossexual.

Carlos comenta que os pais que não medicavam os filhos com deficiência poderiam ser considerados os responsáveis por alguns problemas que aconteciam na escola, principalmente aqueles relacionados à agressividade desses estudantes direcionada aos colegas do Ensino Fundamental e à equipe pedagógica. O professor continua e relata que um desses estudantes o agrediu com um soco.

Os eventos vividos na escola provocam Carlos a considerar que os cursos de graduação apenas informam que a deficiência existe, mas o que seria necessário e como lidar com a diversidade de situações é aprendido somente na prática, na rotina.

Elogia os estudantes surdos, classificando seu desenvolvimento cognitivo como “muito bom”. Carlos comenta que muitos fazem leitura labial, o que afirma facilitar o trabalho do professor:

Geralmente as turmas iniciais são sempre surdos, né? Eles têm a capacidade cognitiva preservada e tal, né? Então é bem tranquilo e eles botam nossas turmas por letras... Eles ainda fazem essa diferenciação, né? Turma A, turma B, turma... E você sabe que quanto mais as letras vão aumentando, mais a coisa vai ficando feia, né? A maioria dos surdos, eles são bem tranquilos de dar aula. A maioria tem leitura labial, muitos já fizeram implante, então... Tem que adaptar assim, questão de prova, tem que ter menos questões por causa da leitura que ainda é pouca...(CARLOS).

Os estudantes com determinados tipos de deficiência (DI, Síndrome de Down) e transtornos (TEA, TDAH) foram considerados por Carlos como um problema por interromperem constantemente a aula, o que obriga o professor a dar atenção para apenas um grupo e não para a turma.

Carlos se lembra de uma estudante que tinha apenas metade do cérebro em funcionamento e interrompia a aula a qualquer momento para fazer perguntas pessoais para ele. Conta que costumava utilizar diversas imagens para o processo avaliativo dos estudantes com determinadas deficiências ou transtornos, como nas provas preparadas para os anos iniciais, e que não se sente preparado para esse tipo de trabalho.

Eu tive uma menina, por exemplo, que eu dei aula, que ela tinha só metade do cérebro. Metade do cérebro dela era calcificado. [...] Com esses que são mais comprometidos, né? E na hora da prova, é provinha igual de primário. Você tem que colocar figura, colocar desenho, colocar questão para desenhar... E isso, assim, particularmente para mim, eu não gosto de fazer. É um trabalho que eu não gosto de fazer. Tem escolas que dentro da sala de recursos⁶, você tem um profissional de cada área, justamente para fazer essa adequação. Tem escola que não, que é você que tem que fazer tudo. Só que, primeiro, eu não sou formado para isso. E, segundo, eu não tenho... Não sei que tipo de adaptação fazer nem como lidar com isso (CARLOS).

⁶ Salas de Recursos Generalistas e Específicas: Em cumprimento ao previsto pela política de Educação Inclusiva vigente nesta Secretaria, os atendimentos realizados pelas Salas de Recursos Generalistas (Deficiências: Física, Intelectual, Múltipla e TEA) e Específicas (Deficiências: Auditiva e Visual e Altas Habilidades e Superdotação-AH/SD) têm caráter complementar e ou/suplementar (no caso dos estudantes AH/SD) ao oferecido pela sala de aula regular. Portanto, acontecem em turno contrário ao das aulas regulares de frequência do estudante. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/atendimento-educacional-especializado/>. Acesso em: 03/04/2022.

Carlos insiste no seu despreparo para trabalhar com os estudantes com deficiência. Por outro lado, também afirma que, em diversas situações, os estudantes com alguma deficiência tinham um desempenho bem melhor que os demais.

3.2 Olívia

O curso de licenciatura foi considerado por Olívia como algo que pouco contribuiu para sua formação enquanto professora de Ciências da Natureza. Pontua que seus estudos ofereceram informações gerais a respeito de uma diversidade de temas, não aprofundando em nenhum deles. Dentre esses temas pouco discutidos estão a inclusão, a sexualidade e seus subtemas. Olívia afirma que sua licenciatura apenas ofereceu o diploma para que pudesse atuar.

É o que eu sempre falo: “gente, a graduação, ela é muito vaga, ela é *en passant*, como diz o outro, né?”. O que a gente vê na faculdade é um geral, né? Principalmente na de Biologia que é um... É muita coisa que tem que estudar, né? É um campo muito grande de muita coisa e essa parte pedagógica da licenciatura, eu acho que fica muito aquém. E isso não é porque eu estudei em escola particular, não. Eu vejo na escola pública, na UnB, na faculdade pública, que falta isso. Você... Eu não tive matéria de inclusão, nem de sexualidade. Você teve? Não tive, a gente não tem. A gente estuda as leis, né? Da LDB, aquilo lá, parará, mas, gente, falta muita prática, falta, é... Expor para os alunos a realidade. (OLÍVIA).

Ao caracterizar a disciplina de Ciências da Natureza, a professora comenta que considera as imagens como importantes e significativas, principalmente em tempos de inclusão, e reclama da falta de recursos do governo para a compra de equipamentos que permitam um melhor uso de imagens no ensino. Conta que sabe desenhar e, por isso, preparava transparências e, quando chegava na escola, não havia retroprojetor funcionando e o datashow não era um recurso disponível. Reconhece que a qualidade da aula poderia ser percebida de maneira diferente pelos estudantes com suas particularidades e por ela enquanto professora.

Ao falar sobre pessoas com deficiência, Olívia conta que particularmente teve contato muito próximo com a irmã de sua nora, uma menina com deficiência intelectual que concluiu o ensino médio em escola pública. A professora destaca insistentemente o papel da sala de recursos no processo de desenvolvimento da estudante e acredita que esse tipo de apoio está disponível apenas na SEEDF, fato que pode não ser verdade.

A preferência destacada por Olívia sempre foi trabalhar com turmas em CEF⁷, escolas com turmas de Ensino Fundamental, no seu caso de 6º a 9º anos. Complementa, justificando essa preferência, dizendo que considera importante um trabalho voltado aos temas da sexualidade com os estudantes dessas séries, uma vez que eles estão vivendo o momento de desenvolvimento, cujo despertar de determinados aspectos da sexualidade são inevitáveis, destacando aqueles vinculados aos caracteres sexuais secundários.

Olívia ressalta que o professor de Ciências da Natureza é aquele que tem informação suficiente para esclarecer dúvidas quanto às mudanças mais significativas no corpo biológico do adolescente, já que os hormônios estão promovendo uma diversidade de transformações exatamente nesse período:

[...] eles procuram muito o professor de Ciências pra tirar dúvidas em relação a isso, ao que tá acontecendo, a essa chuva de hormônios que têm neles, a essa transformação, porque a gente passa por essa transformação junto com eles, né? Quando você tá do 6º ano, que você acompanha aquele aluno até o 9º ano, você passa a transformação junto com ele, todinha, né? Você vai vendo a mudança de voz, né?, o aparecimento de pelos, tudo, você vai vendo, então, eles... Quando você consegue passar essa segurança pro aluno, de que ele pode chegar e te perguntar, tirar dúvidas, né? E até, às vezes, pra gente poder esclarecer pros pais, falar “olha, tenta conversar com seu filho, né? Pra ver... Ele tá com dúvidas, tá ansioso, tá sem saber o que está acontecendo com o corpo dele...” e principalmente, também, a... A questão da... Da... Não é escolha, né? Sexual... É a maneira... Às vezes a pessoa já é mesmo, o menino já é mesmo, ele nasceu homossexual e eles não sabem muitas vezes, né? (OLÍVIA).

A professora pontua que os interesses da criança passam por modificações durante o período chamado de adolescência e que alguns aspectos da sexualidade, que não interessavam, passam a chamar a atenção, provocando dúvidas e curiosidades.

Olívia conta que tem habilidade para estabelecer uma relação de amizade e confiança com todos os seus estudantes, de tal maneira que eles se sentem à vontade para conversas a respeito de namoros e temas afins. Destaca que muitos não conseguem ter essas conversas com os pais, fato que a professora considera ser uma dificuldade comum entre os estudantes, inclusive para aqueles com deficiência. Acredita que as conversas não acontecem nem mesmo com colegas de turma, o que a professora julga adequado, uma vez que alguns estudantes poderiam não estar dispostos a dar bons conselhos ou até mesmo não terem informação suficiente para compartilhar, conforme relato a seguir:

⁷ Centro de Ensino Fundamental - escola do DF destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (GDF, 2015, p. 9).

Então assim, a gente tenta ser o mais discreta possível, deixa eles nos procurarem, então, muitas vezes as meninas chegam pra gente e falam “ai, professora, eu tô de olho num menino assim, que não sei o que e tarará” e a gente vai dando espaço pra isso. Agora, eu tive... A gente teve um caso esse ano... Não, no ano passado, de uma aluna, ela tem Síndrome de Asperger, ela estava sendo assediada por um pedófilo nas redes sociais. A sorte é que ela começou a falar com a minha colega da sala de recursos. A minha colega, ela é mais psicóloga do que eu, sabe? (OLÍVIA).

A dificuldade em convencer a estudante com síndrome de Asperger citada a deixar de ter contato com o pedófilo foi destacada por Olívia, ressaltando a importância da habilidade do professor em se aproximar da estudante, estabelecendo uma relação de confiança. Os pais foram alertados e a sala de recursos, segundo ela, teve um papel fundamental em auxiliar no processo de distanciamento entre a estudante e aquele homem.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, as aulas de Educação em Sexualidade são percebidas por Olívia como aquelas em que praticamente não existe diferença nas atividades realizadas pelos estudantes com deficiência e os demais. Por se tratar geralmente de rodas de conversa, todos os estudantes costumam ter igualdade de condições de participar, não havendo a necessidade de atividades diferenciadas. No entanto, a professora considera os estudantes com deficiência menos participativos e menos curiosos, sugerindo que teriam dificuldades de perceber a diversidade de questões que envolvem a sexualidade, contradizendo seu entendimento quanto aos benefícios da aula.

Ao lembrar dos estudantes da escola inclusiva, Olívia afirma ter trabalhado em turmas com estudantes Transtorno do Espectro Autista, baixa visão e TDAH e considera que gosta da inclusão: “[...] sempre é um desafio. Cada ano é um desafio diferente, porque cada ano entra aluno diferente na escola”. A professora pontua que as necessidades desses estudantes precisam ser atendidas, sendo esse o papel do professor, e comenta:

Quando a gente prepara a aula na sala regular... Você prepara uma aula só, né? O material, por exemplo, às vezes, é... Eu vou dar o sistema reprodutor, por exemplo, vou ministrar aula de sistema reprodutor. Às vezes pra aquele aluno, eu vou, às vezes, só dar um desenho pra ele colocar o nome das estruturas, vou fazer uma atividade diferenciada, mas a aula em si, eu dou a mesma aula. Porque também eu não fico “ô, vou dar uma aula só pra você aqui, tá?”, porque isso, pra mim, é exclusão (OLÍVIA).

As atividades para os estudantes com deficiência eram sempre diferenciadas e ela percebia a alegria deles por se sentirem incluídos. Afirma trabalhar com seus colegas professores para que esses meninos se sintam incluídos em todas as disciplinas, por todos os professores, uma vez que percebe algumas lacunas nesse processo de incluir, ao descrever estudantes com deficiência sem atividades e muitas vezes sentados próximos à porta,

observando o corredor, enquanto seus colegas professores estão em sala, trabalhando com os demais.

A professora revela considerar que a sociedade deixa evidente a diferença provocada pela deficiência em movimentos que podem resultar em exclusão. Em suas aulas, sempre busca trabalhar na tentativa de não expor a diferença, fazendo com que aquele estudante deficiente se sinta igual. Afirma que alguns desses estudantes têm a percepção e chegam a sentir constrangimento por conta da deficiência. Como uma estratégia para incluir o estudante com necessidades específicas, Olívia contou:

Então, dentro de sala de aula, o que é que eu faço com os alunos? Eu peço pra eles sentarem mais na frente, pra não sentar tanto lá no fundo, então eu falo pra turma toda, eu falo olhando pra ele também. Então, a maneira melhor, pra mim, de dar qualquer assunto, é também dar atenção a ele, assim “você, ó, é importante, você precisa prestar atenção em mim, mas você é um aluno como todos esses aqui, como todo mundo”. Minha preocupação, então, era essa, era fazer ele se sentir igual. Sendo diferente? Sim, ele sabe que ele é diferente e todo mundo faz questão, a sociedade faz questão de mostrar isso pra ele, que ele é diferente, mas isso não é legal... Principalmente adolescente, adolescente quer se sentir igual a todo mundo. Eu tenho aluno que tem vergonha da deficiência que tem, entendeu?

Olívia considera a sexualidade um tema que não tem vínculo muito estreito com conteúdo obrigatório, portanto pode ser trabalhada utilizando as rodas de conversa que, em suas aulas, costumam ser motivadas por vídeos e imagens. Essas rodas não têm um roteiro cuidadosamente definido, como os conteúdos obrigatórios costumam impor. Segundo ela, então a curiosidade dos estudantes usualmente organiza a aula. Nesse contexto, insiste que se trata de aulas "verdadeiramente inclusivas", já que não há atividades diferenciadas para atender as necessidades da multiplicidade de estudantes.

Cabe lembrar que sexualidade é conteúdo obrigatório no 8º ano e fica a pergunta: Conteúdos obrigatórios não podem ser trabalhados com diferentes estratégias pedagógicas como rodas de conversa?

Ao descrever suas aulas com o tema sexualidade, Olívia as classifica como aquelas mais ativas, que permitem maior participação dos estudantes, as quais possuem, dentre seus propósitos, responder às perguntas anônimas escritas por eles e colocadas em uma caixinha de perguntas.

Então, se eu dava uma aula sobre sexualidade, eu dava essa aula... Porque como a aula de sexualidade é uma aula mais dinâmica, geralmente eu fazia rodas de conversa, eu fazia... Falava pra eles escreverem as dúvidas deles e colocarem num saquinho pra mim, não precisava se identificar, porque aí eles falavam realmente... Muitos tinham vergonha de falar sua dúvida, né? na aula

de sexualidade. Eu dava essa aula na aula de PD⁸ e aí muitas vezes eles colocavam as dúvidas todas numa caixinha e tal, aí eu pegava “vamos lá, vamos ler essa pergunta aqui”... Aí tinha umas perguntas que não tinha como nem eu ler, aí eu falava “não, gente, essa aqui não dá pra eu ler não, deixa eu tentar tirar uma dúvida de forma geral dessa questão aqui”, aí eu falava, entendeu? Era muito legal. (OLÍVIA).

A professora disse que apresenta alguns assuntos sobre sexualidade por meio de filmes, preferindo desenhos animados, por considerar um recurso cuja linguagem facilita a abordagem até mesmo em turmas inclusivas.

Olívia conta que considera mais difícil discutir as questões relativas à sexualidade com estudantes do 6º ano, uma vez que costuma ser interpelada por eles. Agrega a essa dificuldade a filosofia religiosa da família de alguns desses estudantes, que tende a interferir nessa conversa mesmo em ambiente escolar:

E eu tinha muitos alunos evangélicos. Então eu tinha que ter muita cautela pra falar sobre sexualidade, a forma como eu falava... Aí, assim, não tem uma diferença muito clara numa aula dentro da sala de aula só para inclusão, só para aluno especial ou só para alunos regulares, de sexualidade e de Ciências. É uma coisa só. (OLÍVIA).

Olívia conta que costuma misturar questões a respeito dos outros temas que perpassam a sexualidade durante suas aulas de sistema reprodutor, alegando que assim fica mais fácil lidar com a família dos estudantes do 8º ano.

A homossexualidade foi lembrada como um assunto que deixa os estudantes desorientados porque, de acordo com Olívia, é possível perceber por meio do comportamento deles sua identidade de gênero e o preconceito manifestado por alguns colegas. Afirma que aprendeu a lidar com estas situações trabalhando no dia a dia:

Muitas vezes a gente chega na sala, conversa com os alunos, a gente vê que aquele aluno ele é, ele é homossexual, mas ele não sabe. [...] Eles ficam muito perdidos, principalmente em relação à homossexualidade. Muitos alunos totalmente perdidos, sem saber o que é que ele gosta, né? Com medo... Eles têm muito medo também de encarar o preconceito quanto a isso, então... E a gente já percebe, né? Eu gosto... Eu gosto de trabalhar com adolescentes. (OLÍVIA).

⁸ Resolução nº 2/2020-CEDF (Publicada no DODF nº 242, de 24 de dezembro de 2020. Alterada pela Resolução nº 1/2021-CEDF, Publicada no DODF nº 30, de 12 de fevereiro de 2021. Republicada no DODF nº 49, de 15 de março de 2021.). Art. 97. Os currículos da educação básica devem contemplar a formação geral básica e ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes.

§ 2º A parte diversificada do currículo é composta por áreas, unidades e/ou conteúdos curriculares específicos, que são divididos em duas partes, uma determinada pelo sistema de ensino do Distrito Federal e outra de escolha da instituição educacional.

Olívia considera as discussões a respeito de sexualidade como responsabilidade de todos os professores, independentemente da área. Conta que na escola onde ela trabalha, muitos professores se envolvem nessa discussão, não apenas ela, a professora de Ciências da Natureza, e volta a ressaltar a importância da relação professor-estudante como facilitadora dessa conversa:

Eu acho que não só professor de Ciências tem que trabalhar sexualidade. Lá na escola eu percebo que todos os professores trabalham... Sobre isso, né? Sobre esse tema. **Os alunos têm muita liberdade pra conversar com vários professores de várias áreas.** O que eu vejo, o que eu percebi, percebo é que nas escolas... No Ensino Fundamental, eles jogam isso muito só pra cima do professor de ciências, de trabalhar a sexualidade e eu não acho que tem que ser por aí, né? Como eu disse, eu acho que tem que ser todo um processo, todos os professores têm que envolver isso nas suas disciplinas e também nas suas conversas com os alunos, né? (OLÍVIA).

A percepção da sexualidade como um tema transversal parece ter chegado à escola na qual Olívia trabalha. Tal entendimento surge quando ela pontua que professores, de diferentes áreas do conhecimento, estão disponíveis para estabelecer diálogos em torno do tema com os estudantes. A fala da professora pode ainda ser considerada um reforço à ideia da necessidade do vínculo professor-estudante ressaltada por ela no trecho em negrito.

Olívia considera que manter um estudante com deficiência na escola particular pode representar um custo muito alto para a família. Aponta que determinados recursos disponibilizados pela SEEDF, como a sala de recursos, podem não estar disponíveis nas escolas particulares, fazendo com o que os pais prefiram a escola pública para esses estudantes.

Esse entendimento de Olívia pode estar vinculado à dificuldade de comunicação entre as esferas pública e privada de ensino para trocar experiências e avançar ainda mais rumo à inclusão de toda forma de diversidade.

3.3 Ariuma

Ariuma define-se como uma mineira criada por uma família tradicional. Reclama que assumiu o ensino especial da SEEDF com uma formação que considera insuficiente para atuar com a realidade da escola pública:

Primeiro que, assim, a gente meio que cai de paraquedas, né? Porque a Secretaria de Educação abre concurso, a gente não recebe praticamente formação nenhuma a respeito das deficiências, das necessidades, das

habilidades dos alunos, do que é que você precisa saber para então auxiliá-los. (ARIUMA).

A professora narra como transformou a angústia provocada pela falta de formação inicial, quando começou seu trabalho na SEEDF com estudantes da escola inclusiva em possibilidade de entrar em contato e elaborar novos saberes, destacando que essa formação continuada é uma decisão do professor, não uma condição determinada pela secretaria.

Então, aí você começa a ficar desesperado e aí depois eu decidi tratar esse momento de desespero como uma oportunidade de novos conhecimentos também e aí comecei a estudar a respeito. Aí eu fiz vários cursos de formação que a Secretaria de Educação oferece através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que é a EAPE, que é uma escola que fica aqui na Asa Sul, você deve saber, e eu fiz alguns cursos lá e fiz alguns cursos aqui da Regional de Planaltina também e aí eu fiz uma pós em Atendimento Educacional Especializado e aí, desde então, é isso. Esses cursos de formação da Secretaria, eles acontecem ao longo dos anos, né? Não é um curso que você recebe para ingressar no seu trabalho, ele é ofertado e, se você quiser, se você tiver disponibilidade, tiver interesse, aí você faz. É uma formação continuada, né, que é oferecida. (ARIUMA).

Lembra-se do seu curso de licenciatura em Ciências Naturais como sendo aquele que ofereceu algumas informações quanto a questões didáticas para a regência e ainda algumas informações relativas ao atendimento do estudante com deficiência.

Na verdade, assim, o meu curso, por ser licenciatura, me deu um pouco dessa base da didática, né? De você trabalhar com o aluno dentro de sala e nós tínhamos também algumas matérias que tratavam a questão da inclusão escolar, do atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais. De sexualidade? Nadinha. (ARIUMA).

A Sexualidade foi um tema que Ariuma considera ausente em sua formação inicial, fato que declara provocar certa insegurança, já que na escola inclusiva os estudantes com deficiência costumam apresentar distorção idade-série, sendo mais velhos que o esperado para aquela série. Portanto, escolher séries que deveriam receber estudantes mais jovens não seria uma solução para sua carência em termos de formação. A professora conta que nunca presenciou, nas escolas que trabalhou, atividades ou projetos que tratassem das questões de sexualidade, principalmente com 6º e 8º anos, turmas nas quais o conteúdo obrigatório serve de justificativa para tal abordagem.

Ariuma considera que o grupo de professores da escola em que trabalha geralmente acredita que a Educação em Sexualidade seria responsabilidade da sala de recursos para os estudantes com deficiência. Pontua acreditar que esses professores possuem percepções as quais ela considera equivocadas a respeito da sexualidade desses estudantes.

Na verdade, nunca vi nada a respeito da sexualidade, de trabalhar a sexualidade desses alunos. O que eu escuto inclusive, são conceitos equivocados por parte dos professores, a frase clássica de “ah, o aluno tem a sexualidade aflorada, ah, o aluno isso”. Esses erros conceituais, assim, a gente escuta muito dos professores, mas eu, sinceramente, em todos esses anos, eu nunca vi nenhum trabalho direcionado aos alunos com necessidades especiais, direcionado para trabalhar sexualidade com eles.

O olhar diferenciado para o estudante com deficiência fez com que Ariuma recordasse de algumas situações nas quais esses estudantes precisavam de atendimento individualizado, o que leva a professora a supor que, com o desenvolvimento de projetos a respeito da Educação em Sexualidade, a situação poderia ser diferente. Considera ser necessário um olhar atento para esses estudantes com deficiência, para que a qualidade de vida deles possa melhorar.

Eu, por exemplo, já tive um aluno, inclusive, que a gente tinha uma suspeita de que ele era abusado, porque ele chegava pra gente cheio de marca, cheio de mordida, uma situação... a gente encaminhou para o Conselho Tutelar [...]. Então, eu penso assim, que se ele tinha essas marcas, eu acho que, de repente, um trabalho de “olha, o seu corpo, o que pode ser feito e o que não pode, até onde as pessoas podem, o que é te trocar, o que é te tocar”, eu acho que um trabalho ali talvez fosse essencial.

Ariuma lembra-se do vivido com uma menina autista que se encontrava no início da puberdade, com quem ela e seus colegas professores trabalharam algumas questões da sexualidade, inclusive biológicas:

Ela estava no início da adolescência, que ela tinha 12 anos de idade e ela falava muitas coisas, ela era autista e eles tem essa... Esse tem de repetir as coisas, de ficar repetindo movimentos, então às vezes ela vinha com umas falas, assim, de... Aí a gente não sabia muito se era filme, se era conversa que ela ouvia em casa, alguma coisa assim... Ela vinha com falas de conteúdos, sabe? quase pornográficos mesmo as coisas que ela falava, isso foi trabalhado com ela. Ela era atendida pela sala de recursos, então eu sei que a professora da sala de recursos trabalhou com ela. Também já estava entrando na puberdade, já estava começando a menstruar, então tinha toda uma questão, também da questão biológica da sexualidade também tratada com ela.

Na sequência, Ariuma conta a história de uma estudante que sofreu um estupro coletivo aos 13 anos e esse fato foi atribuído à manifestação de uma deficiência intelectual, além de aversão a qualquer tema que fizesse alusão à sexualidade. A estudante recusava-se a cuidar do corpo e a ter cuidados básicos de higiene íntima. Ao se lembrar desse fato, a professora sugere que seria importante o desenvolvimento de um projeto sobre sexualidade pela escola, considerando que, por ser uma atividade pedagógica, a estudante poderia participar e, de alguma forma, modificar pelo menos sua relação com o próprio corpo.

Ariuma fala de sua paixão por estudantes diagnosticados como Transtorno do Espectro Autista:

É porque eles têm uma visão muito diferente do mundo, né? É uma visão que talvez eu nunca compreenda, por mais que eu estude o que é o autismo, né?, todas as abordagens, enfim. E aquilo me encantava de uma certa maneira, sabe? Sempre me encantou. Às vezes eu conseguia [...] eu conseguia alcançá-los de maneira que muitas vezes os outros professores não conseguiam, a direção não conseguia, muitas vezes os pais não conseguiam [...]. Então, assim, era mais essa paixão mesmo, porque eu tinha um retorno bom com eles.

Reclama novamente de sua falta de formação e comenta que alguns estudantes com deficiência já se aproximaram do seu corpo e a tocaram, possibilidade que ela não considerava que poderia existir, atribuindo esse desconhecimento à ausência de formação. Assim, Ariuma descreve o ocorrido:

[...] já vivi algumas situações assim, de aluno pegar em mim [...]. Porque é uma coisa que a gente aprende também com a prática” [...] ele levou as duas mãos nos meus peitos, assim, tipo, pá! Pegou no meu peito. Aí eu briguei com ele. [...] Ele era deficiente intelectual e aí eu levei na direção e a direção falou “ah, Ariuma, a gente esqueceu de te avisar, porque ele é...”, aí as meninas ainda falaram assim: “ele é louco com peito”.

A professora transformou essa ocasião, em que foi tocada pelo estudante, em um momento para conversar sobre o respeito ao corpo do outro com a turma. Apesar das dificuldades para nomear as partes do corpo enquanto narrava o momento vivido com o estudante, contou trechos da conversa que teve com ele:

[...] não pode tocar no colega, de... Não pode pegar, né, principalmente... Em parte nenhuma, mas nessa parte nunca, jamais. E aí rolou essa conversa. Tanto é que... Isso, assim, que é uma das coisas que me encantam, [...] esse episódio com ele nunca mais se repetiu e as professoras relatavam que ele costumeiramente fazia isso, entende? Então eu penso que essa... Esse retorno de você falar “não, espera aí, isso não pode” talvez passa, porque o professor não tem uma formação adequada, também, de como agir diante disso. Não que eu tivesse, foi mais pelo... Pelo instinto.

A formação é considerada um aspecto essencial por Ariuma, que ressalta a importância de uma linguagem comum para que a comunicação seja eficaz entre todos os trabalhadores de uma escola. Comenta que considerou estranho o pessoal da limpeza perceber um estudante precisando de algo na fila do banheiro e se recusar a atender, julgando que somente professores poderiam fazê-lo. Afirma que a escola tem necessidade de se ver enquanto equipe pedagógica.

Os cursos de formação são avaliados por Ariuma como a melhor estratégia para que a equipe escolar aprenda a lidar com a diversidade de situações que a inclusão levou para esse espaço. Lembra que a família muitas vezes também não sabe lidar com a deficiência do filho, enfatizando que frequentemente é a escola que os ajuda nesse processo.

Considera trabalhoso construir algumas relações com estudantes que possuem determinadas deficiências (deficiência intelectual, síndrome de Down) ou transtornos (TEA) e

insiste na necessidade de um trabalho com todos aqueles que atuam na escola. Conta que viveu situações nas quais demorou muito tempo para construir determinadas relações com o estudante deficiente e uma outra pessoa, que trabalha na escola, a desconstruiu em segundos, por desconhecimento. Afirmou pontua que a troca costuma ser indispensável para o trabalho com alguns estudantes com deficiência.

Por exemplo, às vezes você atende um aluno deficiente e aí você... É sempre uma base de troca, né? Dependendo da deficiência, especialmente o autista, é na base da troca, então às vezes você fala “olha, você tem que fazer isso e isso, senão, você não vai sair para o recreio”, aí a escola inteira costuma ver o aluno com deficiência como um coitadinho... é aquele tratamento diferenciado que eu sou totalmente contra...

A professora considera que tanto a escola particular quanto a SEEDF não estão preparadas para a inclusão e não existe um olhar diferenciado, de fato, para esse público. Para ela, as escolas da rede pública passam a fazer parte de estatísticas que apontam apenas o número de estudantes com deficiência atendidos na escola regular, não importando a qualidade do atendimento. Acredita que existe carência de recursos humanos, de recursos materiais, de conhecimento, de formação, de interesse, além e não haver fiscalização das escolas e a SEEDF também não estar pronta para atender a proposta de inclusão com todas as suas necessidades.

3.4 José

José caracteriza-se como mineiro típico que mudou para Planaltina-DF jovem, terminando ali o Ensino Médio e cursando a licenciatura, curso ao qual o professor se refere ao longo da entrevista como “Ciências da Natureza”. Ele assim descreve sua vivência com a temática sexualidade:

[...] então, essa temática que você traz não foi abordada no Ensino Médio, mas ela foi muito abordada nos meus anos iniciais e finais e isso foi muito positivo pra mim, então eu nunca esqueci as aulas que eu recebi lá nos anos iniciais e nos anos finais. Eu lembro até hoje. Infelizmente eram aulas mais voltadas para o terrorismo, né? Mostravam aquelas imagens tenebrosas e faziam aqueles alardes violentos contra a gente, mas, assim, a gente teve algum contato. Aí, depois disso, eu vi que existe uma lacuna muito significativa e os estudantes não têm contato com esses conceitos, quando eu entrei na graduação também.

Comenta que percebeu fragilidades nas informações a respeito da sexualidade durante a graduação, faltando um contato mais próximo com conceitos que perpassam o tema. Em contrapartida, José descreve o vivido durante a formação universitária como situações que fizeram com que ele se transformasse: “Eu falo que Ciências da Natureza me mudou enquanto ser humano; eu entrei um ser humano e saí outro”. As relações interpessoais que foram

estabelecidas ali o modificaram enquanto ser humano, e as possibilidades de participar de diversos projetos, inclusive um a respeito de sexualidade, despertaram nele um olhar diferenciado para o outro e para o ensino.

O professor enfatiza que sente falta de uma disciplina mais sistematizada que abordasse a sexualidade em sua diversidade. Conta da participação no projeto chamado “educação e sexualidade”:

A gente foi em várias escolas desenvolver essa temática e aí eu vi como é frágil essa questão no que diz respeito à sexualidade dentro da escola e aí, principalmente, a sexualidade voltada para essa sexualidade no que diz respeito às relações sexuais que os estudantes têm uns com os outros e o conhecer o seu próprio corpo.

José relata que percebeu, durante essas visitas, ser difícil para o professor da sala de aula regular falar sobre o corpo humano, conteúdo obrigatório das Ciências da Natureza, inclusive no que diz respeito aos sistemas reprodutores. Considera existir vulnerabilidades no processo de formação de seus colegas professores, independente da Instituição de Ensino Superior que tenham cursado a licenciatura:

Então, existe uma fragilidade muito grande nas escolas, hoje, ao meu ver, né, enquanto pessoa... Dessa mediação de conceitos. Então os professores não têm um conhecimento significativo sobre o termo “sexualidade” e aí eles concebem sexualidade como relações sexuais ou exclusivamente como infecções sexualmente transmissíveis, né?

Relata que a faculdade lhe possibilitou perceber a sexualidade humana como construção pessoal e múltipla. A partir dessa percepção, diz entender a diversidade de temas que a envolve muito além de sistemas reprodutores. Considera ser a sexualidade o tema que está aflorando e despertando curiosidade na idade em que se é esperado encontrar estudantes no Ensino Fundamental – anos finais, ou seja, de 11 a 14 anos.

O professor destaca ser necessário um olhar para as relações sexuais sim, mas envolvendo, em princípio, as duas pessoas implicadas nessa história e não apenas dois órgãos dos sistemas reprodutores. Então, José lembra que a professora responsável pelo projeto na Instituição de Ensino Superior que frequentou fazia questão de chamar a atenção para essa percepção da sexualidade em sentido amplo: “[...] se sentir bem, se sentir bonito, também fazia parte da sua sexualidade. Então, como é a construção da sexualidade enquanto ser humano?”.

Essa visão de sexualidade enquanto construção humana convida José a pensar nas pessoas com deficiência:

[...] a gente perpassou por vários caminhos desses, trabalhei também um pouquinho a sexualidade dentro da inclusão, porque a gente fala de sexualidade e esquece da inclusão na sexualidade, né? [...] quando olha, pensa

que as pessoas com deficiência elas não têm direito a... Ao acesso a essa informação, então é muito negligenciado até onde eu percebi ali na graduação também.

O professor descreve lacunas em sua formação inicial em função do que ele considera negligência quanto às propostas de projetos que tivessem como objetivo desenvolver atividades que tratassem da sexualidade com as pessoas com deficiência. Projetos que pudessem despertar no professor em formação o olhar humano, de fato, para aquela pessoa com deficiência, entendendo-o como capaz de vivenciar a sexualidade. O professor descreve caminhos distintos oferecidos pela Instituição de Ensino Superior em que estudou: um para pensar a inclusão e o outro para a sexualidade.

José fala sobre a importância das atividades adaptadas para que todos os seus estudantes atendidos pelos projetos propostos pela Instituição de Ensino Superior tivessem a oportunidade de participar e interagir em grupo:

[...] a gente fez algumas adaptações para incluir todo mundo, né? As relações interpessoais também perpassam a sexualidade desse indivíduo e, automaticamente, quando eu não permito que ele seja incluído, quando eu excluo, eu excluo a sexualidade dele como um todo, assim, e aí vai ficando à margem, né?

Comenta que trabalhou em uma escola particular muito acolhedora, que valoriza a diversidade e a inclusão, além de disponibilizar uma série de recursos que colaboram com a inclusão. Considera tais características muito significativas em sua jornada com a inclusão e sua preocupação em desenvolver propostas de trabalhos em grupos, pensando na diversidade de pessoas dentro desses ambientes.

Ele conta que nessa escola particular não percebia qualquer tipo de ofensa ou agressão em função de deficiência. Em princípio, o professor atribui esse fato à exigência da escola para um comportamento de acolhimento para com todos que a frequentavam.

[...] não vi, durante o meu percurso enquanto professor, *bullying* acontecer dentro da instituição [...]. E, assim, eu não via tanto isso do *bullying*, de alguém ofender, de... Os próprios estudantes tinham a atitude de proteger as pessoas que estavam sendo ofendidas, então isso também era muito positivo. Eles não aceitavam... Estudantes, ali, do 6º ano, não aceitavam nenhum tipo de preconceito, né?

José pondera que a inclusão foi acolhida, mas que a sexualidade parecia encontrar alguns impedimentos: “[...] mas ali a gente vê uma resistência quanto ao tema sexualidade, porque as instituições, elas pensam que sexualidade é falar sobre sexo”.

O professor relata que demorou três anos para ter aprovado pela escola um projeto que tratasse de Educação em Sexualidade para os estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e do Ensino Médio. Insistiu na aprovação desse projeto, uma vez que foi surpreendido com a

falta de informações básicas de algumas estudantes do Ensino Médio a respeito de sistema reprodutor, conteúdo obrigatório do 8º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

Porque eu dava plantão de dúvidas primeiro, né? Dava plantão de dúvidas e depois ia para a sala de aula. E as estudantes do Ensino Médio estavam meio assustadas com a possibilidade de uma colega estar grávida e vieram perguntar se só se engravidava durante a menstruação, porque elas estavam convictas de que a menstruação era o período próprio para engravidar.

O encontro de José com uma coordenadora fez com que os dois estabelecessem uma parceria e desenvolvessem juntos um projeto sobre Educação em Sexualidade, que envolvia a turma inclusiva.

Então, aí eu trouxe a sexualidade como construção humana junto com a Odara e a Odara trazia essa necessidade de falar sobre gênero, porque os estudantes gostam muito de falar dos temas relacionados ao gênero, né? à identidade sexual deles e essas questões específicas.

O fato de ser possível contar com a ajuda de uma coordenadora não significou deixar que tivessem todo cuidado para que as conversas não fossem distorcidas.

E eu entrava com a parte de orientação, porque para mim a parte onde a gente fala sobre métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis não é totalmente sexualidade, é orientação para a sexualidade, né? Para o desenvolvimento dela. E aí eu entrava nessa parte e a gente começou a fazer um trabalho que foi muito rico, só que a gente também tem que ter aquele... Tem que ser polido, né? Como a gente diz. Então, eu era extremamente técnico, eu era o máximo do técnico possível e os estudantes falavam assim “mas, professor, você é muito técnico, você não fala uma piadinha”, às vezes eu ria das piadas deles e falava “eu não podia nem estar rindo das piadas de vocês agora, olha só” e eles falavam “por quê?” e eu falava “por dois motivos: esse tema é um tema realmente sério, é muito importante, muito significativo, a gente tem que desmistificar essas questões de piadinhas com o corpo e exclusivamente com os órgãos genitais, porque você leva aí a um estigma que não existe para esses órgãos genitais...”, porque eu falava com eles que o pênis é igual a um braço. Você tem um pênis e tem um braço. Não é um órgão? É, faz parte do meu corpo, a vagina também faz parte do corpo, então são coisas que fazem parte do corpo. Aí eles não conseguiam fazer as piadinhas que eles queriam fazer, né?

José considera que parte dessa rigidez ao tratar alguns temas da sexualidade devia-se à possibilidade de interferência dos pais: “[...] aí eles falavam ‘não professor, mas a gente não consegue nem te tirar do eixo...’, mas isso também é muito importante porque se a gente saísse, as famílias estavam muito em cima, né?”.

O professor relata que desenvolveu um projeto a respeito de infecções sexualmente transmissíveis com os estudantes do 8º ano, envolvendo toda a escola, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Os estudantes produziram um “artigo científico” com as informações obtidas referentes às ISTs via formulários preenchidos virtualmente pelos colegas de escola. José conta que os estudantes do 8º ano relataram sentir

insegurança e medo em muitos momentos do desenvolvimento do projeto, uma vez que percebiam que não tinham informações suficientes a respeito da sexualidade:

[...] a gente chegou a publicar esses resumos em congressos... Então, assim, foi um ganho muito positivo para os estudantes trabalhar, né? Eles viram... Eles falavam assim “professor deu medo, né? Trabalhar o tema de sexualidade, mas não deu medo porque você passou o medo pra gente, deu medo porque a gente não sabia nada até agora”.

Perceber que estudantes de 13 anos não tinham informação a respeito de sexualidade inquietou José ainda mais quando descobriu que uma estudante dessa idade tinha vida sexual ativa com um homem de 22 anos. O professor aproveitou a oportunidade para discutir com os estudantes os aspectos legais que perpassam a sexualidade. Propôs conversas a respeito de estupro, abuso sexual, aliciamento, enfim, todas as questões legais que foram aparecendo. A fragilidade dos estudantes nessa faixa etária, em torno dos 13 anos, iniciando o interesse pelas questões da sexualidade, inclusive aquelas relacionadas às relações sexuais foi outra discussão proposta pelo professor, o que o levou a se lembrar de seu mestrado.

José comenta que todo educador deveria fazer mestrado, considerando essa formação importante para que o professor se perceba pesquisador da própria prática e, quem sabe, possa ajudar na construção de uma escola diferente:

Porque aí eu trabalhei ensino por investigação no mestrado, então a partir disso eu conseguia problematizar a situação em sala de aula, que aí eu vejo que é a dificuldade dos meus colegas e aí eu falo que todo mundo tem que fazer um mestrado por isso, né? Principalmente se for de Ciências, é obrigado a fazer um mestrado, porque eu vejo que muitas vezes o professor não é pesquisador, né? Ele não é pesquisador da sua própria prática, ele não é pesquisador do seu próprio processo, ele não entende o que ele está fazendo, então ele não avalia do início ao fim e por não avaliar do início ao fim, ele acha que qualquer informação vale”.

Ao terminar o mestrado, José foi convidado para assumir um cargo de gestão na escola e revela que ele e os estudantes choraram juntos na despedida. De acordo com ele, o motivo de sua saída da sala de aula não foi devidamente relatado aos estudantes, o que despertou algumas reações neles: “Eles ficaram indignados, porque acharam que eu tinha sido demitido e aí queriam quebrar a escola”.

José atribui esse carinho dos estudantes para com ele ao fato de ele ter trabalhado as questões da sexualidade sinceramente, ajudando a desfazer mitos e tabus. Um trabalho em que a todo instante foi lembrado que professores também são seres sexuados. Destaca que não fazia referência aos órgãos sexuais, mas ao ser dotado de sexualidade em suas múltiplas dimensões, uma vez que todos nós somos seres humanos, possuímos sexualidade e não podemos nos separar dela em nenhum tipo de convivência. Por que tal fato teria que acontecer no ambiente

escolar? Por que o professor não deveria ter ou manifestar a sexualidade na escola? De acordo com José, assim foi possível construir uma relação positiva de confiança e respeito com os estudantes e as demais pessoas que frequentavam a escola.

A gente cria laços, né? Quando você fala de sexualidade com os estudantes, de uma forma honesta, mostrando que você também é um ser sexual, não no que diz respeito ao ato, né? Mas assim, que o ser sexual... Essa relação positiva de confiança, essa relação de... De respeito, de integração entre as pessoas.

O professor relata ter trabalhado com alguns estudantes com deficiência, dentre eles alguns diagnosticados como TDAH, síndrome de Down, autismo, dislexia e deficiência física (cadeirante), o que proporcionou a José entender uma parte da diversidade revelada pela inclusão.

O professor lembra o que viveu com um estudante com síndrome de Down, Caio, trabalho que começou no ano anterior à pandemia de Covid-19 e continuou quando ela teve início.

Os pais do Caio optaram para que o menino sempre frequentasse aulas síncronas⁹, desde o momento que o matricularam na escola em que José trabalhava. O professor considerou provocador trabalhar com Caio, especificamente por acreditar que com ele seria ainda mais importante discutir a relação com o outro.

Os demais estudantes frequentavam a sala de aula e participavam de todas as atividades presenciais, incluindo aquelas em grupo, sugerindo que nesse cenário o relacionar-se com o outro seria espontâneo. Enquanto isso, Caio estava sempre sozinho em casa ou em um outro ambiente particular, uma vez que ele participava das aulas virtualmente, ou seja, ele conhecia os colegas de turma pela tela do computador, mas não havia interação, contato presencial.

Segundo José, as aulas eram pensadas para atender as necessidades do Caio, mas com o cuidado para que os demais estudantes não percebessem tal adaptação e todos pudessem se sentir parte do processo, com um olhar para o Caio estudante, aprendiz como os demais e não para aquele que tem síndrome de Down, acompanhando as aulas porque a legislação exige. O professor pensou que o desenvolvimento de Caio favorecia os processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos, sem excluir.

E aí o Caio, ele foi muito desafiador nessa perspectiva de que ele tinha que entender a sua relação com o outro, né? E pra mim isso é sexualidade, né? Pra mim, sexualidade é sua forma de relacionar com o ambiente, com as pessoas, com o todo e aí, desenvolver essa questão sexual no Caio, no que diz respeito aí à relação com o outro foi muito interessante pra mim. A mãe dele super me

⁹ Aulas virtuais acompanhadas em tempo real de casa pelo estudante. Recurso disponibilizado pela escola desde que o estudante foi matriculado. José deixou a sala de aula antes que a pandemia de covid-19 tivesse início.

elogiou depois, né? Porque a gente fazia um trabalho para o Caio como pessoa da sala, não era o Caio que tem Down, era o Caio, era que nem o José, que nem o fulano, o beltrano, então era o Caio. E aí as aulas eram pensadas para o Caio, mas de uma forma que todo mundo conseguisse trabalhar junto com o Caio, na mesma perspectiva de que o Caio vai se desenvolver, mas o fulano, o ciclano e o beltrano vão se desenvolver juntos também, no mesmo espaço, no mesmo ambiente, com as mesmas atividades e eu sei que... E aí eu sei que todos eles seriam favorecidos nesse processo sem excluir, né?, então permitiria que o Caio participasse, construísse de acordo com o nível que ele conseguia... E ele começou a se relacionar com os colegas e isso foi muito interessante de ver. Então, nas aulas síncronas, que foi o momento que a gente teve aqui, né? Dentro do ambiente escolar até o mês em que eu estava na sala de aula... [...] Então ele começou a gravar vídeos pra gente, ele começou a falar do que ele gostava durante a aula... E a mãe dele falou que ele não fazia essa verbalização, então a gente chorou junto quando eu saí da escola, eu e a mãe dele, porque a gente tava todo mundo junto ali na sala (JOSÉ).

José conta que Caio começou a interagir com os colegas, o que considerou um desenvolvimento muito significativo e uma conquista no trabalho produzido com o grupo de estudantes. Quando Caio participava das aulas síncronas, a mãe relatou ao professor que ele se preocupava em tomar banho, revelando ter entendido a importância da higiene pessoal. Abria a câmera e participava das aulas pedindo para falar e interagir com os colegas, o que para Caio representou um avanço expressivo. José relata que o estudante gravava vídeos contando quem era o Caio, destacando suas preferências e os disponibilizava para a turma.

“Interessante”, é assim que José considera o fato de ele ter percebido todo esse processo de inclusão que envolveu o Caio apenas quando se despediu da mãe, quando ela lhe agradeceu pelo que fez pelo estudante. Foi então que José entendeu que as atividades que ele propunha, porque considerava interessantes para o Caio, eram inclusivas.

José atribui essa naturalidade no processo de incluir ao fato de ter contado com essas discussões durante a licenciatura, então a inclusão tornou-se um processo natural, enfatizando a importância da formação inicial, pontuando, em seguida, a importância do suporte da escola.

O professor conta que a escola particular em que trabalhava sempre ofereceu todo o apoio a ele e ao estudante no processo de inclusão. Afirma que a escola oferece todos os recursos necessários para que o processo de inclusão aconteça, até mesmo um documento onde constam as necessidades dos estudantes e, mesmo assim, sabia que havia professores que não estavam dispostos a desenvolver tal processo. O apoio da escola, associado à formação inicial do professor, foram apontados como facilitadores do processo de inclusão:

[...] então as provas do Caio eu fazia o vídeo aqui, fazia o experimento, conversava com ele por meio do vídeo e a mãe dele falava que em casa ele respondia o vídeo que eu mandava pra eles, porque era esse processo bem específico, mas a escola dava esse suporte. A escola particular dava todo esse suporte. A gente tinha acesso aos psicólogos dos estudantes, aos laudos dos

estudantes... Todos eles que tinham laudo, a gente tinha acesso. A gente tinha acesso aos gostos de todos esses estudantes, que eram descritos pelas famílias, então, assim, a gente tinha acesso a um universo de coisas, então mapear o estudante era muito fácil. Não fazia, quem não queria, então a gente tinha professores... Tem colegas que não faziam e eu não tô falando nem de não fazer a inclusão, não faziam a identificação das necessidades do estudante porque não queriam, porque estava escrito pra gente. Estava esmiuçado: “ele precisa de atividades que sejam assim, ele precisa de uma caixa alta, as imagens têm que ser desse jeito”, então já vinha tudo escrito no laudo que a gente recebia, então era só pôr em prática ali para o desenvolvimento do estudante. Mas o que eu acredito de sexualidade é basicamente isso, né? É tudo que acontece, é todo esse processo dentro de sala de aula, todas as relações e permitir que os estudantes sejam estudantes durante o processo (JOSÉ).

O professor continua descrevendo situações em que fazia questão de trabalhar com os estudantes sem dar atenção à deficiência, considerando que, muitas vezes, o laudo descreve uma limitação que pode não corresponder à realidade. Nesse momento, ele se lembra de um estudante com problema motor, cujo laudo dizia que ele não possuía mobilidade na articulação entre perna e pé, no entanto, quando José levou os estudantes para uma atividade no pátio, foi possível perceber que tal movimento existia e que a marcha do estudante era melhor que a descrita no laudo.

Quando percebe sua facilidade com a inclusão, José busca justificativas em sua história e vida pessoal. Pontua a importância dos projetos da Instituição de Ensino Superior em que estudou. Lembra-se de um tio deficiente intelectual, com quem insiste que teve pouco contato, não atribuindo a essa convivência nenhuma responsabilidade pela facilidade de adaptação necessária aos processos de incluir. José estabelece um vínculo dessa facilidade com sua filosofia religiosa e diz: “[...] a gente tem que ter três princípios, que é a humildade, tolerância e amor e amar as pessoas como elas são”.

3.5 Isabel

Isabel iniciou sua apresentação contando que entrou com 17 anos no curso de licenciatura em Ciências Naturais, no ano de 2009, quando deu início ao seu processo de vir a ser professora. Considera que conseguiu concluir o curso de graduação em 2013, mas não “o ser” professora.

O mestrado tornou-se um projeto durante a graduação e Isabel afirmou ser um sonho que se tornou realidade. Ao planejar a continuidade dos estudos, ela começou a participar de vários projetos na Instituição de Ensino Superior em que estudava e, dentre eles, envolveu-se em um que tratava da Educação em Sexualidade.

Isabel abre um parêntese ao contar desse projeto e para falar da decepção com a professora que a orientou:

Então, assim, a gente aprendia bastante com ela. Ela aposentou... [...] ela simplesmente aposentou e não existe mais Educação Sexual na vida dela. [...] Eu fico muito chateada quando vejo [...] Eu sei que não foi enganação, porque para mim teve um grande significado. É que isso me irrita muito. É algo que irrita, que eu fico sem entender, inclusive não irrita só a mim, aos outros alunos também. Às vezes a gente conversa, né? “Gente, como é que a professora que trabalhava com educação sexual, que desenvolvia um projeto maravilhoso desse, agora está aí levantando bandeira para quem quer...”. Entende?

Buscando entender o que aconteceu com a professora, Isabel se pergunta quais seriam os interesses dessa professora. Poderia ser exclusivamente em função da facilidade em conseguir financiamentos, uma vez que a Educação em Sexualidade é um tema que sempre desperta os mais diversos interesses em função das dificuldades em trabalhar o tema e teria sido mais fácil elaborar e aprovar um projeto? Destaca que sua decepção não é por considerar que o outro não pode mudar, mas sim porque se sentiu ludibriada.

Isabel afirma que optou pelo trabalho com a temática da Sexualidade por se identificar com aquela professora e que continuou com um projeto sobre o tema inclusive após conclusão da licenciatura. Parte das atividades que exerceu no projeto de Educação em Sexualidade proposto por sua orientadora durante a licenciatura consistia em visitas a escolas da Educação Básica, inclusive em cidades vizinhas àquela onde fica o campus da Instituição de Ensino Superior na qual estudou. Isabel avalia que esse trabalho também foi importante para os estudantes da Educação Básica, em função das discussões propostas e da maneira com a qual participavam.

A gente participava de um projeto que ia em escolas de outro... De outra cidade para conversar com alunos; tinha um minicurso que a gente planejava... Será que aquilo ali... Eu sei que não foi enganação, porque para mim teve um grande significado e para os alunos também, eles participavam, eles perguntavam, não foi enganação.

Ao falar do mestrado, Isabel afirma que sua dissertação não abordou em nada as questões de sexualidade, embora o interesse pelo tema tivesse sido despertado desde a época em que esteve trabalhando com a referida professora.

Isabel relata que foi aprovada e nomeada em concurso da Secretaria de Educação do DF enquanto cursava o mestrado e, ao assumir a sala de aula, outros professores das Instituições de Ensino Superior em que estudou e estudava foram lembrados como pessoas importantes em seu processo de formação, não apenas aquela professora com a qual trabalhou com o projeto de sexualidade. Agora foram lembrados os professores da Instituição de Ensino Superior

responsáveis pela disciplina de inclusão cursada durante o mestrado, seu primeiro e único contato com o tema, uma vez que, durante a graduação, não houve nenhum tipo de discussão.

A professora afirma que foi difícil assumir a sala de aula na SEEDF em função da ausência de formação a respeito de inclusão. Suas primeiras turmas foram de 6º ano do Ensino Fundamental, que possuíam estudantes deficientes intelectuais. Revela sua dificuldade em pensar nas atividades que viria a desenvolver com esses estudantes, destacando a diversidade de modos de aprendizagem. Conta que foi necessário tempo para compreender as diferentes necessidades dos estudantes que frequentavam a escola e pontua que trabalhar com inclusão é um aprendizado constante.

[...] porque a gente já chega na Secretaria, você já cai lá de paraquedas, não tem nada de formação antes, são as suas vivências, o que você busca e aí eu comecei a trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental, comecei a ensinar Ciências Naturais e aí eu me deparei com uns alunos... Estou tentando lembrar, porque tem um tempinho já, mas eu lembro muito bem disso. Eu me deparei com uns alunos, a maioria deles, eles eram DI, né? E aí, o que eu tentava fazer de diferente para esses alunos? Porque, assim, cada um é uma realidade diferente, cada um tem modos diferentes de aprender e isso demora um pouco. Não é simplesmente chegar e fazer uma atividade adaptada pro aluno e pronto (ISABEL).

Revela que a escola inclusiva permitiu que ela percebesse a educação para além dos conteúdos formais. Fala a respeito da importância da socialização permitida pela escola para o estudante com deficiência, que pode assim frequentar a sala de aula, realizar trocas, compartilhar momentos, aspectos considerados importantes para além do conteúdo.

Isabel se lembra de Marcelo, estudante deficiente intelectual, quando afirma que há sempre um que marca o professor:

Eu não sei por que, mas ele lembrava... Ele lembrava de mim. [...] Uma vez eu estava passando aqui perto da minha casa e ele estava dentro do ônibus. Ele me reconheceu e ele mandou um tchau, né? E isso me marcou, né? Simplesmente, porque ele não era muito de lembrar [...] E agora lembrei que eu também participei de um circuito de ciências e aí reúne, né, os alunos de todas as escolas e ele passou lá no stand para me cumprimentar e tudo.

Ainda falando a respeito de Marcelo, Isabel comenta que com ele em sala de aula não conseguia avaliar os demais estudantes e precisava do apoio da sala de recursos.

Recorda também de Ricardo, estudante surdo, como pontuado por Isabel, lembrado em função da complexidade que envolvia atender suas necessidades e do fato de que a escola não contava com um intérprete de Libras. Isabel afirma que tinha muitas dificuldades para trabalhar com Ricardo: “[...] e eu ficava, assim, muito desesperada com relação ao Ricardo, mas aí eu tinha um aluno que eu pedia auxílio para ele, eles se entendiam e aí esse aluno me ajudava, né?”

Quanto ao momento da avaliação de Ricardo, Isabel afirma que ela era flexível: “[...] sempre deixava a opção assim: ‘tenta fazer se você tem mais afinidade’”.

Laura foi descrita como uma estudante deficiente intelectual, tímida, criada pela avó, a qual a considerava uma adolescente cujo único interesse era namorar e que se recusava a realizar as atividades da escola. Ficar sob os cuidados de avós e tios foi considerada por Isabel uma condição comum entre os estudantes com deficiência:

A Laura, ela era bem tímida, muito, muito tímida e agora eu lembrei que uma vez... Ela não queria fazer as atividades e uma vez chamei, acho que era a avó dela, porque ela era criada pela avó. Geralmente fica com alguém, né? Eu já notei muito isso, às vezes o pai, a mãe entrega para um tio... Não sei... Pode ser que eu saiba um pouco o porquê, mas cada caso é um caso, enfim. E aí eu lembro que a avó dela comentou bem assim: “a Laura não quer fazer as atividades, não quer fazer nada, mas para namorar...”

A professora destaca que, apesar de não ter experiência com inclusão, buscou fazer algo diferente, tentando compreender o estudante com sua deficiência e então atender suas necessidades.

Isabel se lembra, quando entrou em uma escola, do alerta que recebeu a respeito do comportamento de um estudante deficiente intelectual quanto a questões de sexualidade:

[...] pensar na Educação Sexual dentro da inclusão, aí... Isso daí fica mais complicado... Olha, eu lembro... Quando entrei na outra escola, [...] a professora da sala de recursos... Eu lembro como se fosse ontem “presta atenção com o Gaspar, porque o Gaspar, se você vacilar, hummm...”. Você entendeu? Era muito nesse sentido, assim, “porque fulano...”, como se a sexualidade fosse mais a florada, isso que eu escutava, né?

Então, trouxe uma situação vivida por uma amiga que "causou alvoroço na escola" quando um estudante se masturbou em sala de aula. Quando a situação foi relatada por sua amiga aos colegas professores, simplesmente informando que a masturbação havia acontecido, sem maiores detalhes, alguns acreditaram e outros duvidaram, inclusive considerando não ser possível tal fato acontecer em ambiente escolar.

Continua sua narrativa a respeito do trabalho com Educação em Sexualidade contando que desenvolveu uma atividade com os estudantes de uma Instituição de Ensino Superior que chegavam à escola por meio do PIBID¹⁰. Ela era supervisora do programa na escola e percebia que os estudantes da Educação Básica tinham necessidade de conversar sobre sexualidade.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem como financiador a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, [...]. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 06/02/2022.

Lembra que parte das atividades desenvolvidas incluiu receber uma professora da Instituição de Ensino Superior na qual estudou para esclarecer dúvidas dos estudantes. Nessa visita, usou a caixinha de perguntas para que os estudantes pudessem ter liberdade de elaborar e publicar suas dúvidas. O encontro com a professora da Instituição de Ensino Superior aconteceu no pátio da escola, tendo causado um frenesi, uma vez que a atividade, apesar de ter sido programada para estudantes do 6º ano, provocou o interesse de todos os alunos da escola para participarem dela.

A gente selecionou as perguntas e aí a professora Madalena veio conversar com esses alunos no pátio e foi, assim, virou um alvoroço na escola, porque os alunos do 9º ano, eles queriam também participar, os do 8º queriam participar... O pessoal que trabalha na escola, os funcionários foram lá para o pátio para olhar e... a gente tirou 2 aulas pra essa atividade (ISABEL).

A reação dos pais, inclusive os de Gaspar, foi descrita por Isabel como algo inevitável. Ela conta que alguns entraram em contato com a direção da escola solicitando para serem avisados com antecedência se a atividade voltasse a acontecer, uma vez que não gostariam que os filhos estivessem presentes.

Sempre vem aquelas reações, que não tem jeito, né? Que você precisa aprender a lidar com isso, então depois os pais ligaram lá para a escola perguntando se teria novamente, porque se tivesse, não iriam mandar o filho. Então, assim, é sempre assim você trabalhar com... Ainda mais, acho que agora, nesse momento que a gente vivencia, é... (ISABEL)

Isabel considera que essa resistência de alguns pais em não permitir que os filhos participem de discussões sobre Educação em Sexualidade pode acarretar, dentre suas consequências, a gravidez precoce. Para ela, uma vez que eles não exercem esse papel em casa, não deveriam reclamar da atuação da escola.

Eu só fiquei sabendo que tinha uma aluna que era DI inclusive [...] é Alice até, o nome dela, que ela estava grávida e, quando eu fiquei sabendo, eu fiquei “gente, como que a Alice está grávida?”, eu fiquei assim “quem é que teve...?”, porque com certeza... Eu lembro, na época, que era de um cara mais velho (ISABEL).

O caso da Alice fez com que Isabel reconhecesse a necessidade de ser protagonista no desenvolvimento de atividades a respeito da Educação em Sexualidade no contexto da escola inclusiva, independentemente da consideração dos pais.

Ainda mais pensando agora no caso da Alice, você vê que assim, se essa questão fica negligenciada ali de um modo geral, como eu posso trabalhar isso com esses alunos, né?, respeitando as suas individualidades, suas formas de ser, né?, e estar no mundo, como que eles manifestam, né?, a questão da sexualidade, que isso é muito, né?, específico também... Então, assim, eu pretendo, quando eu voltar para a sala de aula, ter um novo olhar para essas questões, né? Porque, assim, eu sempre trabalhei com essa parte e vou

continuar trabalhando com essa parte de Educação Sexual, independente de ser certo ou errado, né? Até porque, assim, a gente tem... Não é só questão de currículo, né?

A professora conta que não teve contato com discussões a respeito de inclusão durante a graduação. O primeiro contato com o tema aconteceu no mestrado, ao optar por cursar uma disciplina que tratava da inclusão. Isabel não considera suficiente ter cursado essa única disciplina a respeito desse tema para que se sentisse preparada para trabalhar com tal público. Afirma que a disciplina representou um começo e que precisará continuar seus estudos.

Com o desenrolar da conversa, Isabel inclui em sua narrativa algumas questões de Sexualidade para além da biologia, quando lembrou da diversidade que perpassa o tema. Pontua que a homofobia está dentre os assuntos que pretende discutir, uma vez que havia percebido esse comportamento em sala de aula, ressaltando que essa proposta não implicaria negligenciar as questões biológicas. Considera importante para os estudantes conhecer o corpo, inclusive como estratégia para auxiliar nessas conversas que tratam da diversidade.

E, assim, não pensar também só na parte biológica, né? Porque isso é importante, mas não é só isso, né? Nós temos a questão de diferenças, a questão de orientação sexual, que eu acho que esses pontos, eles, são mais importantes de serem trabalhados dentro do contexto de sala de aula do que você ficar ensinando ali como que se dá o processo de gravidez, explicando qual a diferença entre o sistema reprodutor, né?, masculino e feminino, que não pode ser negligenciado porque é importante você conhecer o corpo, né? A parte física do corpo, mas... Trazer essas outras questões, ainda mais com a questão da homofobia, por exemplo, que a gente vê muito isso dentro de sala de aula, né? (ISABEL).

A narrativa da Isabel revela que a visita de um grupo de teatro à escola em que trabalhava a deixou assustada em função das consequências da encenação. Ela conta que a apresentação fazia referência a temas da Educação em Sexualidade. Considera que o grupo exagerou na apresentação e um pai, que estava na escola nesse momento, filmou partes da cena e divulgou. Houve grande repercussão, inclusive provocando ações no ministério público.

Era uma palestra, uma apresentação sobre educação sexual [...] E aí, teatro, né? Eles exageraram nas coisas, [...] enfim. Aí fizeram uma paródia de uma música também que eu já nem lembro, porque eu quis esquecer isso. E aí fizeram... Os meninos ou algum pai achou de estar na escola na hora, fizeram um vídeo [...] que era isso que eles estavam fazendo dentro das escolas, estavam doutrinando os alunos e aí virou aquele problema todo, que falaram que eles estavam... Que a peça, a escola deixou e que era.. Que aquela peça era para os alunos do 6º ano, enfim, fizeram aquele auê todo, deu uma confusão, o Ministério Público batendo na escola, foi um momento assim, muito, muito, muito complicado (ISABEL).

Afirma ser necessário planejar com cuidado a Educação em Sexualidade, tendo como referência principalmente a idade dos estudantes. Destaca ser importante não atender

exclusivamente a família, mas elaborar estratégias que atendam as necessidades dos aprendizes, sem criar problemas com os responsáveis.

A respeito da peça de teatro, Isabel lembra que assim como um determinado grupo de pais reclamou do evento, outro foi à escola manifestar apoio. Uma mãe verbalizou que aprovava a iniciativa da escola, uma vez que percebia a necessidade da filha e não se sentia preparada para estabelecer esse diálogo com a estudante. Isabel destaca que toda essa situação foi um aprendizado.

Só que aí também teve uma parte legal que aconteceu, porque alguns pais foram na escola falando que estavam do lado da escola, que adorou aquilo dali mesmo. Foi essa parte que foi bem legal. A mãe de uma aluna falou: “eu não tinha coragem de tratar esse assunto com fulana, mas que bom. Esse povo está muito arcaico, se você pegar um celular e digitar...”. Até hoje eu me lembro dela falando disso “se você pegar um celular e digitar ‘pinto’, vai aparecer um pinto, então qual é o problema?”. Então, assim, teve esse outro lado, que foi importante, mas, assim, foi um transtorno que foi desnecessário, sabe? E depois virou um auê, porque ficavam sempre mandando coisas para a escola, tipo assim, “pode ter apresentação de um grupo religioso?”, para saber se a escola aceitaria ou se só aceitaria educação sexual. Enfim, foi um aprendizado, assim, sabe?

3.6 Margarida

Margarida começa a entrevista contando que atua como professora de Ciências da Natureza e Biologia desde 2014. Continua nossa conversa a respeito de sua atuação profissional narrando o que viveu com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao longo da conversa, revela que trabalhava em uma escola que recebe especialmente estudantes com o diagnóstico de TEA, e que seu irmão foi diagnosticado, já adulto, como tal. Pontua que seu irmão enfrentou alguns problemas na escola, principalmente em função da dificuldade para interagir com os colegas. Margarida também reconhece que a convivência com o irmão facilitou seu aprendizado com relação aos processos de aprendizagem que perpassam aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, bem como sua convivência com pessoas com deficiência.

A professora descreve estudantes com Transtorno do Espectro Autista como agressivos, que xingam ou se levantam e saem no meio da aula, que apresentam movimentos repetitivos com as mãos, além de problemas para correr, enfim, uma série de comportamentos que o ambiente social da escola ajuda a controlar.

Tem essas questões, que não pode expor, mas os meninos percebem que ele é diferente dos demais. Eles percebem... Ele tem uns toques com as mãos, que

ele fica o tempo todo assim, ele anda, ele vai correr, ele corre todo desengonçado, ele já se excedeu a ponto de xingar todo mundo em sala de aula, porque tacaram uma bola e machucou a mão dele e ele ficou extremamente irritado e ele ficou com um hiper foco naquilo ali, então ele foi, chegou no meio da sala, deu um sermão em todo mundo e mandou todo mundo ir pra aquele lugar... E os meninos, em contrapartida, fizeram o que? Bateram palmas. Depois, foram lá, e pediram desculpas pra ele. **Se eu não tivesse em sala naquele momento** em que ele fez isso, o que é que os alunos podiam afirmar pros pais? "Fulano tá me faltando com respeito, tá me mandando tomar naquele lugar na frente de todo mundo, tá me expondo dessa forma" (MARGARIDA, grifos meus).

A lembrança do ambiente de trabalho fez com que Margarida afirmasse que a inclusão é sempre um desafio, em função da diversidade das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Aponta os assuntos relacionados à sexualidade como ainda mais desafiadores, lembrando que a dificuldade de estabelecer relacionamentos, característica de algumas deficiências e transtornos, e os paradigmas que envolvem o tema podem ser responsáveis por tais problemas.

Com alunos com Transtorno do Espectro Autista, né? E, no caso, a gente encontra uma certa... uma certa... Não vou dizer uma dificuldade, mas a gente se encontra dentro de um desafio, né? Porque são pessoas que têm a sua... A sua... As suas próprias dificuldades em interar... Inteirar-se, interagir com os outros e assuntos referentes à sexualidade, por exemplo, é algo que se torna bem... Paradigmático, né? Visto eles não conseguirem se expressar da forma correta, então, em alguns momentos a gente precisa abordar alguns assuntos como infecções sexualmente transmissíveis, ou método contraceptivos ou a anatomia dos órgãos genitais, né? De acordo com a nova BNCC... Continuou no 8º ano, ainda bem que não iniciou no 6º e no 7º ano. No 8º ano vem com bastante força, assim, todas essas questões sobre anatomia, o aborto... Sobre... É... Reprodução em geral, reprodução sexuada, assexuada, enfim, com o TEA é bem difícil (MARGARIDA).

A professora continua sua narrativa afirmando sentir-se constrangida quando precisa abordar os temas biológicos da sexualidade e têm um estudante com deficiência em sala. Ela conta que os demais estudantes costumavam cobrar dela, a responsável pelo ambiente da sala de aula, que aquele estudante com diagnóstico obedeça aos filtros e regras sociais. Margarida alega, durante a entrevista, que é papel do professor resolver as situações provocadas pelo comportamento característico de algumas deficiências e transtornos:

[...] a gente acaba se... Se vendo em situações um pouco... Como é que eu posso dizer pra você? Vou usar um termo um pouco... Constrangidas, né? Porque o menino não sabe se colocar de uma forma que é... Socialmente é aceita pelos colegas, né? Então, a figura do professor, nesse sentido, ele se torna primordial, porque ele é que vai ditar como que as coisas vão acontecer em sala de aula, como que a gente pode contornar situações embaraçosas.

Margarida se lembra de uma aula em que o tema foi sistema reprodutor masculino. Um outro estudante com Transtorno do Espectro Autista presente em sala, ao ver uma imagem (um desenho, do sistema reprodutor masculino), começou a dar nomes populares para o desenho e

a fazer insinuações quanto ao ato sexual. Ela traz esse episódio como exemplo de comportamentos que incomodavam os colegas de turma. Margarida, reconhecendo o seu papel em contornar tal situação, demonstra preocupação em acolher todos os estudantes presentes na turma e conta:

Nas minhas aulas, que a gente tava trabalhando a anatomia dos órgãos sexuais masculinos e a gente viu uma fotografia... É... Né? Da anatomia, mas a gente não fez uma fotografia realística, real, né? A gente utilizou uma imagem mais em forma de desenho e aí o meu aluno autista dessa turma de 8º ano, ele "nossa, parece uma linguiça, que não sei o que", então uma... Uma forma muito imatura de lidar com as partes... Do corpo... Com o aparelho re... Genital masculino e enfatizava isso com muita força em sala, dizia "nossa, mas parece que não sei o que e ele bota o pingulim", aí ele usava os termos dele, que ele, né? que tinha aprendido sobre o aparelho genital masculino. Então, dentro desse contexto, a gente precisa ter todo um jogo de cintura pra que ele não fique exposto e que os colegas não se sintam... invadidos também, né? Porque existe essa questão da gente, também, preponderar a... a... a segurança emocional dos outros alunos, né? Enfim, é uma coisa que a gente precisa lidar de maneira bem assertiva em sala, porque... E não só nesse assunto, né? Mas em vários outros assuntos.

A professora relata que, de acordo com o que ela tem vivido em sala de aula, esses estudantes com Transtorno do Espectro Autista têm seu tempo de aprendizagem e sua linha de interesse pessoal dentro dos conteúdos das Ciências da Natureza. Destaca ainda que suas observações sugerem que geralmente eles têm uma relação de proximidade com o contexto histórico desses temas. Diante dessa percepção, solicitou que eles fizessem um trabalho a respeito de uma infecção sexualmente transmissível e um único método contraceptivo, abordando essas questões históricas. Tal atividade foi tarefa de casa, com característica avaliativa e data marcada para apresentação. Ao chegar em sala, antes do dia definido para a apresentação, esse estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) interrompeu a aula porque precisava apresentar para a turma o vídeo que encontrou a respeito de um dos temas.

Margarida assinala que os professores desses estudantes precisam ter como parte de suas habilidades o ato de adequar o tempo da aula para que esse adolescente faça sua apresentação, uma vez que, enquanto não tiver sido feita, ele não se acalma:

E tudo isso é um jogo de cintura que, de certa forma a minha... a minha metodologia tem que se adequar dentro desse propósito. Eu não posso... Eu não posso só no momento que ele traz aquilo ali falar "olha, agora não é o momento, deixa pra próxima aula". É óbvio que tem momentos que eu preciso sempre estender um pouco mais ou adiar um pouco mais o que ele traz pra sala, né? E aí ele não fica calmo enquanto a gente não coloca o vídeo que ele... que ele viu, que ele gostou.

A professora considera que a habilidade em adequar a organização da aula ao estudante com necessidades específicas, não apenas para aqueles com Transtorno do Espectro Autista, é

considerada uma maneira de facilitar a interação desses estudantes com a turma, uma vez que Margarida destaca ser o relacionar-se uma das dificuldades desse público, inclusive daquele estudante com Transtorno do Espectro Autista citado por ela: “Em vários momentos eu... demonstro interesse e valorização pra que ele consiga também ter esse tipo de... empatia em relação aos demais colegas de sala, né?”.

Complementa informando que trabalhava essas especificidades provocadas pelo autismo com os demais estudantes, já que ela considera importante que eles desenvolvam alguma percepção a respeito das necessidades desse colega com Transtorno do Espectro Autista. Margarida assinala que busca ter cuidado para não expor as pessoas com necessidades específicas, ao mesmo tempo em que afirma que todos os estudantes percebem as diferenças. Prefere, então, propor conversas com os demais estudantes para que aqueles com deficiência sejam verdadeiramente incluídos. Sugere, ainda, que outros colegas professores não têm habilidade para lidar com algumas situações que envolvem estudantes com necessidades específicas.

Lembra-se das disciplinas pedagógicas cursadas durante a graduação como experiências felizes dentro do propósito de discutir temas como Lei de Diretrizes e Bases e práticas de ensino. Quanto a disciplinas que tratassem de inclusão, ela afirma não ter tido nenhuma, nem mesmo discussões propostas por outras disciplinas. Conta que Libras foi uma disciplina optativa que ela cursou. Margarida diz que estudou o tema inclusão no mestrado, numa disciplina ofertada por dois professores.

[...] na graduação, eu tive umas... Algumas disciplinas sobre fundamentos da LDB... de... outra disciplina sobre estratégias de ensino em Biologia... Em Ciências e Biologia, mas são questões... São disciplinas que não... Elas foram felizes dentro do seu propósito e objetivo, mas com educação inclusiva, zero. Eu fui ver disciplina de educação inclusiva agora no mestrado por... Porque já era minha área de interesse e o professor disponibilizou. Mas, na graduação, a gente não teve nenhum contato com educação inclusiva. Inclusive, na Universidade, eu não tive contato com alunos que eram de inclusão. Eu tive uma disciplina de Libras, que era optativa, não era obrigatória, que eu decidi cursar, porque era uma coisa que me interessou. Fazia parte do meu interesse, né?, Libras, que foi muito legal, que era um professor... surdo (MARGARIDA).

Ao relatar o que vive no ambiente escolar com relação às situações que envolvem as pessoas com deficiência, mais especificamente na sala de professores, Margarida revela que seus colegas professores possuem diferentes posturas quanto à inclusão:

[...] tem outros professores que tendem a evitar, tem outros professores que têm medo, tem outros professores que não sabem... fingem que aquilo ali não existe, tá tudo certo e vai do jeito que tá. Então, eu acho que, também, o

contexto histórico, cultural da pessoa e... influencia bastante essa forma como ele lida com... com aquilo que te intriga, né?

Relata que a sexualidade representa outro tema que não fez parte do currículo de seu curso de graduação. Lembra que os conteúdos obrigatórios estavam lá, em anatomia e fisiologia humana. Destaca que as questões pedagógicas se uniram às demais no momento do estágio supervisionado. Margarida continua sua narrativa tentando justificar a ausência de discussões que perpassam a Sexualidade: “Sexualidade, não. Até porque sempre foram assuntos meio tabus, assim, tanto... é... como substâncias psicoativas, por exemplo, né?”

Vivíamos o *lockdown* imposto pela pandemia de Covid-19 na data da entrevista, e Margarida pontua que algumas das aulas que os estudantes assistiam virtualmente eram gravadas e tinham como tema infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Nas aulas em tempo real, ela apresentou os seguintes temas: sistemas reprodutores, gravidez, aborto e utilização de células tronco. Margarida conta que os estudantes faziam e continuavam fazendo muitas perguntas a respeito de temas como aborto e células tronco e, em sua fala, é possível perceber as dificuldades que perpassam o tema:

Todos fazem perguntas. Especialmente sobre temas polêmicos. Especialmente sobre temas polêmicos. Por exemplo: "Tem como engravidar de duas pessoas ao mesmo tempo? Diferentes?" ou... "Por que a incidência de AIDS é maior em homens do que em mulheres?" "Por que o aborto não é liberado no Brasil?" Eu tenho uma caixinha de perguntas, eu acho que eu tirei aqui do Classroom, porque começou a surgir umas perguntas bastante *calientes* e a minha coordenação pediu pra eu ter muito cuidado pra que não... Pra que não saísse um pouco da... do padrão...

Questões históricas e culturais envolvendo alguns assuntos de sexualidade também costumam ser abordados e foram lembradas por Margarida:

[...] trouxe para eles também 21 tradições da primeira menstruação no mundo. Essa foi legal. Tem umas culturas que fazem celebração, né? Da menstruação... Da primeira menstruação da menina e tudo mais. Aí eu trouxe material pra eles. Então, é muito legal quando a gente, assim, começa a lidar com esses assuntos de uma maneira mais respeitosa e inteligente, sabe? Aí você vai falar sobre AIDS, aí você fala do contexto da AIDS, fala dos cantores, por que que o pessoal morria antigamente com AIDS, sendo que hoje não morre mais...

Margarida comenta que trabalhava em uma escola cuja filosofia religiosa dificultava, mas não impedia, seu trabalho com questões da sexualidade, destacando que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, cujos pais tem a escola como referência, necessitam desse trabalho.

3.7 Sofia

Sofia conta que participou do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) enquanto era estudante de graduação, fato descrito como muito importante ao assumir suas primeiras turmas da Educação Básica, com contrato temporário na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Licenciada e já com alguma vivência como professora, Sofia foi apresentar as galerias temáticas em uma exposição denominada “O Fantástico Corpo Humano”, que aconteceu em Brasília-DF. Ela lembra que a galeria que continha o sistema reprodutor era a que mais atraía os estudantes, já que observar os órgãos despertava especial interesse. Em meio às observações, apareciam piadas e nomes populares.

Eu acho que foi no ano de 2015, que eu comecei a trabalhar lá, aí eu fiquei lá uns três meses e eu apresentava as galerias. Cada galeria tinha um tema diferente e eu ficava em todas, inclusive na do sistema reprodutor, que era aquela que os meninos tinham mais curiosidade em saber das coisas, né? E eu percebia que realmente os meninos tinham muita curiosidade, aqueles especiais, né? Às vezes nem tanta curiosidade no órgão e na explicação que eu tava fazendo, mas em ver as partes, né? E... Aí sempre tinha aquelas piadinhas, aquele apontado, aquele riso de canto de boca, sabe? (SOFIA).

Sofia informa que a graduação e a vivência que possuía em sala de aula não foram suficientes para auxiliá-la a lidar com a galeria “sistema reprodutor”. Ela afirma que a licenciatura apresentou o formal, o biológico. Em momento nenhum aprendeu a ser professora: “Ser professor de Ciências e Biologia é um desafio, eu acho que um pouco maior”.

O entendimento de que falar sobre Educação em Sexualidade é uma atividade constrangedora, principalmente com estudantes de 6º a 8º anos, esteve presente na fala da professora. Conta que a graduação transmitiu a ideia de sexualidade como sistema reprodutor e seus subtemas, nada além. Supôs que tratar da diversidade de temas que integram a sexualidade seria um problema para o professor resolver e que tal necessidade apareceria quando esse professor assumisse uma sala de aula.

[...] quando chega nessa parte de falar de sexualidade, né? Às vezes a gente se sente um pouco constrangido por conta dos alunos, do nosso público, porque é complicado falar de sexualidade com alunos do 6º ano, principalmente. 6º e 8º ano, né? Com aluno deficiente na sala, né? O 6º ano eu acho que é mais complicado... E a graduação, infelizmente, ela não dá um suporte, não dá um subsídio pra gente conseguir fazer isso, né? Infelizmente a gente aprende na raça. Na hora que entra e se depara com esse desafio, aí a gente tem que tentar tirar de letra, né? Da melhor forma possível. Então, na questão da graduação, eu não tive nenhuma disciplina voltada pra isso, né? A gente tinha disciplinas voltadas para o ensino de Biologia, mas não tinha nada voltado à questão de sexualidade, né? E a gente aprende aquela coisa pura ali, né? Que falar de

sexualidade nada mais é do que falar de órgão sexual masculino, feminino, doença sexualmente transmissível e métodos contraceptivos. É isso que a gente aprende lá, a gente não aprende a ter um trato diferente com aquele aluno, falar sobre sentimento, sobre consentimento, né? A gente não aprende isso, infelizmente, e é na vivência do dia a dia que a gente vai desenvolvendo formas e tá lidando com isso (SOFIA).

Outro assunto que Sofia acredita não ter estudado em proporções adequadas na graduação foi a inclusão. Libras era disciplina obrigatória, mas outras abordagens a respeito de inclusão foram feitas nas disciplinas pedagógicas em geral, sem o aprofundamento que a disciplina de Libras oferece aos alunos surdos. Conta que estudou a legislação inclusiva por sua conta, para realizar provas de concurso, uma vez que o tema não compunha o conteúdo obrigatório de seu curso de graduação.

Sofia aponta a pandemia de Covid-19 como um elemento dificultador para que os estudantes fizessem perguntas que envolvessem Educação em Sexualidade durante as aulas. Conta que os pais costumam frequentar o mesmo ou um ambiente próximo ao local em que os estudantes as assistiam. A professora considera que os estudantes sentem vergonha, além de acreditar que podem ser surpreendidos pela presença dos pais no ambiente da aula.

Levar em conta que em uma aula virtual muitas pessoas poderiam estar assistindo juntamente com o estudante, é uma suposição de Sofia ao avaliar que falar sobre sexualidade em ambiente virtual infelizmente não costuma contar com a colaboração dos pais.

Eu comecei a trabalhar com meus 8^{os} anos agora e, assim, por conta da pandemia... Eles não perguntam! Assim, eles têm vergonha. Aí eles não perguntam nem no chat, no privado... Não perguntam, infelizmente. Os dos 6^o, eu ainda não comecei, né? Tanto que eu tava conversando com a minha coordenadora, perguntando pra ela como é que eu ia fazer, porque quando a gente dá aula pelo Google Meet, tudo que a gente diz, tudo que a gente faz está sendo visto por várias pessoas, não só por aquele aluno e esse tema, sexualidade, ele é muito polêmico. Os pais, infelizmente, né? Boa parte dos pais não gostam, né?, que trabalhe isso na escola [...] e os pais assistem às aulas, então, infelizmente o trabalho, ele fica engessado. Eu não posso falar de coisas como sentimento com o aluno, porque aí o pai já não gosta: “você tá incentivando o meu filho a fazer sexo, não é isso que eu quero”, entendeu? Aí a gente fica engessado, a gente fica restrito àquela mesma fala de órgãos sexuais, de doenças e contraceptivos, né? (SOFIA).

Conta que a aula virtual a respeito de gestação fez com muitos estudantes deixassem a sala, principalmente aqueles do sexo masculino, dessa forma pouco mais de metade da turma assistiu à aula completamente. Sofia assinala que, ao final da aula, enquanto discutia a menstruação, havia menos estudantes ainda, permanecendo aquelas do sexo feminino para ouvi-la: “período fértil, parece que para o público masculino isso não é interessante”, disse, com ironia.

A professora afirma que, quando as aulas envolviam sexualidade, os estudantes entravam e saíam a todo instante. Entravam, observavam o que estava acontecendo e saíam mais uma vez, e assim a aula se desenvolvia.

Ela considera o ambiente de sala de aula, físico, presencial, como aquele no qual os estudantes sentem liberdade para perguntar e expressar sua curiosidade. Um caso de violência sexual, famoso na mídia, provocou o debate entre a professora e uma de suas turmas de estudantes para além de violência. Enquanto relatava essa conversa a respeito do abuso e sua complexidade, sentimentos e relacionamentos, Sofia destaca que matinha, durante o debate, sua atenção focada naquele estudante deficiente intelectual, já citado anteriormente, que fazia parte da turma:

Aí a gente tava conversando sobre SUS e os meninos falando, né? da questão desse tema, da questão do Neymar, do estupro e tal, aí eles perguntaram: “Professora, o que a senhora acha?” Aí eu fui explicar pra eles, falei: “Gente, primeiro, o que é que é estupro? Vocês sabem o que é estupro?” Aí eles ficaram assim, aí eu expliquei pra eles o que era o estupro, né? Aí eu fiquei de olho no aluno DI, né? Aí eles falaram “Ah, professora, mas parece que a mulher tava bêbada”. Eu falei: “sim, mas aí a gente tem um outro tipo e estupro, que é o estupro de vulnerável e a gente tem que tomar muito cuidado com isso, principalmente meninos. Não é porque você saiu com aquela menina que você acha bonitinha, que você gosta e vocês beberam juntos e você levou ela pra casa, que ela demonstrou querer alguma coisa, que você pode, que você tem o direito de ter relação com ela. Não é assim”. Aí eles ficaram perguntando, né? “Mas, professora, mas ela quis” e eu falei: “gente, a gente tem que entender o seguinte, ela está vulnerável, ela está alcoolizada, ela não está dotada das suas faculdades mentais naquela hora, ela não tem esse poder, muitas vezes discernimento do que ela quer e do que ela não quer e se você tem relação com uma mulher nesse estado, no outro dia, quando ela se lembrar do pouco que aconteceu e ela quiser te denunciar por estupro, ela pode, porque você não teve o consentimento dela, ela não estava consciente daquilo ali”. Aí os meninos continuaram: “mas, professora, isso é injusto.” E eu falei: “por que é injusto? Por que você não pode levar essa moça pra casa, deixar ela lá e ir pra sua casa? O que é que tem de injusto nisso?” “Ah, mas se ela quiser” e eu falei: “gente, vamos entender essa questão de alcoolizada, não é se quiser, ela está alcoolizada e a lei é clara: se você tem relação com uma pessoa alcoolizada e essa pessoa depois falar que não consentiu, que tava alcoolizada e que não lembra, infelizmente você vai responder por estupro de vulnerável, tá?” Aí eles falaram: “mas, professora, eu pensei que estupro de vulnerável era só referente a menor de idade.” E eu falei: “ué sim, também, porque o Código Penal prevê que menos de 14 anos de idade, se tiver relação, mesmo que consentida, se enquadra na questão do estupro de vulnerável”, né? Aí eles falaram: “ah, professora, mas se a menina tiver 13 anos e o menino tiver 17 e ela quiser?” E eu falei: “sim, ele vai se enquadrar no estupro de vulnerável, porque uma menina de 13 anos, para a lei, ela não tem que querer ter relação. Por mais que ela fale que sim, se enquadra nisso”. Então eu percebi que eles tinham muitas dúvidas quanto a isso, né? E que eles achavam que... que podiam sair fazendo sexo por aí sem preocupação, aí fui explicar dos métodos contraceptivos [...] Porque elas estavam muito curiosas, muito curiosas e eu questioneei, né? Falei: “olha, fulana, o que é que tá acontecendo?” Aí ela falou:

“não, mas é porque o meu namorado, ele quer”. Aí eu falei: “tá, mas você quer?” Aí ela: “professora, eu não sei.” E eu falei: “então, se você tem dúvida é porque você não tem certeza, se não tem certeza, é melhor não fazer. Não faça nada de que você vai se arrepender depois, né?, e se fizer, faça do jeito certo, com precaução, com prevenção” (SOFIA).

Sofia reconhece que uma estudante do 6º ano fez uma pergunta que a deixou constrangida:

[...] uma menina do 6º ano. Gente, eu fiquei... Se eu fosse mais clara, eu teria ficado vermelha, toda, porque, assim do nada, ela me pegou assim e: “professora, se tiver sexo anal a mulher engravida?” Aí eu olhei pra ela e falei: “então, não, você não vai engravidar, porque os orifícios são diferentes, as aberturas são diferentes, mas você pode pegar uma doença se você não se cuidar”, né? Aí eu falei: “onde é que você aprendeu isso?” E ela: “não, foi porque uma vizinha minha falou”... Nossa... Na hora eu fiquei... branca. Fiquei chocada.

Ao assumir uma turma inclusiva, Sofia sentiu falta de ter contado com mais conteúdos e discussões nessa área enquanto cursava a licenciatura. Afirma ter aprendido com a prática, "com o certo e errado do dia a dia". Informa que apresentar os estudantes com deficiência aos professores costumava ser responsabilidade da sala de recursos na SEEDF, e que esses profissionais o faziam depois que o estudante já estava em sala. Em função da carência de discussões a respeito de inclusão durante sua licenciatura, afirma que sempre buscou essas informações antecipadamente, na expectativa de estudar e então descobrir o que poderia ser feito para incluir esses estudantes.

Conta que trabalhou com dois estudantes com diferentes diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista, e que teve dificuldade de comunicação com ambos, em função da intensidade dos transtornos. Lamenta não ter conseguido alcançá-los. Afirma que a Instituição de Ensino Superior na qual estudou "não contribuiu em nada" para prepará-la para trabalhar com inclusão. Disse que sequer sabia que era função do atendimento educacional especializado mantê-los em sala e preparar atividades diferenciadas para eles.

Eu sempre busquei falar com a sala de recursos pra saber “olha, o que é que eu posso fazer com esse aluno?” Eu lembro que nesse ano de... que eu fiquei no CEF, tinha dois alunos autistas, né? Um aluno autista, ele era bem acometido mesmo, né? O outro, ele era Asperger e ele não se comunicava, ele era bem, bem esperto, mas ele não se comunicava, né? Aí nesse período eu não dava aula de sexualidade pra eles, né? Que o 6º ano, até então, não tinha isso, mas eu sempre busquei formas de... saber lidar com esses alunos, né? Não consegui falar com esse aluno, tinha professores que ele respondia, inclusive ele falou com uma professora que gostava de Ciências. Ele falou pra ela: “olha, eu não gosto de Português, eu gosto de Ciências”, mas comigo mesmo, eu não consegui quebrar, assim, essa barreira com ele, né? E a faculdade, infelizmente, foi o que eu te falei (SOFIA).

Lembra-se de outro estudante com Transtorno do Espectro Autista que ficava isolado em um canto da sala, fazendo movimentos repetitivos nos braços, sem conseguir acompanhar as aulas, no entanto costumava demonstrar algum interesse quando o assunto envolvia a sexualidade.

Sofia relata o vivido com um estudante deficiente intelectual, cuja ligação com ela provocava situações constrangedoras:

Tinha, também, um aluno especial e a turma dele não era nada reduzida, só que ele também era muito difícil, ele era muito indisciplinado, muito indisciplinado! Ele era DI, ele não sabia ler, não sabia... Ele tava no 6º ano, não era alfabetizado, então o tempo que ele tava na sala era pra perturbar os colegas que tavam estudando... Só que, por incrível que pareça, eu fiz uma amizade com ele. Ele queria matar aula pra ficar comigo, na minha sala. E como ele era muito danado, muito danado, os professores falavam “vai, pode ir”, “segura que a bomba é sua”. Tinha vezes que ele ia me ajudar na sala, aula de sistema reprodutor né?... ele levantava e ele tava xingando o colega de filha da puta, ele “vai, filha da puta” e eu “para com isso, se não eu vou te mandar embora pra sua sala”, aí ele dava uma segurada.

Ela se lembra de uma outra estudante com deficiência intelectual, que considera hipersexualizada, característica evidenciada por meio de comportamentos, e não por palavras. A estudante tirou a blusa de uniforme para que os colegas do sexo masculino, para que eles pudessem ver o *top* que usava embaixo da blusa, causando burburinho na escola. A professora assinala que se tratava de uma estudante que tinha grande interesse pelos meninos.

Sofia se lembra também de uma estudante com deficiência intelectual que classificou como “danadinha” em termos de expressão da sexualidade, e a trouxe como exemplo sobre a necessidade de se estabelecer diálogos a respeito do tema. De acordo com a professora, a estudante vivia de roupas muito curtas e paquerando os meninos, que muitas vezes não sabiam como agir. Sofia atribui o comportamento da menina à ausência da família:

No ano seguinte, na outra escola que eu fui, eu também não vi nenhuma exclusão dos alunos especiais. Eles eram bem aceitos, só essa menina que era danadinha, que os meninos, infelizmente, nem eles toleravam ela paquerando eles. Professores não toleravam... Mas era uma questão mais de família, de família ausente. Que ela... Ela, assim, sumia. Ela saía da escola e ficava... Na sexta feira e ficava o fim de semana fora, a mãe não sabia onde ela tava... E ela tinha 11 anos. A mãe não sabia onde ela tava e ela, no outro dia ela ia pra escola estudar, né? Na segunda-feira, como se nada tivesse acontecido, aí voltava pra casa. E a mãe dela não conversava com ela... (SOFIA).

Reconheceu seu papel enquanto professora de Ciências da Natureza de trabalhar a Educação em Sexualidade com todos os estudantes, sem negligenciar aqueles da escola inclusiva, fato que considerou uma tarefa mais complexa e ainda mais necessária. A professora descreveu a adolescência como uma etapa do desenvolvimento repleta de dúvidas e medos para

todos os estudantes. Considerou ser responsabilidade do professor de Ciências da Natureza tratar desses temas em virtude do fato de que os professores de Português e Matemática "[...] não possuem abertura e conhecimento para propor tais conversas", dificuldade atribuída por Sofia à ausência total de discussões a respeito de sexualidade durante esses cursos de graduação. Apesar de a professora considerar insuficiente, as licenciaturas que habilitam o professor de Ciências da Natureza têm como conteúdo obrigatório o corpo humano e Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Sofia lista muitos estudantes com diferentes deficiências com os quais já interagiu em suas turmas. Insiste que na graduação não aprendeu nada que a auxiliasse a lidar com essas situações. Considera importante oferecer espaço para todos os estudantes, afirmando que cada um deles tem direito a seu ambiente e sua forma de aprender. Lembra-se de uma vizinha e considera que a escola poderia tê-la ajudado:

Minha vizinha DA¹¹, no início do namoro, teve uma doença sexualmente transmissível. E é assim, então eu percebo que... Isso, talvez, poderia ter sido evitado na escola, né? Se ela tivesse tido uma orientação na escola. Mas, pelo fato de ser especial e não ouvir, ficou excluída. Ela passou, ela nunca reprovou, mas não aprendeu nada (SOFIA).

A professora sugere que duas escolas costumam evitar discussões sobre sexualidade: aquela em que ela trabalha e aquela em que a vizinha estudou. Isso poderia exemplificar as dificuldades de discutir o tema.

Trabalhar com Educação em Sexualidade, de acordo com Sofia, ficou ainda mais difícil durante a pandemia, principalmente frente à possibilidade de alguém da família estar junto do estudante durante a aula. Sugere que a “abordagem biológico-higienista” (FURLANI, 2011, p. 15) não desperta interesse

Eu tô meio assim com medo, né? Porque o pai tá olhando. Como é que...?” e eu falei “vou tratar termos técnicos”. Infelizmente, a gente não tem essa liberdade pra conversar de fato com o menino, porque, muitas vezes, a gente fala coisas que o menino não quer ouvir, ele não tá curioso sobre aquilo, como sistema reprodutor, mas a gente fica engessado naquilo (SOFIA).

Sofia se lembra das dificuldades enfrentadas pelos estudantes homossexuais na escola e descreve comportamentos preconceituosos por parte dos demais estudantes, tais como piadas, brincadeiras inconvenientes e xingamentos, os quais prevalecem até que algum professor interfira. Comenta que algumas notícias veiculadas pela mídia costumam ser um motivador para tais comportamentos preconceituosos.

¹¹ Deficiente auditivo.

E os alunos homossexuais... É complicadíssimo, porque eles ficam bem, bem, bem excluídos, né? A gente sabe que existem e eles têm curiosidades, muitas curiosidades, né? E eu percebo que a adolescência é uma fase angustiante pra eles, eles tão se descobrindo, eles ficam curiosos e infelizmente a gente fica podado (SOFIA).

A professora se lembra de um estudante com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, que viveu o processo de mudança de gênero durante o 9º ano e enfrentou essas situações na escola:

Toda discussão sempre termina com: “ah, seu viadinho, ah, sua sapatão”, é sempre assim. Eu tive um aluno que eu vi ele se transformando, né? Do 9º ano, ele já tinha o jeito, né? de ser homossexual e não escondia que era, né? Ele não escondia de ninguém que ele era, mas ao longo do ano ele começou a se vestir diferente. No início do ano ele ia mais vestido como homem, né? De calça jeans normal, uniforme... Conforme o ano foi passando, ele começou com amizade com umas meninas e eu achei até muito interessante, né? Porque ele confiava nessas meninas e ele conseguiu ser quem ele era de verdade, então ele ia pra escola... Ele começou a ir com calça bastante justa, né? Aí nesse ponto eu perguntei pra ele: “você quer que eu te chame pelo seu nome ou você tem um nome social pra que eu te chame? Porque eu anoto aqui e quando eu fizer a chamada, eu chamo pelo nome social. Você tem esse direito, se você quiser, eu chamo”, mas ele falou que não, que não precisava, não quis, né? Então eu comecei a ver que ele tava vestindo calças mais justas, bem mais justas, que eram femininas. É... Na hora do intervalo ele pegava a blusa do uniforme e ele amarrava do lado, né? Coisa que ele não fazia antes... (SOFIA).

Reclama por não ter percebido nenhuma ação da escola em função da diferença relacionada ao gênero. Sofia pontua que, quando a diversidade era explicitada pela deficiência, conversas sobre inclusão já eram frequentes entre os professores. Salienta que não se tratava de encerrar as discussões a respeito da inclusão na sala de professores, mas sim propor diálogos sobre todas as formas de diversidade, inclusive gênero.

3.8 Pietra

Pietra nasceu e cresceu em Brasília. Desde que foi possível realizar o diagnóstico, é sabido que possui apenas 5% da visão. Comenta sobre a Instituição de Ensino Superior: “Eles me acolheram bastante na questão da deficiência e tudo. Tinha uma sala de recursos, tudo bonitinho”.

Considerando o currículo do curso quanto às disciplinas que tratavam de inclusão e sexualidade, Pietra conta que Libras foi uma disciplina obrigatória e Braille, optativa. Pontua que sempre resistiu em aprender Braille, uma vez que possuía um pouco da visão. Sua opção por se matricular na disciplina do curso de graduação ocorreu porque “[...] gostava da professora responsável por ensinar Braille”. Como a disciplina ocorria no mesmo horário da disciplina a

respeito de sexualidade, só cursou a primeira. Como resultado, seus estudos sobre temas ligados à sexualidade ocorreram de forma tangencial, em disciplinas obrigatórias do curso.

A pandemia de Covid-19 é apontada por Pietra como um problema no que diz respeito ao contato com seus estudantes da Educação Básica. Considera a dificuldade de acesso à plataforma como um fator que os prejudicou muito, mas relata que, no ano anterior à pandemia, também teve dificuldades para propor discussões sobre Educação em Sexualidade em sala de aula presencialmente, atribuindo tais dificuldades a sua falta de formação para além das questões biológico-higienistas. Conta que sempre preferiu ser procurada pelos estudantes com dúvidas a respeito de sexualidade, para então conversar sobre isso, ao invés de ser ela a protagonista nesse debate, independente das aulas serem virtuais ou presenciais, ressaltando que nunca evitou tais discussões, desde que fosse procurada.

Enfatiza a necessidade do respeito à diversidade em todos os sentidos, inclusive em termos de sexualidade. Segundo Pietra, sua dificuldade de propor conversas em sala de aula a respeito desse tema não impediu que os estudantes interagissem com ela, que os ajudou a respeitar e entender o processo pelo qual um colega de outra turma estava passando:

Eu sei que, neste ano, [...] a gente tem um aluno que era menina, e está passando pela transição este ano [...] pela mudança de sexo. Então, a gente observou, assim, como grupo de docentes, que, quando ele estava na escola, era Maria Eduarda e, agora, usa o nome social Raul. Ele tinha o apoio e tudo, e ele foi passando a utilizar o nome com maior tranquilidade. Depois da pandemia, ele entrou numa depressão, parou de fazer as atividades... vamos dizer... essa transição parece que estava sendo mais fácil com os amigos ali, perto, sabe?! É. E geralmente é oposto, né?! Porque tem preconceito, mas hoje em dia é tão mais aberto (PIETRA).

Uma reflexão foi feita por Pietra em relação à diferença de idade entre ela e os estudantes de quem, na data da entrevista, era professora. Pontua que o tempo cronológico que os distancia é pequeno, em torno de cinco anos. A professora faz essa análise pensando no seu estudante que estava fazendo a transição de gênero. Pietra percebe que existe um pouco mais de liberdade entre os estudantes da atualidade da Educação Básica. Liberdade essa que, para a professora, sugere estar acontecendo alguma mudança em direção à compreensão e ao respeito pela diversidade humana nas questões da sexualidade. As relações experimentadas entre ela e seus estudantes são assim descritas:

Todo mundo da turma já tinha se beijado, já tinha se experimentado, totalmente assim... não tinha. Poucos tinham essa coisa do “ai, eu sou hétero!”, ou do “eu sou homo!”, era uma coisa muito mais livre. E se isso quatro, cinco anos mais novos do que eu [...]! Eu sinto que o preconceito com relação a essa parte é bem menor. Existem muitos alunos que você percebe que tentam se reafirmar de alguma forma mais por uma questão familiar do que pela escola em si (PIETRA).

Pietra recorda de situações vividas com um estudante com Transtorno do Espectro Autista quanto à sexualidade:

[...] ele é hipersexualizado, totalmente, assim. Era até complicado, porque, como ele era autista, e acho que era DPAC também, ele não media as palavras; então ele falava algumas coisas assim e, para a turma, para os professores, era até difícil de conviver, de saber lidar, porque ele hipersexualizava muitas situações, sabe?! Ele fez comentários com os colegas, que levaram a estresse dentro de sala.

Contrapondo à situação vivida com esse estudante, comenta que trabalhou com estudantes surdos no ano anterior. Não percebeu neles nenhum tipo de comportamento sexualizado que lhe chamasse a atenção ou que perturbasse o ambiente escolar.

Diferente dos outros professores entrevistados, Pietra colocou, em nossa conversa, alguns aspectos sobre sua sexualidade. Assinalando que tem idade próxima a de seus estudantes, afirmou: “Eu não fico com pessoas por aí, sabe?! Como as pessoas dizem, sou “demissexual”, são pessoas que o prazer está relacionado com o interesse amoroso, digamos assim, ao sentimento”.

Apesar de considerar que discussões a respeito da Educação em Sexualidade sejam difíceis em tempos de aulas virtuais, Pietra pensa que podem estar vinculadas às aulas sobre sistema reprodutor ou provocadas por temas pontuais “muito significativos”, como gênero. Avalia que seria muito complicado simplesmente incluir a discussão sem que esteja vinculada a um conteúdo obrigatório. Mesmo assim, considera importante propor conversas a respeito de sexualidade e saúde reprodutiva, por acreditar que os jovens não se cuidam e, quanto mais novos tiverem acesso a essas informações, mais saudáveis serão na vida adulta. Pondera que a informação ainda é uma forma de prevenir doenças.

4. PERCORRENDO AS TRILHAS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, SEXUALIDADE E INCLUSÃO

A análise textual discursiva realizada por meio de leitura cuidadosa do produto da transcrição literal das entrevistas narrativas sugeriu a importância da presença de disciplinas durante os cursos de graduação que formam professores de Ciências da Natureza e que tratam das questões de inclusão e da Educação em Sexualidade sob um ponto de vista mais aprofundado, com um olhar para a diversidade. As entrevistas revelaram que tais disciplinas podem interferir na maneira por meio da qual esse professor percebe seu estudante com deficiência na Educação Básica, além de auxiliar na organização da atividade pedagógica com a perspectiva de atender a todos aqueles que estão presentes em sala de aula, bem como entender seu papel ao propor discussões a respeito de sexualidade.

4.1 A Formação Inicial promovendo encontros e desencontros das Ciências da Natureza, Inclusão e Sexualidade

Analisando as histórias narradas pelos educadores em Ciências nessa caminhada rumo ao “ser professor”, desde a formação inicial até a data da entrevista narrativa, vou revelar nesta seção o que encontrei no parecer desses professores a respeito de sua formação inicial. Conto o entendimento que esses professores revelam quanto ao papel da licenciatura em sua prática pedagógica, bem como a percepção do seu papel enquanto professor de Ciências da Natureza ao propor discussões a respeito de sexualidade em uma escola inclusiva.

A Educação em Sexualidade (GAVA; VILELA, 2016), no sentido entendido neste texto, não foi oferecida como disciplina obrigatória por nenhuma das IES frequentadas pelos professores entrevistados até a data de suas formaturas. De acordo com o relatado pelos entrevistados, algumas IES ofereceram tal tema como disciplina optativa ou em projetos pedagógicos, todos de livre escolha pelo acadêmico.

Ressalto que a maioria dos professores entrevistados se lembra da sexualidade com foco exclusivamente nos conteúdos que compõem o currículo considerado obrigatório para os cursos superiores que licenciam o professor de Ciências da Natureza. Temas como sistemas reprodutores, infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos foram listados como parte desses conteúdos.

Nenhum professor cursou uma disciplina optativa cujo nome era Educação em Sexualidade ou seus sinônimos, apesar de ser disponibilizada como optativa em duas das Instituições de Ensino Superior frequentadas pelos professores. Aqueles que tinham a optativa disponível, disseram que tal disciplina era esporádica e, como no semestre em que foi oferecida não tinham horário para encaixá-la, não cursaram apesar do interesse pelo tema.

A ausência de disciplinas que discutem Educação em Sexualidade fez com que alguns professores participassem de projetos a respeito de sexualidade, ou seja: dois professores por interesse pelo assunto e uma por sentir afinidade pela professora responsável pelo projeto. Dois professores mencionaram que suas Instituições de Ensino Superior tinham como condição para concluir a licenciatura participar de pelo menos um projeto de extensão, oferecendo ao estudante a possibilidade de escolhê-lo dentre aqueles disponíveis. É o que relataram José e Isabel:

[...] a graduação foi muito positiva, porque eu tive muitas oportunidades de participar de muitos projetos, então eu participei dos projetos de inclusão, [...] e **eu participei de um projeto chamado “Educação e Sexualidade”** também dentro da Universidade [...] A gente foi em várias escolas desenvolver essa temática (JOSÉ – grifos meus).

[...] durante a graduação eu já tinha participado de diversos projetos, inclusive eu participei de um **projeto de... Que era voltado... Voltado pra educação sexual**. Minha primeira experiência na escola foi desenvolvendo um minicurso na disciplina de Didática com essa temática. [...] A gente participava de um projeto que ia em escolas de outro... De outra cidade para conversar com alunos, tinha um minicurso que a gente planejava... [...] Ela era a professora da FUP que trabalhava na **área de Educação e Saúde**, a parte totalmente focada para Educação Sexual. Então, assim, a gente aprendia bastante com ela (ISABEL – grifos meus).

Pareceu-me que os dois professores tiveram alguma dificuldade inicial para contar que fizeram estudos sobre a sexualidade. O fato de José haver listado vários projetos antes de mencionar o de Educação em Sexualidade, ou a pausa na fala de Isabel parece sugerir essa dificuldade, mesmo tendo sido convidados para uma conversa a respeito de Educação em Sexualidade na escola inclusiva.

A ideia de proibido (ORLANDI; GARCIA, 2017) pode ser articulada a essa dificuldade e foi comum nas lembranças a respeito da sexualidade. Margarida colocou sexualidade e drogas no mesmo patamar de proibido, utilizando essa ideia para justificar a ausência de tais discussões durante a graduação: “Acho que foram disciplinas comuns, assim, anatomia... É... Sexualidade, não. Até porque, sempre foram assuntos meio tabus, assim, tanto... É... Substâncias psicoativas, por exemplo, né? [...] Mas... na prática... Sexualidade... nada... nada de disciplina”.

A Educação em Sexualidade para além da abordagem biológico-higienista (FURLANI, 2011) em nenhum momento foi relacionada pelos professores entrevistados como conteúdo obrigatório, nem mesmo misturada às disciplinas clássicas que compõem o currículo mínimo que licencia o professor de Ciências da Natureza. Segundo eles, as disciplinas que tratavam do tema se restringiam à biologia da reprodução humana e à doença, concordando com o descrito por Madureira e Branco (2015), Silva (2017) e Furlanetto *et al.* (2018).

Fato diferente ocorreu com o conteúdo a respeito da inclusão. Segundo Sofia:

Olha, especificamente de inclusão, não. A gente via inclusão naquelas matérias comuns, como a Pedagogia, aí a gente via um pouco de inclusão e na disciplina de Libras, que a gente via bastante sobre a inclusão, mas não era uma inclusão levando... No modo geral... Era uma inclusão voltada pro público surdo, né? Não era uma inclusão geral, então também não tínhamos disciplinas que tratassem da inclusão.

É importante lembrar que apenas depois de promulgada a Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2002) e do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) Libras assumiu o status de disciplina obrigatória, condição que não alcançou todas as necessidades específicas, o que pode explicar o fato mencionado por Sofia de que conteúdos a respeito das deficiências, transtornos, altas habilidades e superdotação tenham sido tratados em meio a diversas disciplinas pedagógicas.

Estudar Libras não foi considerado suficiente por Sofia para desenvolver um trabalho com os estudantes com deficiência, ponderação com a qual concordaram alguns dos professores entrevistados. Ao chegarem em uma escola inclusiva e entrarem em contato com a diversidade de necessidades dos estudantes, os professores começam a perceber as contribuições, bem como as lacunas presentes em sua formação inicial. Alguns professores pontuam não terem conhecimento suficiente para trabalhar com a Educação em Sexualidade e com a Inclusão, considerando que a licenciatura poderia ter ajudado, como comenta Sofia:

[...] mas na graduação não teve nada específico de inclusão. [...] porque eu acho muito importante que tivessem disciplinas voltadas a essa questão da inclusão, porque a gente chega perdido. [...] Eu sabia que existia alunos especiais, mas, assim, eu não sabia nada de legislação, dos direitos que eles tinham e eu fiquei sabendo no primeiro ano que eu trabalhei [...] até então, eu não tinha conhecimento nenhum, aí eu fui aprendendo com meus erros. [...] quando chega nessa parte de falar de sexualidade, né? (...) é complicado falar de sexualidade [...]. E a graduação, infelizmente, ela não dá um suporte, não dá um subsídio pra gente conseguir fazer isso, né?

Isabel concorda:

Agora, quando você fala sobre inclusão, o primeiro contato que eu tive foi no mestrado, quando fiz a disciplina [...] de Educação Inclusiva no Ensino de Ciências [...] porque a gente já chega na Secretaria, você já cai lá de

paraquedas, não tem nada de formação antes. [...] Se tivesse estudado seria mais fácil, né?

Isabel continua e fala sobre a importância de ter participado de um projeto de Educação em Sexualidade enquanto era estudante de graduação, oportunidade que não esteve à disposição de Sofia, que cursou a graduação em Instituição de Ensino Superior diferente. O relato das duas professoras sugere que a articulação entre os dois temas não aconteceu nas Instituições de Ensino Superior em que estudaram, uma vez que mencionam o fato de que ocorreram em momentos diferentes.

A alteração da legislação educacional brasileira mediante a aprovação do Decreto Legislativo n. 186/2008 (BRASIL, 2008) garantiu o acesso à rede regular de ensino das pessoas com necessidades específicas. Essas determinações trouxeram lembranças a Olívia, Margarida e Ariuma relativas à expectativa dos primeiros dias atuando como professoras.

Os professores que concluíram sua licenciatura anteriormente à publicação da Resolução CNE/CP 1 (BRASIL, 2002) e do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) pontuaram a ausência dessas discussões durante a formação inicial como um dificultador quando receberam os primeiros estudantes com deficiência. Olívia afirma: “[...] eu não tive matéria de inclusão [...] Porque eu realmente nasci pra isso mesmo, mas que não é fácil, não é mesmo não”. A fala da professora evidencia o entendimento da educação inclusiva como uma habilidade com a qual o sujeito nasce, ainda que necessitando de uma formação adequada. Olívia considera que, com tal formação, ela teria mais facilidade para trabalhar.

Dificuldade semelhante diante de seu primeiro contato com a escola inclusiva foi compartilhada por Ariuma. O desespero foi transformado em oportunidade de continuar tais estudos, como conta a professora:

E desde que eu me vi nessa situação, primeiro foi um baque muito forte para mim, porque eu imaginei que não fosse dar conta. Então, aí você começa a ficar desesperada e aí depois eu decidi tratar esse momento de desespero como uma oportunidade de novos conhecimentos também, e aí comecei a estudar a respeito. Aí eu fiz vários cursos de formação que a Secretaria de Educação oferece através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (ARIUMA).

Sofia assinalou que o fato de haver concluído a licenciatura após a publicação da resolução de 2005 não lhe deu tranquilidade para atuar com estudantes com necessidades específicas:

[...] então tinha Libras, mas também não tínhamos disciplinas que tratassem da inclusão [...] eu fiquei sabendo no primeiro ano que eu trabalhei, que eles falaram “olha, tem aluno especial, você tem que adaptar as atividades deles, tem que fazer diferenciada”, mas, até então, eu não tinha conhecimento

nenhum, aí eu fui aprendendo com meus erros, com a experiência que eu fui adquirindo pra tentar... Tentar melhorar...

Sofia acredita que a ausência de discussões sobre sexualidade em sua formação inicial resultou em erros na sala de aula e que foram o tempo e a experiência docente que lhe permitiram entender e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Josso (2002) nos ensina que a reflexão a respeito desses erros pode resultar em experiência. Diferente de Sofia, Carlos relata que sua formação propôs que seria função do professor indicar um possível diagnóstico do estudante, para que então ele tivesse o atendimento adequado. Assim o professor descreveu seus estudos:

E a gente, também, a gente não sabe, porque você tem lá na faculdade... [...] eu só aprendi a identificar, a gente aprende a identificar... " Olha, essa criança aqui tem deficiência intelectual, tem transtorno de atenção, tem déficit de atenção, então vamos investigar, vamos encaminhar para o psicólogo". A gente aprende a identificar para encaminhar, né? (CARLOS).

Ao falar em “encaminhar”, Carlos está sugerindo que o estudante com deficiência deveria ser atendido preferencialmente pela sala de recursos, espaço no qual deveriam existir profissionais qualificados para tanto, e não em sala de aula comum, junto com os demais colegas, como determina a legislação (BRASIL, 2015).

As entrevistas dos professores revelam que a discussão sobre os temas sexualidade e inclusão, individualmente, em sua formação inicial apresentou falhas e que a integração entre eles não existiu. Vitor *et al.* (2020) e Zuin (2020) concordam que a dificuldade no processo de planejar aulas que valorizem o diálogo e a reflexão a respeito de sexualidade e inclusão pode ser consequência de lacunas ou carências nessa formação inicial. Sofia parece afirmar algo neste sentido ao mencionar constrangimento e dificuldade ao pensar em preparar aulas a respeito de Sexualidade para uma turma inclusiva.

Fagundes (2015) ressalta que, além das carências na formação inicial nos temas individualmente, inclusão e sexualidade, as Instituições de Ensino Superior ainda não propuseram estudos sistematizados articulando-os, percepção compartilhada pelos professores entrevistados.

O resultado desse déficit na formação pode ainda ser considerado quando Sofia descreve e compara as conversas a respeito de sexualidade como atividades complicadas em todas as turmas, tenham elas um estudante com deficiência ou não.

Ao comparar os estudantes, tendo como referência a deficiência, Sofia chama a atenção mais uma vez para o que escreveu Vigotsky (1995) quanto à necessidade de uma formação de professores que valorize o diálogo e a troca articulados com a teoria, valorizando o humano. O olhar do professor deve ser para os estudantes, pensando nas estratégias pedagógicas que

possam facilitar a aprendizagem. É importante considerar que a capacidade de desenvolvimento cognitivo do estudante não necessariamente é determinada pela condição de deficiência uma vez que com o estímulo adequado o desenvolvimento acontece (*Ibidem*).

Olívia sugere que as dúvidas de todos os estudantes ultrapassam aquelas dos conteúdos historicamente considerados como das Ciências da Natureza, os quais Furlani (2011, p. 15) considera estarem presentes na “abordagem biológico-higienista” da sexualidade. Olívia pontua que a licenciatura contribui para trabalhar com esse conteúdo, mas não ajuda a expandir a discussão para abordar algumas questões que interessam aos estudantes, sugerindo que estas indagações ultrapassam a biologia.

A demanda de Olívia sobre uma reorganização curricular da licenciatura encontra eco em Figueiró (2009) e Carvalho (2021), que afirmam que os adolescentes desejam conversas a respeito de sexualidade, bem como diálogos e momentos em que possam expressar suas dúvidas. As autoras propõem uma reorganização no currículo dos cursos de licenciatura, no sentido de incluir discussões que articulem sexualidade e inclusão, facilitando essa comunicação entre professor e estudante durante a Educação Básica.

Olívia sugere que não basta estar disponível para ouvir; é preciso conquistar a confiança do estudante. Afirma que “[...] quando você consegue passar essa segurança pro aluno, de que ele pode chegar e te perguntar, tirar dúvidas, né?”. Prossegue e pontua que essas perguntas de seus estudantes envolvem alguns temas da sexualidade e não somente o corpo biológico, momento que ela revela ter uma percepção do conceito de sexualidade para além da biologização. A professora deu ênfase ao fato de ter aprendido todas essas questões com o trabalho, na prática do dia a dia e em função de sua habilidade para o diálogo com os estudantes, mas não durante sua formação inicial.

A vida acadêmica envolve fazer algumas escolhas quanto ao que estudar. Alguns professores revelaram que a Educação Básica teve certa interferência durante a graduação, quando foi possível escolher estudar a sexualidade em uma disciplina ou projeto, como conta José:

[...] então essa temática que você traz não foi abordada no Ensino Médio, mas ela foi muito abordada nos meus anos iniciais e finais e isso foi muito positivo pra mim, então eu nunca esqueci as aulas que eu recebi lá nos anos iniciais e nos anos finais. Eu lembro até hoje. Infelizmente eram aulas mais voltadas para o terrorismo, né? Mostravam aquelas imagens tenebrosas e faziam aqueles alardes violentos contra a gente, mas, assim, a gente teve algum contato.

Ao classificar como “terrorista” o primeiro contato com a Educação em Sexualidade na escola, José faz lembrar o trecho escrito por Oz (2007), em que descreveu sua aula sobre o tema

na adolescência. O escritor contou que a aula fazia parecer que a gravidez e as infecções sexualmente transmissíveis eram os únicos resultados possíveis, indesejáveis e irreparáveis, das relações sexuais. Os estudos de Souza (2021) não falam nessa abordagem assustadora, mas revelam que, quando a sexualidade é abordada na Educação Básica, ainda é sob a perspectiva de apresentar preferencialmente os sistemas reprodutores.

Os escritos de Silva *et al.* (2021) parecem concordar com o dito anteriormente ao pontuar uma série de assuntos cujas informações os estudantes recebem na Educação Básica e os autores acreditam ser insuficientes, tais como: “gravidez precoce, IST, relações sexuais, entre outros”. A classificação dos tipos de abordagem da sexualidade humana em sala de aula propostos por Furlani (2011) parecem ser os mesmos na atualidade e nem as questões biológico-higienistas têm frequentado verdadeiramente a escola.

As discussões propostas em Educação em Sexualidade devem considerar essas questões e levar em conta a diversidade que frequenta a sala de aula, ajudando os estudantes a compreenderem que toda forma de se relacionar com o outro envolve sexualidade, mas não necessariamente os órgãos do sistema reprodutor. Maia e Aranha (2005), Silva (2021) e Souza (2021) apontam para a necessidade acerca do entendimento da sexualidade para além da biologia, já que as questões sociais, culturais, emocionais precisam compor as discussões.

As relações sexuais geralmente aparecem listadas em meio aos temas que devem ser tratados por uma proposta de Educação em Sexualidade (FURLANI, 2011; BARBOSA *et al.* 2019), mas sem qualquer tipo de comentário quanto às informações que devem desencadear o diálogo sobre o assunto. O prazer proporcionado pelas relações sexuais não é mencionado.

Maia e Ribeiro (2020) sugerem que foram as discussões quanto aos direitos das pessoas com deficiência que trouxeram à pauta o prazer que as relações sexuais podem proporcionar. Para esses autores, os prazeres que envolvem uma relação sexual tornaram-se visíveis graças à inclusão, que fez com que as relações sexuais deixassem de ser um “item em uma lista” onde, quando tratada, era sob a perspectiva de informar que existe. O detalhe máximo envolvia pênis e vagina, sugerindo ainda o binarismo de gênero.

Prazer, desejo, orgasmo, enfim, a diversidade que envolve a relação sexual raramente era lembrada, assumindo o lugar de proibido e estando ainda impregnada por mitos e tabus. Ao assumir e defender que a pessoa com deficiência tem direito à relação sexual, diversas estratégias são necessárias, inclusive propor discussões sobre esses mitos e tabus (MAIA; RIBEIRO, 2010), o que pode resultar na ampliação dessas discussões para além dos direitos da pessoa com deficiência.

A participação em projetos a respeito da sexualidade nas Instituições de Ensino Superior pode ajudar nessas discussões e também promover mudanças. José afirma sentir-se modificado enquanto pessoa por ter participado de um projeto com esse tema, sugerindo a importância de discutir sexualidade durante a formação inicial. O professor pontua que sente falta de ter cursado uma disciplina a respeito do tema durante a licenciatura, acreditando que ela teria ampliado os temas estudados. Pietra e Ariuma concordam com a demanda do professor.

As entrevistas narrativas apontam para a importância da falta desses processos de formação, principalmente o inicial, quando o tema é a sexualidade. As falas dos professores e professoras entrevistados revelam que a formação sobre sexualidade, durante a graduação, aconteceu em poucas disciplinas optativas ou projetos. A escolha por esses estudos, conforme revelam os entrevistados, despertaram o interesse desses profissionais, inclusive provocando em alguns deles a busca pela formação continuada em sexualidade.

A carência de discussões durante a formação inicial pode justificar as dificuldades de Carlos em discutir a sexualidade em sala de aula e referir-se a um colega que teve quando era estudante da Educação Básica, destacando a suposta homossexualidade dele:

[...] na minha época era tudo muito... [...] O homossexualismo ele era muito... Vamos dizer assim... Reprimido, né? [...] Você apenas tinha aquela desconfiança, mas ainda era tudo muito dentro do 'armário'... tinha um colega de sala... ele era... Então, eu sabia, às vezes que... Pelos trejeitos e tudo você sabia, mas não se tocava... não se revelava... Eu, pelo menos, não tocava nesse assunto, para mim, o importante é a amizade. (CARLOS).

A dificuldade revelada por Carlos em descrever seu colega de Educação Básica, caracterizando-o como homossexual, mostra o embaraço em abordar o tema ainda hoje. Essa percepção tem como referência o que a cultura estabeleceu como comportamento homossexual por meio de suas convicções, padrões, modelos e tendência a pré-determinar as maneiras por meio das quais interpretamos a nós e ao outro (PAMPLONA, 2017).

Carlos pontua que não tocava no assunto com o colega. Uma justificativa seria o fato de o professor ter crescido frequentando uma igreja evangélica. As interrupções na fala do professor propõem que ele entende os preconceitos e tabus que perpassam o tema ainda hoje, porém não consegue esconder as dificuldades que tem para falar no assunto. Costenaro *et al.* (2020) escrevem que os tabus e preconceitos em torno da homossexualidade estão presentes em todos os ambientes sociais e familiares e, na escola, ainda provocam o abandono dos estudos. Carlos, de acordo com sua fala, talvez não tenha tido oportunidade de ressignificar tais conceitos a respeito da homossexualidade para que, assim, possa inclusive conversar com seus estudantes.

Ao falar em “homossexualismo¹²” em vez de homossexualidade, Carlos parece ainda entender a homossexualidade como distúrbio ou doença, como foi entendido durante algum tempo (CECCARELLI; FRANCO, 2012), inclusive envolvendo algumas crenças religiosas. Em outro momento, ainda fazendo referência à homossexualidade e revelando traços da formação religiosa, Carlos afirma: “[...] não é você que vai apontar o dedo e vai dizer ‘ó, você está em pecado, você não vai ser salvo por causa disso, disso e disso’, eu tenho essa interpretação por conta até da minha formação em Biologia também”. Na sequência, o professor afirma que a graduação o modificou, sugerindo a importância da formação.

Dorvillé (2010) investigou tensões entre religião e ensino de evolução em futuros professores de biologia envolvidos em religiões de denominação evangélica. O autor foi convidado a dialogar com os escritos nesta tese, por nos chamar a atenção ao escrever sobre a importância de fazer com que os diferentes tipos de conhecimento dialoguem no processo de formação do professor, ideia que pode ser expandida para temas como sexualidade e inclusão, que também conversam com a religião.

Dorvillé (*Ibidem*, p. 287) diz que, nas situações em que o conhecimento científico se faz necessário, ele pode ser acionado, assim como pode estar presente em algumas situações corriqueiras, o que não significa que “[...] ele substituirá por inteiro, em todas as situações os outros modos de interpretar a realidade que fazem parte do nosso modo de ver o mundo e nos constituem como indivíduos plurais”. Essas considerações, quando direcionadas à Educação em Sexualidade e Inclusão, tornam o ensino ainda mais complexo, uma vez que cada sujeito possui elaborações cotidianas a respeito dos dois temas, inclusive os professores.

Mesmo falando de evolução e religião, Dorvillé (2010) nos ajuda a insistir que a aprendizagem desenvolvida na escola precisa ter sentido e dialogar com as situações vividas rotineiramente por nossos estudantes. Portanto, é desejável que o professor acompanhe as discussões acadêmicas, bem como busque entender o cotidiano dos estudantes sobre as aprendizagens que envolvem as múltiplas dimensões da sexualidade. Em meio a esses conhecimentos, podem existir questões religiosas, que mistificam e chegam a professar a ideia de proibido quando as conversas em casa e na igreja, ou a ausência e o silenciamento perpassam o tema. Alguns professores crescem seguindo preceitos religiosos e, como comenta Dorvilé

¹² "O termo foi proposto, em 1869, pelo médico húngaro Benkert, a fim de transferir do domínio jurídico para o médico essa manifestação da sexualidade. [...] A ‘homossexualidade’, como doença, só foi excluída do DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana) em 1973, após acalorados debates. Há quem argumente, entretanto, que tal decisão foi puramente política. Devido ao radicalismo presente em homossexualismo que remete à doença, optou-se pelo uso da palavra homossexualidade" (CECCARELLI, 2008, p.74).

(2010), a licenciatura não resulta nessa total revisão de ideias, mas abre caminhos para interlocuções entre saberes que façam sentido para os professores. Podemos colocar sexualidade e evolução próximos, quando pensamos em religião e nos mitos, tabus e preconceitos que perpassam os temas.

A fala de Carlos nos permite supor a importância de conversar sobre a Educação Inclusiva em Sexualidade, uma vez que conversas, mesmo que esporádicas, podem provocar um primeiro revisitado aos princípios e valores que o professor desenvolveu por meio da religião. No entanto, Dorvillé (2010, p. 165), ao tratar de religião e evolução biológica em sua tese, pontua que não basta informação, “[...] mas sim de capacidade, maior ou menor, de a partir da mesma, potencializar sua interação com outros conhecimentos ou visões de mundo encontrados previamente e há muito enraizados.” Ou seja, o autor sugere que tão importante quanto o conhecimento é a disponibilidade para estabelecer o diálogo entre tudo aquilo que fomos aprendendo ao longo da vida e o que a ciência nos desafia a aprender a cada dia, assim como deve acontecer com a Educação Inclusiva em Sexualidade.

O desafio de continuar a busca por aprendizagem pelo professor pode ser provocado por meio das conversas sobre sexualidade que frequentam a escola, seja na sala de aula ou nos corredores e pátios. José comenta que os estudantes são curiosos sobre gênero e sua fala permite supor que esse interesse foi percebido pelo professor, ouvindo conversas entre os estudantes nos corredores, entendimento reforçado quando ele contou que convidava uma professora da Instituição de Ensino Superior em que estudou para tratar do tema. Por ser uma professora convidada que discute gênero, é possível supor que as conversas são esporádicas, uma vez que solicita o ajuste de duas agendas, a da professora e a dele.

Comentários quanto a gênero permeiam a fala de Olívia quando diz considerar que os estudantes “[...] ficam muito perdidos, principalmente em relação à homossexualidade. [...] Eles têm muito medo também de encarar o preconceito quanto a isso”. A professora percebe o desconforto dos estudantes, mas não descreveu nenhum tipo de atividade que tenha realizado para ajudá-los a entender essas questões de gênero, enfatizando a necessidade de respeito ao outro, como fez José.

A fala de Sofia concorda com a de Olívia quando o tema abordado é o preconceito, revelando que os corredores podem trazer uma realidade diferente da sala de aula, muitas vezes negligenciada pela escola. Ao se referir a um estudante homossexual e o tratamento que recebia na escola, relatou:

Tinha, sim, uns xingamentos no intervalo, sempre tem, né? Durante o intervalo é difícil você controlar [...] Olha, eu não percebi, assim, nenhum

movimento pra poder... Essa questão do *bullying* contra ele [...] Na sala dos professores a gente tratava ele normal, não via, assim, piadinha... Porque, infelizmente, existem professores que não deveriam ser professores, né? Que dentro da sala de professores hostilizam esse tipo de aluno (SOFIA).

Passados mais de 20 anos entre o relatado por Carlos, fazendo referência à dificuldade vivida pelo colega da Educação Básica para assumir a homossexualidade e o que contaram Olívia e Sofia, é possível perceber que mudanças aconteceram com relação às questões de gênero, já que pelo menos os estudantes dessas professoras puderam assumir sua homossexualidade. Mas ainda há muito a ser transformado e a educação é uma ferramenta importante nessa caminhada. O *bullying* não deve frequentar os pátios, as piadas não podem entrar na sala de professores e a direção precisa assumir seu papel, apoiando projetos que tratem do tema na escola.

Mudanças ainda mais significativas foram reveladas por Pietra ao contar que trabalhou em uma escola em que a comunidade soube acolher e oferecer apoio a um estudante que estava vivendo a transição de gênero. No entanto, há muito a ser construído, como revelam as falas de alguns professores.

Os relatos dos professores me fazem acreditar que, sem o primeiro passo referente à formação, o processo de trocar ideias sobre os diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da vida continuará lento. E, como diz Dorvillé (2010), a conversa precisa fazer sentido para o sujeito, então, no nosso caso, precisamos investir em uma Educação Inclusiva em Sexualidade que valorize cada um e todos ao mesmo tempo.

Apesar de pontuar a ausência de formação, quando se lembra da sua prática pedagógica, Olívia conta que:

[...] passava filme pra eles também. Da sexualidade, eu passei foi um desenho, parece, que era... Não sei se era da Turma da Mônica... Um desenho sobre sexualidade, pra não ficar uma coisa pesada, né? [...] Meninos de 6º anos são bem mesmo o que os pais falam pra eles e tal, eles ainda não pensam assim, não criticam as situações, né? Os especial também... E eu tinha muitos alunos evangélicos. (OLÍVIA).

A sexualidade percebida como “coisa pesada” por Olívia permite algumas interpretações quanto a possíveis dificuldades dessa professora em propor conversas a respeito desse tema.

Continuo pensando na importância da formação inicial, que provavelmente facilitaria o trabalho da professora. Figueiró (2006a, 2006b) considera que tal formação pode auxiliar a conhecer um pouco de sexualidade e, assim, auxiliar o professor para que se sinta capaz de responder às perguntas dos estudantes e para lidar com os assuntos que rodeiam o tema. Esse

entendimento é sugerido pela fala daqueles professores que tiveram algum tipo de contato com a formação em Educação em Sexualidade e foram se revelando dispostos a trabalhar com o tema e, em alguns casos, buscaram continuar os estudos na área.

José e Isabel se lembram da importância do apoio de uma mesma professora da Instituição de Ensino Superior na qual estudaram para iniciar os diálogos a respeito da Educação em Sexualidade. José destaca que costuma contar com essa professora universitária, que insiste quanto à importância de conversas sobre gênero com estudantes da Educação Básica e que está disponível para visitar a escola para tal conversa.

Pamplona (2017), ao propor discutir gênero e escola, analisou um episódio da série fictícia americana *Glee*, no qual dois adolescentes recusam a fazer um papel de travesti na peça de teatro da escola. Pamplona pontua que conhecer e entender as diferenças que envolvem as questões de gênero deve acontecer nas escolas reais, na perspectiva de que o outro seja “[...] visto como a diferença impregnada nas multiplicidades do próprio Eu” e que assim é em todos nós (*Ibidem*, p. 32). Esse entendimento ainda não alcançou a comunidade escolar, uma vez que ela continua precisando convidar professores, que supostamente entendem do tema – sugestão dada pelas falas dos professores entrevistados – para conversar com os estudantes sobre gênero.

A sexualidade é condição humana, ideia com a qual todos os professores entrevistados concordam. Sentimentos, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, identidade de gênero, enfim, uma infinidade de temas compõem tal condição, que inclui também uma diversidade de interpretações, que variam com a cultura, com o ambiente social e ainda com a religiosidade (FURLANI, 2012; PASSEGGI; EGGERT, 2016).

Leituras diversas e cursos podem ser importantes ferramentas para o professor da Educação Básica, uma vez que o ambiente de sala de aula solicita diálogos a respeito da Educação Inclusiva em Sexualidade, principalmente quando estamos disponíveis para propor essas conversas. Tais instrumentos podem ajudar a identificar e superar dificuldades para propor discussões a respeito da diversidade de temas que compõem a sexualidade. É importante lembrar que seja para qual público for, essas conversas precisam fazer sentido, ter significado, então as narrativas autobiográficas (JOSSO, 2010) podem ser entendidas como uma metodologia promissora para mediar esse bate papo, um convite a falar de si.

José fala sobre a importância de seu processo de formação inicial para que fosse desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas em sexualidade, para além daquele processo de inclusão pensado exclusivamente para estudantes que a sociedade ainda considera diferentes. Conta que só percebeu a importância do trabalho realizado com um estudante com síndrome de

Down quando a família lhe agradeceu, assinalando quanto o seu trabalho docente auxiliou no desenvolvimento do estudante, concordando com os escritos de Vigotsky (1996, 2011).

Ideias construídas durante a licenciatura são fundamentais quando adentramos a sala de aula, como revelou José ao destacar a importância do vivido na graduação, conseqüentemente produto das transformações ocorridas em função daqueles aprendizados que, de alguma forma, fizeram sentido.

Falas que lembram a falta de formação foram constantes na narrativa de alguns professores, inclusive na tentativa de justificar as dificuldades em desenvolver trabalhos que envolvam sexualidade e inclusão, como revelou Margarida ao descrever o constrangimento em responder determinadas perguntas.

As Instituições de Ensino Superior poderiam pensar em propor conversas a respeito de Educação Inclusiva em Sexualidade, utilizando narrativas autobiográficas como metodologia. O trabalho com essa metodologia, ao propor que cada pessoa busque, lembre, conte momentos vividos, oferece a possibilidade de reflexão a respeito deles e assim existe a perspectiva de transformá-los em experiência, como escreveu Josso (2002).

As discussões promovidas pelas narrativas podem auxiliar a estabelecer o diálogo entres esses diferentes aprendizados, elaborados enquanto a pessoa vai se relacionando com a vida, podendo contribuir para que o processo de aprender seja significativo, possibilitando um novo olhar a respeito desse assunto.

Nossa cultura construiu e vem insistindo em preservar alguns mitos e tabus em torno da sexualidade, os quais dificultam o desenvolvimento de atividades pedagógicas até mesmo sobre os temas que constam na BNCC (BRASIL, 2018) e que precisam permear o ambiente escolar. A professora Margarida listou alguns temas como causadores de constrangimento ao abordá-los, uma vez que não é possível prever as dúvidas dos estudantes como, por exemplo: “IST, anatomia dos órgãos genitais, métodos contraceptivos”. Figueiró (2019, p. 75) conta que boa parte dos professores que participaram dos cursos de formação que ela oferece, falando sobre sexualidade e “educação sexual”, conseguem passos significativos em direção a superar essa insegurança para tratar do tema em sala de aula.

Isabel, ao se lembrar de Alice, uma estudante deficiente intelectual grávida, colabora com o relato de Margarida, revelando sentir falta de informações a respeito de Educação Inclusiva em Sexualidade, as quais considera que deveriam ter sido iniciadas enquanto estudante do ensino superior:

Ainda mais pensando agora no caso da Alice, podia ter ajudado né?, você vê que assim, se essa questão fica negligenciada ali, na faculdade, de um modo

geral, como eu posso trabalhar isso com esses alunos, né?, respeitando as suas individualidades, suas formas de ser, né?, e estar no mundo, como que eles manifestam, né?, a questão da sexualidade, que isso é muito, né?, específico também... Então, assim, eu pretendo, quando eu voltar, se eu for voltar para a sala de aula, ter um novo olhar para essas questões, né? Porque, assim, eu sempre trabalhei com essa parte e vou continuar trabalhando com essa parte de Educação Sexual independente de ser certo ou errado, né? Até porque, assim, a gente tem... Não é só questão de currículo, né?

Lacunas em termos de saberes referentes à sexualidade transparecem quando Isabel evidencia que concebe a ideia de “certo ou errado” para tratar as questões de sexualidade em ambiente escolar e ao falar que “não é só questão de currículo”. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013 p. 36) confirmam que uma das características da matriz curricular é a flexibilidade:

[...] deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo.

Mesmo que a BNCC não liste diretamente a diversidade de temas que integram a sexualidade, ao escrever que ela é objeto de conhecimento do 8º ano – Ensino Fundamental, está abrindo possibilidades para que, mediante a percepção do professor, possa servir de motivador para ampliar as discussões, chegando a toda a diversidade que envolve o tema.

A carência no que se refere à formação não foi apenas em relação à Educação em Sexualidade, já que a inclusão, como contam os professores entrevistados, também teve suas dificuldades, como aparece nas lembranças de Carlos, na tentativa de justificar suas dificuldades para trabalhar com esse público. Ele insiste em falar sobre a escola inclusiva utilizando a palavra “isso”:

[...] a gente fica meio sem saber o que fazer, porque eu não sou, é aquilo que eu te falei, eu não tenho formação para **isso**. A gente sabe mais ou menos, quando vê as disciplinas de educação, qual é o transtorno ou deficiência e o que é que acontece, mas a gente não sabe o que fazer na hora em que **isso** acontece, a gente não é preparado para **isso**. (grifos meus)

Carlos complementa sua queixa lembrando de alguns estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem terem sido alfabetizados e com idade diferente daqueles da série em que foram matriculados e justifica suas dificuldades com o trabalho dizendo: “[...] tem escola que não, que é você que tem que fazer tudo. Só que, primeiro, eu não sou formado para isso, se eu fosse formado professor de primeira à quarta, eu tinha feito Pedagogia, né?”. Ariuma,

concorda com Carlos e considera a distorção idade-série um problema intensificado nas aulas em que trabalha algum aspecto da sexualidade.

Trabalhar em escolas inclusivas é realidade há pelo menos 20 anos, então a cada ano existe a possibilidade de a escola contar com um estudante com deficiência. Isabel tem atendido esse público e concorda com os problemas com a formação no contexto da inclusão, contando que buscou tal formação apenas enquanto estudante de mestrado.

Concordando com Isabel e Carlos, Margarida conta que “[...] na graduação, a gente não teve nenhum contato com educação inclusiva. Inclusive, na Universidade, eu não tive contato com alunos que eram de inclusão”. Em seguida a professora pontua que buscou formação e hoje trabalha com estudantes do Transtorno do Espectro Autista.

Ariuma também descreve os problemas vividos com a falta de formação inicial, porém, assim como Margarida e Isabel, buscou formação continuada para atender os estudantes com necessidades específicas, inclusive frequentando os cursos oferecidos pela SEEDF:

Aí eu fiz vários cursos de formação que a Secretaria de Educação oferece através da Escola de Aperfeiçoamento da Educação, que é a EAPE, [...] fiz alguns cursos aqui da Regional de Planaltina também e aí eu fiz uma pós em Atendimento Educacional Especializado e aí, desde então, é isso. Esses cursos de formação da Secretaria, eles acontecem ao longo dos anos, né? Não é um curso que você recebe para ingressar no seu trabalho, ele é ofertado e, se você quiser, se você tiver disponibilidade, tiver interesse, aí você faz. É uma formação continuada, né?, que é oferecida. (ARIUMA).

É importante destacar que a opção por disciplinas optativas ou atividades pedagógicas a respeito de Educação em Sexualidade aparece nas narrativas autobiográficas como decisão individual, sempre como uma escolha durante os anos de graduação. Esses projetos ou disciplinas optativas foram oferecidos, esporadicamente, em poucas Instituições de Ensino Superior. Os professores que participaram dessas discussões durante a licenciatura consideram ser importante, não uma responsabilidade, tratar das questões de sexualidade em sala de aula; os demais revelaram fugir do tema.

A presença de disciplinas que tratam da inclusão das pessoas com deficiência nos currículos dos cursos de licenciatura não foi considerada suficiente pelos professores entrevistados quanto ao desenvolvimento de habilidades para que se sentissem seguros ao receber esses estudantes na escola. Alguns professores, geralmente por sentir afinidade com as questões de inclusão, buscaram formação continuada. Sentem que assumem responsabilidades ao receber os estudantes com deficiência. Um deles, por outro lado, afirma não ser sua responsabilidade atender esse público, utilizando a falta de formação inicial como justificativa.

Turmas inclusivas são apontadas pelos professores entrevistados como um problema significativo no sentido de desenvolver atividades mesmo com aqueles conteúdos obrigatórios, como o sistema reprodutor, por exemplo, uma vez que perguntas e/ou comentários considerados inadequados poderiam surgir. Novamente a falta de formação ganha destaque, e alguns professores mencionaram constrangimento e fuga ao tema. Figueiró (2019), Bortolozzi e Vilaça (2020) escrevem que a Educação em Sexualidade precisa acontecer e, para tanto, a formação do professor é importante.

4.2 Necessidades específicas e sexualidade: diversidades que se encontram na escola

Características singularidades frequentam todos os ambientes, conseqüentemente entram em sala de aula, não sendo possível deixá-las na porta e buscá-las no fim da aula. Nesta seção, vou apresentar o entendimento dos professores de Ciências da Natureza (CN), entrevistados quanto à sexualidade e à diversidade de estudantes que frequentam a sala de aula. A percepção desses professores quanto ao desenvolvimento e possíveis diferenças nesse despertar da sexualidade será discutida como resposta a dois objetivos:

- investigar se os professores de Ciências da Natureza percebem os estudantes com deficiência como pessoas dotadas de sexualidade e, na visão desses professores, como esses estudantes expressam essa sexualidade.
- investigar se os professores destacam diferenças na sexualidade dos estudantes adolescentes com diferentes deficiências e como descrevem essas particularidades.

O estudante da Educação Básica, que está em processo de desenvolvimento, com suas características pessoais e curiosidades a respeito das questões que perpassam a sexualidade, é lembrança constante na fala dos professores de Ciências da Natureza. Os interesses em sexualidade não necessariamente estão restritos ao conhecimento presente nos livros didáticos da referida disciplina, o que algumas vezes provoca os professores a ampliarem a discussão, fazendo com que apresentem uma sexualidade para além daquela proposta nesses livros didáticos (FIGUEIRÓ, 2019).

Ao descrever a importância dos diálogos em torno da sexualidade, Olívia lembra que o professor da Educação Básica acompanha boa parte do processo de modificação pelo qual o corpo desse estudante passa durante os anos finais do Ensino Fundamental. Destaca a necessidade de conversas a respeito dessa transformação, que envolve muitos hormônios e é

revelada pelo corpo. Comenta que esta é uma conversa que costuma despertar igual interesse dos estudantes:

[...] **deficiente ou não**, todos eles procuram muito o professor de Ciências pra tirar dúvidas em relação a isso, ao que tá acontecendo, a essa chuva de hormônios que tem neles, a essa transformação, porque a gente passa por essa transformação junto com eles, né? Quando você tá do 6º ano, que você acompanha aquele aluno até o 9º ano, você passa a transformação junto com ele, todinha, né? (grifos meus).

Sofia e Olívia, concordam quanto à curiosidade dos estudantes, porém parece existir um entendimento diferente quanto ao estudante que pergunta. Enquanto Olívia considera todos os estudantes igualmente curiosos, Sofia, ao relatar a experiência vivida em uma exposição a respeito do corpo humano em que descrevia os sistemas reprodutores para os visitantes, disse perceber maior interesse daqueles estudantes com necessidades específicas: “E eu percebia que realmente os meninos tinham muita curiosidade, aqueles especiais, né? Às vezes nem tanta curiosidade no órgão e na explicação que eu tava fazendo, mas em ver as partes, né?”.

Todos os corpos, de qualquer criança/adolescente, passam por uma série de transformações juntamente com algumas para além daquelas questões físicas e fisiológicas. As dificuldades que os adolescentes apresentam para entender tais mudanças está entre os relatos feitos por Olívia. A professora concorda que a sexualidade é condição humana e a deficiência não impede seu desenvolvimento, percepções que podem ser articuladas aos trabalhos de Maia (2006), que discute maneiras de garantir às pessoas com deficiência o direito de entender o desenvolvimento do próprio corpo, de exercer sua sexualidade e de conversar sobre toda a diversidade que o tema inclui. A sala de aula representa um espaço que pode auxiliar a conhecer esses direitos.

Sofia, ao comparar os estudantes com necessidades específicas aos demais, discorda de Olívia e considera que os primeiros têm maior necessidade de informação, sobretudo aqueles com algum comprometimento das funções intelectuais, neurológicas ou cognitivas. É provável que esse entendimento esteja relacionado a problemas desses estudantes com os filtros sociais, o que faz com que verbalizem qualquer pergunta a todo instante, sem distinguir os diferentes momentos da aula, formulando questões em momentos considerados inadequados pelos professores (MAIA; ARANHA 2005), comportamento que não aconteceria com os demais.

José relata que demorou a perceber a necessidade de articular diálogos a respeito de sexualidade e inclusão em sua prática pedagógica, como podemos interpretar em sua fala:

Então, como é a construção da sexualidade enquanto ser humano? E aí a gente perpassou por vários caminhos desses, trabalhei também um pouquinho a sexualidade dentro da inclusão, porque a gente fala de sexualidade e esquece

da inclusão na sexualidade, né? Porque as relações interpessoais também perpassam a sexualidade desse indivíduo e, automaticamente, quando eu não permito que ele seja incluído, quando eu excluo, eu excluo a sexualidade dele como um todo, assim, e aí vai ficando à margem, vai ficando à margem, né?

Ao perceber a importância de seu papel enquanto educador em sexualidade com olhar inclusivo, para que todos os estudantes tenham espaço nessas conversas, José destaca a importância de promover as relações interpessoais, uma vez que as entende como uma maneira de manifestar a sexualidade. Nós, professores, trabalhamos essencialmente com as palavras, que representam o primeiro e mais frequente contato com o estudante, com o outro. É por meio delas que essas relações começam a ser estabelecidas.

Essa troca, permitida pelas palavras, pode provocar o pensar do professor, pessoa que possui algumas funções durante essa caminhada do adolescente-estudante através desse misterioso vir a ser representado pela adolescência, que acontece para todos, independentemente de ser deficiente. José pontua uma percepção muito significativa de seus estudantes da Educação Básica no que se refere à diversidade provocada pela deficiência, o que torna mais importante o diálogo com esses estudantes, para tornar possível preservar a percepção da pessoa como um todo e entender suas potencialidades (VIGOTSKI, 2001), não classificando suas limitações como falta:

[...] os estudantes não viam a limitação, era uma coisa muito estranha, assim, muito positiva, mas muito estranha pra mim enquanto ser humano, porque eles não achavam que ele tinha nenhuma limitação. Pra eles, ele podia correr normalmente, pra eles ele podia falar normalmente, não queria era falar, estava com preguiça, então, para aqueles estudantes de 11 e 12 anos, ali, não existia limitação naquele estudante, então eles não identificavam... Isso era muito legal também, porque eles não identificavam automaticamente a deficiência do colega, então eles não limitavam o colega por isso. Isso era bem interessante (JOSÉ).

O professor chama a atenção para o fato de ter aprendido com seus estudantes de 11 e 12 anos a reconhecer o outro em sua integralidade, sem destacar as limitações, em uma aprendizagem mútua, de influências recíprocas. Os estudantes têm mais liberdade nessa relação com os colegas. Em um primeiro momento, a chegada de um estudante com necessidades específicas na sala de aula tende a ser observada, pensando nas limitações, uma vez que o professor precisará propor ajustes pedagógicos. Maia e Ribeiro (2010) escrevem que essas limitações provocadas pela deficiência são apenas características que diferenciam os estudantes e assim devem ser entendidas. A disponibilidade do professor para reconhecer e aprender com essas diferenças pode despertar seu olhar para o todo.

José considera fundamental que o estudante com deficiência faça parte dessas convivências interpessoais, para evitar que se sinta à margem no ambiente escolar e na

sociedade. Destaca ainda que as relações interpessoais podem ser facilitadas pelas discussões sobre sexualidade, que são importantes para todos, já que, independentemente das necessidades específicas, somos seres dotados de sexualidade e precisamos conversar a respeito. O entendimento do professor corrobora o que propõem Maia e Aranha (2005), ao escreverem que a pessoa com deficiência precisa dessa relação com colegas e professor para que tenha condições de tratar das questões que perpassam a sexualidade, com a maior autonomia possível.

Olívia conta que preparou uma aula com a intenção de discutir algumas questões a respeito de sexualidade e destaca a diferença entre os estudantes em sala resultante da deficiência. A professora pondera que aqueles com deficiência percebem as marcas da deficiência e costumam se sentir mais desconfortáveis, em função dos processos que estão vivendo durante o período chamado de puberdade/adolescência, que muitas vezes intensificam essas diversidades:

[...] ele sabe que ele é diferente e todo mundo faz questão, a sociedade faz questão de mostrar isso pra ele, que ele é diferente, mas isso não é legal... Principalmente adolescente, adolescente quer se sentir igual a todo mundo. Eu tenho aluno que tem vergonha da deficiência que tem, entendeu? Então, se eu dava uma aula sobre sexualidade, eu dava essa aula... Porque como a aula de sexualidade é uma aula mais dinâmica, geralmente eu fazia rodas de conversa, eu fazia... (OLÍVIA).

Seu relato concorda com o descrito por autores como Glat (1992) e Orlandi e Garcia (2017), quando discutem as percepções da diferença pelas pessoas com deficiência. Esses autores ressaltam que, ao trabalhar com esses estudantes, a ideia não é tornar a pessoa com deficiência igual ou convencê-la disso, mas sim propor e apresentar as diferenças como condição humana.

Sofia serve-se de três diagnósticos médicos diferentes para justificar o comportamento de uma estudante em sala. A professora a considera agitada, inclusive quando as atitudes envolvem a sexualidade. Assim, Sofia descreve o vivido:

E eu tinha uma outra aluna em outra sala, que ela era TDAH, TOD e DI. Essa aluna, ela era extremamente sexualizada. Muito! Muito, muito... [...] Tinha um corredor de salas, aí tinha uma janela que dava prum pátio, aí esse pátio era aberto e os meninos conseguiam ver os colegas do outro lado da janela... Do outro lado. Aí eles ficavam se comunicando, se xingando... E ela tirou a blusa do uniforme e mostrou o top pros meninos do outro lado. Tirou. Ela era, assim, muito, muito, muito... E falava, assim, de coisas de sexo, ela já chegava perto pra ouvir, né? (SOFIA).

Pietra concorda com Sofia quanto ao comportamento hiperssexualizado de alguns estudantes com deficiência e reforça que ele incomoda, principalmente em função da inconveniência das perguntas:

Com relação à sexualidade, eu tive alunos ano passado; [...] Um aluno autista hiperssexualizado, totalmente, assim. Era até complicado, porque, como ele era autista, e acho que era DPAC¹³ também, ele não media as palavras; então ele falava algumas coisas assim, e, para a turma, para os professores, era até difícil de conviver, de saber lidar, porque ele hiperssexualizava muitas situações, sabe?! Ele fez comentários com os colegas, que levaram a estresse dentro de sala (Pietra).

Esse comportamento hiperssexualizado a que se referiram as professoras, amplamente discutido na literatura (MAIA; RIBEIRO, 2010; ORLANDI; GARCIA, 2017), pode forçar conversas a respeito do tema em sala de aula, visto que comentários pornográficos podem acontecer a qualquer momento, como relatou Isabel acerca de um episódio sobre masturbação comentado na sala de professores: “Já escutei isso de uma colega e eu até fiquei... Escutei essa parte que eles se masturbam em sala de aula”.

Aqueles professores que se dispõem a responder a provocação feita por tais comportamentos entendidos como manifestação de hiperssexualidade, característica comum em alguns tipos de deficiência, e se propõem a discutir sexualidade com a turma, têm a oportunidade de perceber a Educação em Sexualidade sob outro ponto de vista, como relataram Olívia e Margarida.

As duas professoras falam de suas atividades abordando a Educação em Sexualidade, revelando que estas representam momentos nos quais os estudantes com deficiência se sentem verdadeiramente incluídos, uma vez que não se faz necessário preparar algo diferenciado para eles. Olívia comenta:

Não há essa diferença, não acho que deve haver essa diferença pra você, principalmente falar de um assunto como sexualidade, que você pode abordar de uma forma **mais leve**, mais dinâmica, que não precisa ser aquela coisa de conteúdo, né? Aquela coisa conteudista que você tem que passar... Então é um tema que você pode levar bem tranquilo, né? Com vídeos e tal... [...] debates, né? rodas de conversa, é... Os alunos especiais, eles estão incluídos dentro do recorte, entendeu? Eles estão ali junto com todo mundo e eles se sentem bem, eles se sentem parte do processo. É isso que eu acho importante (OLÍVIA - grifos meus).

Olívia afirma possuir tranquilidade ao tratar das questões de sexualidade. Para ela, tais discussões são momentos em que ela renuncia ao caráter conteudista, que percebe presente na escola. A ideia de propor diálogos utilizando diferentes estratégias para provocar tais conversas parece fazer com que a conversa flua e os estudantes possam participar e ser percebidos como um todo, já que não se faz necessário atividades diferenciadas.

¹³ Distúrbio do processamento auditivo central – um problema de interpretação do som

Todos os professores e professoras entrevistados percebem que a Educação em Sexualidade deve ser desenvolvida por meio da valorização da convivência entre os estudantes de uma mesma turma. José considera a educação em sexualidade uma estratégia pedagógica importante e declara: “[...] tem que permitir que as pessoas sejam pessoas, porque é aí que está a inclusão e a sexualidade, é aí que ela vai acontecendo. E permitir, também, ouvir as pessoas, faz parte do processo da sexualidade, né? E os colegas não viam limitação nesse colega”.

José, Olívia e Margarida acreditam que, quando aprendemos a conviver com a diversidade e deixamos de chamar a atenção para a diferença, inclusive nas atividades propostas para o estudante com deficiência, a verdadeira inclusão e a valorização das questões que perpassam a sexualidade acontecem e podem ser sentidas no ambiente escolar.

José e Carlos apresentam as diferentes potencialidades dos estudantes com síndrome de Down, destacando que cada estudante, enquanto pessoa, tem um processo de desenvolvimento próprio, característico, sendo indispensável um acompanhamento personalizado, inclusive na escola. Assim Carlos descreve uma de suas estudantes:

Eu tive uma aluna só, ano retrasado, com Síndrome de Down e a gente sabe que a Síndrome de Down... Um dos fatores que chamam a atenção é a sexualidade deles, que é bem exacerbada, mas a menina era tranquila. Eu sabia que ela namorava, que dormia fora com outros colegas... [...] Dessa menina você ouvia que ela já namorava e tudo, **apesar de ter Síndrome de Down, apesar de ser analfabeta...** (CARLOS – grifos meus).

O comentário do professor sugere que ele concorda com o mito da sexualidade exacerbada da pessoa com deficiência discutido por Maia e Ribeiro (2010). Os autores pontuam que geralmente esse entendimento é produto da manifestação da sexualidade em locais considerados inadequados, principalmente por parte de estudantes DI, o que amplia a percepção de uma sexualidade para além do considerado adequado para todas as pessoas com deficiência, fato que não corresponde à realidade.

Os autores lembram que a pessoa com deficiência tem desejo e o direito de manifestá-lo, assim sendo existem diversos fatores a serem individualmente considerados. As oportunidades de socialização e a educação que a pessoa recebe interferem nessa manifestação, portanto é um engano classificar os deficientes como hiperssexualizados. Diálogos devem ser propostos para que tais equívocos possam ser evitados e a pessoa com deficiência possa ser percebida em sua totalidade, inclusive quanto à igualdade no desenvolvimento vivido na adolescência (MAIA; RIBEIRO, 2010).

Muitas dificuldades permeiam o atendimento a pessoas com deficiência, o que é enfatizado por Sofia, quando faz referência às dificuldades de comunicação com uma estudante

DA. Sofia sugere que a falta do profissional de Libras interfere em seu papel de professora de Ciências da Natureza ao trabalhar as questões que perpassam a sexualidade:

[...] ela começou a vida sexual dela com pouco tempo e assim que ela começou, ela já... adquiriu uma doença, uma DST. Aí a irmã dela foi... ensinar pra ela... Porque, assim, ela estudou na escola regular sempre, escola pública sempre. Só que, assim, infelizmente, o aluno surdo, ele fica excluído, porque enquanto não tiver um intérprete em sala ou o professor conseguir falar Libras pra se comunicar com ele, ele vai sempre ficar excluído, infelizmente. Ela tinha um acompanhamento no CEAL¹⁴, mas não é... Eles não vão falar de sexualidade com ela. E é assim, então eu percebo que... Isso, talvez, poderia ter sido evitado na escola, né? Se ela tivesse tido uma orientação sexual na escola. Mas, pelo fato de ser especial e não ouvir, ficou excluída. (SOFIA).

Sofia comenta que o centro de atendimento especializado não tem como função discutir as questões de sexualidade com a estudante deficiente auditivo. No entanto, Figueiró (2001) escreve que é importante estar atento ao fato de que a sexualidade é um assunto interdisciplinar, transversal e que, em muitos casos, o estudante conversa com aquele professor com o qual ele se identifica, independentemente da área de formação e local de atuação. Sendo assim, esse atendimento poderia ter acontecido no centro especializado em atendimento ao deficiente auditivo.

Maia e Vilaça (2018) apoiam uma Educação em Sexualidade na qual a pessoa seja percebida como um todo, buscando integrar corpo e emoções. Propõem desfazer esse entendimento de que sexualidade na escola deve ser entendida como sistema reprodutor, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis, o que acaba por excluir a pessoa com deficiência e outros estudantes também. A adolescência tem muito a revelar e tudo incomoda, provoca dúvidas, desde as mudanças físicas e fisiológicas até as emocionais.

O relato de Sofia reforça a percepção sobre as dificuldades para adaptar uma aula de Educação em Sexualidade no contexto da escola inclusiva. Agora, o motivo do desconforto é a presença de um estudante deficiente visual em sala, e a professora precisa pensar na adequação dessa aula:

Ano passado era baixa visão, esse ano era cego, era em braille que ele lia, e aí assim, a gente ia trabalhar coisas, então eu fazia, por exemplo [...] a gente ia trabalhar os insetos, a gente comprava aqueles bichos de borracha para ele perceber as patas, o que era antena, o que era ferrão, o que era coisa assim. Então, foi a ideia que eu tive. Não foi ninguém que me orientou. Aí fui falar de órgão de reprodutor e então às vezes ele estava em sala, e estava ainda ali, a gente não sabe o que era, como adaptar, por que eu também não sabia, mas como eu ia dar um pinto de borracha pra ele tatear, neh? E uma... parte íntima da mulher? [...] (SOFIA).

¹⁴ Centro Educacional da Audição e Linguagem

Rodas de conversa são consideradas excelentes estratégias para propor conversas sobre a Educação Inclusiva em Sexualidade, como sugerido por alguns professores. Quando o estudante cego ou baixa visão está em sala, esse cenário não solicita adequações significativas, uma vez que o aspecto cognitivo está preservado.

Assuntos da sexualidade podem provocar curiosidade em todos para além do bate-papo e exigir adequações que parecem desconfortáveis para Sofia, o que é evidenciado por sua dificuldade em nomear vulva e vagina. Bertolini (2015) descreve uma atividade sobre Educação em Sexualidade que desenvolveu em uma escola de Educação Básica. Durante as rodas de conversa, os estudantes manifestaram interesse em conhecer um pênis de borracha e assim Bertolini (*Ibidem*) o fez, aproveitando a oportunidade para apresentar vulva e vagina de borracha e conversar quanto ao tamanho médio do pênis do brasileiro e da profundidade da vagina, desmistificando a ideia de uma estrutura muito grande para o pênis.

A alternativa de usar os órgãos do sistema reprodutor de borracha seria a descrição com riqueza de detalhes dessas mesmas estruturas, o que parece não reduzir o desconforto, como nos conta Carlos: “[...] não vou detalhar... vagina e... e... e... aquilo, eu não! O pai ou a mãe quando o menino conta. E se eles não gostarem... eu não, quando a gente só fala tem pai que briga...”. O professor encerra o pensamento sem revelar o que acredita ser o desfecho de uma aula descritiva, detalhando os órgãos do sistema reprodutor. Seu desconforto em dar nome ao pênis sugere que descrever essa estrutura com a riqueza de detalhes, que um deficiente visual necessita, seria um problema para o professor, independentemente do possível posicionamento dos pais. Sofia também demonstra esse constrangimento, visto que, no momento de falar a respeito de vulva e vagina, prefere substituir os termos pela expressão “parte íntima da mulher”.

A fala dos dois professores parece considerar que a escolha feita por Bertolini (2015), ao utilizar órgãos reprodutores de borracha para apresentar tais estruturas a um grupo de estudantes da Educação Básica, aumentaria esse constrangimento em proporção tal que sequer poderia ser imaginado esse uso.

A dificuldade de algumas escolas em tratar até mesmo desses temas biológico-higienista pode ser percebida quando Carlos, Sofia e José contam que se surpreendem com a falta de informações mínimas a respeito de gravidez. José comenta que:

[...] porque eu me assustei quando as estudantes me perguntaram... estavam meio assustadas com a possibilidade de uma colega DI estar grávida e vieram perguntar se só se engravidava durante a menstruação, porque elas estavam convictas de que a menstruação era o período próprio para engravidar. [...] Então, era um mix de confusão no que diz respeito à parte de sexualidade voltada para relações sexuais. E ali eu já entendi que eles não sabiam o que era sexualidade (JOSÉ).

Isabel concorda que a gravidez representa um tema importante para ser discutido em sala de aula. A situação que para José era apenas hipotética, para Isabel e Pietra era realidade, visto que as professoras vivenciaram o fato de terem tido estudantes adolescentes grávidas em suas turmas. O espanto revelado pelos professores reforça a discussão proposta por Maia (2006), e por Zuin *et al.* (2021), que abordam a necessidade de desmistificar a sexualidade da pessoa com deficiência, oferecendo a ela o direito de exercer tal condição humana. Isabel concorda que a sexualidade precisa ser discutida durante as aulas na expectativa de que situações como a que ela revelou, com certa indignação, tenham condições de ser evitadas:

[...] uma aluna DI, é Kely até, o nome dela, que ela estava grávida e quando eu fiquei sabendo eu fiquei “gente, como que a Kely está grávida?”, eu fiquei assim “quem é que teve...?”, porque com certeza... Eu lembro, na época, que era de um cara mais velho. O que a escola fez, né? (ISABEL).

Isabel tinha a expectativa de que a escola pudesse intervir minimamente para ajudar a prevenir situações como essa relatada por ela, sugerindo que desenvolver atividades que envolvam a Educação Inclusiva em Sexualidade é uma estratégia desejável, fato com o qual José e Pietra concordam. Pietra conta:

[...] ano passado, eu tive muitas alunas grávidas, eu tive 2 ou 3 alunas grávidas, e, nesse sentido, tinha conversas; mas eram, tipo, conversas pessoais com elas, principalmente com uma, a respeito de como foi tudo. Ela conversava comigo, abria a questão da vida dela. Era uma aluna com deficiência, estava ali, estava grávida... e a gente acabou se aproximando e conversando bastante.

A gravidez na adolescência é uma situação percebida pelos professores entrevistados como consequência da ausência de projetos a respeito de sexualidade envolvendo toda a escola ou, pelo menos, os professores de Ciências da Natureza nas turmas em que atuam. A fala dos professores entrevistados sugere que a implementação de tais projetos pode oferecer informações aos estudantes, fazendo com que tenham condições de realizar suas escolhas sobre os temas de sexualidade com maior consciência, o que poderia dificultar e até mesmo impedir uma possível gravidez de uma adolescente, independentemente da condição de necessidades específicas ou não. Eles sugerem ainda a percepção da importância do papel da escola em propor as discussões em torno da sexualidade para seu público.

Gravidez na adolescência é um tema discutido no Brasil há algumas décadas. Louro (2004) e mais recentemente Rodrigues *et al.* (2019) destacam a importância do trabalho desenvolvido na escola com a Educação em Sexualidade, ressaltando uma expectativa de que tais discussões tenham como resultado reduzir a gravidez na adolescência, a qual, na maioria das vezes, é inesperada ou mesmo indesejada.

Quando a gravidez alcança a adolescente com necessidades específicas, os diálogos em torno do tema devem assumir outras dimensões e significados, uma vez que tais adolescentes precisam desenvolver a consciência do direito que possuem de fazer escolhas, como todas as outras. Talvez a mídia e outros meios de informação não alcancem essas estudantes com deficiência, como acontece com as demais, daí a importância da escola.

Margarida aponta, além da gravidez, outras questões que emergem dos estudantes, inclusive daqueles com deficiência:

Por exemplo, "tem como engravidar de duas pessoas ao mesmo tempo? Diferentes?" ou... "por que que a incidência de AIDS é maior em homens do que em mulheres?". [...] "por que que o aborto não é liberado no Brasil?", Eu tenho até uma caixa de perguntas. [...] Por exemplo, uma coisa assim, do tipo "o que... O que é que as pessoas têm a ver com isso?", "a decisão é minha" e não sei o que, elas falando assim, tipo... Faz todo sentido, né? (MARGARIDA).

As perguntas que foram lembradas pela professora realmente não são de fácil solução, principalmente diante da natureza do conhecimento dos professores a respeito desses temas e da consciência de que precisam saber quais são os valores vigentes na comunidade em que a escola está inserida, conforme argumentam Maia e Aranha (2005), para que a conversa colabore com o desenvolvimento das pessoas envolvidas e não provoque conflitos desnecessários, com o que concorda Figueiró (2006b).

Alguns dos professores entrevistados afirmam que, por se tratar de um tema característico do desenvolvimento de todos, os estudantes têm igual necessidade de diálogos a respeito da sexualidade. Entretanto, a sociedade e, muitas vezes, a família tendem a dificultar tais conversas, independentemente de condição ou diagnóstico médico, o que, para alguns dos professores entrevistados, justifica a omissão e, para outros, provoca uma maior necessidade de propor conversas a respeito do tema na escola.

4.3 Manifestações da sexualidade, currículo e inclusão

Receber o estudante com necessidades específicas ainda é um desafio para alguns professores. A diversidade de modos de aprendizagem desses estudantes despertou o olhar desses professores para os demais aprendizes, dando um novo sentido à palavra inclusão. Quando o professor é convidado a olhar para a Educação em Sexualidade, os estudantes com deficiência ou transtorno mais uma vez aparecem para expor a diversidade em todas as suas formas, como vimos no relato dos professores que participaram das entrevistas narrativas. Nessa seção, vou abordar a forma como esses professores entrevistados percebem a

interferência dos estudantes com necessidades específicas em sua prática pedagógica enquanto professores de Ciências.

Alguns conteúdos sobre sexualidade vinculados à biologia são obrigatórios, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) e aulas sobre esses assuntos costumam ser inevitáveis, bem como sua adaptação para atender aos estudantes com necessidades específicas. Confrontada com essa situação de inclusão, Isabel destaca a atenção dada às peculiaridades de modos de aprender desses estudantes. Ela afirma que a inclusão parece contribuir para que ela, como professora, lembre-se dessa diversidade, ao mesmo tempo em que é necessário estar atenta ao fato de que a singularidade para a aprendizagem é característica de todos os estudantes, não apenas daqueles com deficiência. Assim Isabel relata o vivido em sala de aula:

Eu me deparei com uns alunos, a maioria deles, eles eram DI, né? [...] Durante as aulas de sistema reprodutor nas atividades que eu fazia, eu lembro que trabalhava muita imagem com eles, aí **tinha aqueles comentários... inconvenientes, né?** Tinha uma professora da sala de recursos e aí quando era o momento de avaliação, principalmente, eu pedia para ela auxiliar, né? Explicava para ela como que era para fazer, quando eu tentava e não conseguia, que em alguns casos eu também não conseguia com ele dentro de sala, né? Aí pedia esse apoio e lembro que eu montava quebra-cabeça do sistema reprodutor, eu tentava fazer uma prova diferenciada para eles, né? E dentro de sala de aula eu também tentava dar mais atenção (ISABEL - grifos meus).

A descrição da aula feita pela professora sugere que ela percebe os conteúdos obrigatórios como justificativa para que os estudantes façam uma série de comentários, perguntas ou piadas que ela considera inconvenientes, inclusive em momentos que julga inadequados. Maia e Vilaça (2018) pontuam que o sistema reprodutor provoca muitas curiosidades envolvendo emoções, sentimentos e resultam em perguntas que alguns professores de Ciências não estão preparados para responder. As autoras sugerem que o Ensino de Ciências fala sobre o corpo como se os sentimentos não existissem, como se fosse possível separá-los, o que é um engano, resultando no fato de que perguntas de toda natureza possam surgir. As autoras lembram que a formação dos professores, o ambiente escolar, assim como os recursos didáticos, inclusive sobre sexualidade, não ajudam o professor a responder tais dúvidas (MAIA; VILAÇA, 2018).

Olívia aponta a dificuldade que existe entre todos os estudantes para encontrar pessoas com as quais possam estabelecer diálogos a respeito da sexualidade. Sugere que conversar com os pais e os colegas é uma opção para discutir o tema. Assim Olívia descreve a relação de seus estudantes entre si, com os pais e com ela:

[...] eles são muito interessados, porque eles muitas vezes não têm liberdade pra conversar com os pais sobre isso e com os coleguinhas, às vezes, quando

um... É muito menor, por exemplo, sexto ano e sétimo ano, às vezes tem vergonha de tirar dúvidas com os colegas, né? Não tem com quem tirar dúvidas, então muitos alunos chegavam pra mim, principalmente porque eu dava aula de Ciências e Ciências a gente dá sistema reprodutor, né? E... E aí eles ficavam todos cheios de curiosidade pra saber sobre o corpo, às vezes era quase que uma consulta, eu era uma médica e eu chegava e às vezes queria me mostrar alguma coisa que estava aparecendo nas partes íntimas, né? Na virilha... E eu falava “não, só me fala como é que é”, né? E eles “ah, professora, eu não sei o que é que é, o que tá acontecendo comigo”.

Maia (2006) assinala que a Educação em Sexualidade oferecida pela família pode estar impregnada por falhas, silenciamentos, preconceitos, além de estar perpassada pelo entendimento de que a pessoa com deficiência não desenvolve a sexualidade o suficiente para ser capaz de viver explorando em plenitude a diversidade que envolve o tema. Entretanto, o vivido por essas pessoas é muito diferente do imaginado pelos pais e pela sociedade, estando a sexualidade presente com toda a sua diversidade, e não só podendo, mas sendo vivida por todos, por meio de sua diversidade de formas (*Ibidem*).

Olívia entende a sexualidade como um tema que pode ser tratado utilizando uma estratégia pedagógica que tenha como referência o diálogo, podendo ser provocado por filmes e imagens, em momentos nos quais o conteúdo não seria prioridade, pensamento confirmado por Carlos, Sofia e Ariuma. José, por sua vez, acredita que conversar a respeito de sexualidade requer uma postura técnica, por meio de diálogos que fiquem restritos à literatura acadêmica.

Como a gente diz. Então, eu era extremamente técnico, eu era o máximo do técnico possível e os estudantes falavam assim: “mas, professor, você é muito técnico, você não fala uma piadinha”; às vezes eu ria das piadas deles e falava “eu não podia nem estar rindo das piadas de vocês agora, olha só” e eles falavam “por quê?” e eu falava “por dois motivos: esse tema é um tema realmente sério, é muito importante, muito significativo, a gente tem que desmistificar essas questões de piadinhas com o corpo e exclusivamente com os órgãos genitais, porque você leva aí a um estigma que não existe para esses órgãos genitais...”, porque eu falava com eles que o pênis é igual a um braço. Você tem um pênis e tem um braço. Não é um órgão? É, faz parte do meu corpo, a vagina também faz parte do corpo, então são coisas que fazem parte do corpo (JOSÉ).

Teixeira *et al.* (2006) assinalam que não apenas as palavras utilizadas pelo professor interferem nessa relação de proximidade com os estudantes, mas seus gestos e expressões do corpo. Os autores esclarecem que esses comportamentos podem interferir na manifestação de dúvidas pelos estudantes, inibindo-os ou motivando-os a realizar indagações que têm grande importância nesse processo de construção de conhecimento. Uma conversa sobre Educação em Sexualidade provocada pelas dúvidas dos adolescentes geralmente é mais proveitosa e desperta maior interesse no público-alvo. Para aprender, faz-se necessário que o ambiente de sala de aula

seja acolhedor, que os estudantes se sintam seguros para exteriorizar seus questionamentos (ROCHA; LIMA, 2019).

A narrativa de Sofia sugere que a Educação em Sexualidade acontece principalmente motivada por dúvidas ou curiosidades. A professora reconhece e aponta a pandemia de Covid-19 como um inibidor para que os estudantes fizessem perguntas sobre o tema, uma vez que as aulas aconteciam em ambiente virtual e eles geralmente estavam em suas casas e, possivelmente, na companhia de um adulto. A professora revela ainda que alguns estudantes deixavam o ambiente virtual de aprendizagem quando ela abordava o tema sistema reprodutor: “Eu comecei a trabalhar com meus 8^{os} anos agora, nessas turmas eu tenho 2 alunos de inclusão e, assim, por conta da pandemia... Eles não perguntam! Assim, eles têm vergonha. Aí eles não perguntam nem no chat, no privado... Não perguntam, infelizmente”.

Sofia sugere que uma aula permeada por dúvidas provoca maior interesse tanto por parte dos estudantes quanto dela mesma em relação ao desenvolver da atividade. Uma aula que trabalhe qualquer um dos temas da Educação em Sexualidade precisa contar com os conhecimentos presentes na literatura especializada, além do cuidado com as relações pessoais estabelecidas na escola, como pontua Rocha e Lima (2019).

Mesmo defendendo uma postura que classifica como “técnica”, a utilização do termo “era” por José sugere que, com o desenrolar de sua prática pedagógica, ele foi percebendo a importância de tais relações e foi ressignificando seu trabalho, aproximando-se do que dizem Pietra e Olívia:

[...] aí eu trabalhei sempre com 6º ano, 8º ano, 9º ano... Então são meninos que já têm essa sexualidade já despontando, né? E... E eu sempre tive uma relação muito boa com os meus alunos pra eles chegarem pra falar de namorado, de interesses, nas aulas de PD eu já dei aula sobre sexualidade. (OLÍVIA).

Pietra destaca a importância desse vínculo enquanto reclama do tempo da aula:

E, muitas vezes, quando você começa a estabelecer um vínculo com o aluno ali, acabou. Acabou a aula, o aluno pode até te procurar depois, mas o vínculo dentro de sala de aula para mim, quando ele começa a ser estabelecido, quebra. Eu sinto que a gente perde, porque não desenvolve esse relacionamento; os meninos perdem. (PIETRA).

Algumas professoras entrevistadas consideraram que estreitar relações é importante para que o estudante sinta liberdade para manifestar suas dúvidas em torno da sexualidade. Marinho-Araújo e Almeida (2016) descrevem a importância dessas relações para que o trabalho com Educação em Sexualidade aconteça de maneira a atender as necessidades, se não de todos, do maior número possível de estudantes. É importante lembrar da diversidade daqueles que frequentam uma sala de aula regular, visto que cada um tem seu tempo, inclusive para as

questões que perpassam a sexualidade e cabe ao professor provocar e estar atento a essas diferenças.

Ao lembrar sua atividade em sala de aula, José revela o desenvolver do seu processo de formação, demonstrando tranquilidade em articular sexualidade e inclusão, assinalando que na prática pedagógica nem tudo acontece de acordo com o planejado. Segundo ele, nesses momentos em que a atividade não sai conforme o planejado, as estratégias pedagógicas estudadas durante a formação podem auxiliar na organização do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. O professor, concordando com Olívia, reforça a ideia da Educação em Sexualidade como sendo uma atividade verdadeiramente inclusiva.

Assim José descreve sua experiência com um estudante:

O aluno com Síndrome de Down [...]. E aí o Caio, ele foi muito desafiador nessa perspectiva de que ele tinha que entender a sua relação com o outro, né? E pra mim isso é sexualidade, né? Pra mim, sexualidade é sua forma de relacionar com o ambiente, com as pessoas, com o todo e aí, desenvolver essa questão sexual no Caio, no que diz respeito à relação com o outro foi muito interessante pra mim. [...] E aí o mais assustador pra mim é que eu só percebi que eu tava incluindo o Caio nesse dia. Eu não percebia que eram atividades, assim, “ah, são atividades de inclusão”. Não, são atividades legais, que eu acho que o Caio vai gostar de fazer. **Então, tá tão intrínseco no professor quando ele é formado para a inclusão, que, às vezes, ele não percebe a inclusão acontecendo.** (JOSÉ – grifos meus).

Concordando com o relato de José, Isabel conta que trabalhou com questões de sexualidade em turmas inclusivas e disse estar disposta a continuar conversando a respeito de tais temas, independentemente de julgamentos de colegas ou pais.

As diferenças de aprendizagem e de idade entre os alunos regulares e aqueles da escola inclusiva representam outra dificuldade para desenvolver o trabalho com Educação Inclusiva em Sexualidade. Essa é uma questão considerada por Ariuma como dificultadora do trabalho pedagógico no sentido de propor discussões a respeito de sexualidade:

[...] não é muito fácil para o professor fazer essa abordagem, de sexualidade, porque tem os outros alunos, às vezes o aluno especial é bem mais velho, porque tem um atraso, né?, da idade/série, ele tem esse respaldo legal para estar atrasado pelo menos dois anos, [...] Acho que é possível? É possível, mas exige, né?, um cuidado maior. Porque a gente não recebeu praticamente formação nenhuma a respeito das deficiências, das necessidades, das habilidades dos alunos, do que é que você precisa saber para então auxiliá-los (ARIUMA).

É importante lembrar que dois anos podem ser muito significativos em termos de desenvolvimento físico, hormonal e também emocional e intelectual durante a fase do desenvolvimento biológico em que se encontram os estudantes do Ensino Fundamental – anos finais. Ariuma sugere ter recebido alguma formação em inclusão, porém considera o estudo

insuficiente para lidar com essas questões do dia a dia, como a distorção idade-série associada ao trabalho com sexualidade. Ela assinala que dúvidas, curiosidades e abordagem podem ser diferentes para um estudante de 11 anos e outro de 13 anos.

Ariuma enfatiza ser possível desenvolver o trabalho com sexualidade na escola inclusiva, lembrando dos estudantes com deficiência com os quais trabalhou: “[...] trabalhei com autistas, que inclusive é a minha paixão, trabalhei muito com autista, trabalhei com cadeirante, trabalhei com deficiente intelectual, trabalhei com Down... dei aula de sexualidade... eles ficam agitados”.

A lembrança dos estudantes com deficiência também está presente na fala de Olívia, que revela a importância para esses estudantes de se sentirem acolhidos:

[...] sempre gostei dos alunos especiais nas minhas turmas regulares, então eu já tive aluno autista, já tive aluno com baixa visão, já tive vários alunos. A gente sempre tem, né?, nas salas. TDAH... A gente sempre recebe, né? E eu gostava da forma deles... Do feedback deles. Qualquer coisinha... E eu sempre preparava atividades diferenciadas pra eles, sexualidade não precisava, porque era conversa... eu sempre me preocupava em não deixar aquele aluno jogado na turma, porque eu acho... **Minha preocupação e o que a gente luta com os professores, é pra eles não ficarem abandonados** nas turmas, porque eles já se sentem assim na sociedade, né? E aí, meu desafio, então foi... incluir (OLÍVIA – grifos meus).

Olívia revela que sua percepção é de que incluir pode não ser tarefa simples, inclusive para aqueles que deveriam ser protagonistas nesse processo na escola: os professores e as professoras. Para ela, planejar tarefas para que esses estudantes com deficiência não fiquem abandonados nas salas de aula parece ainda não ser preocupação das escolas em geral.

A falta de cuidados observada por Olívia e a tentativa de evitá-los são percebidos na fala de Sofia, ao comentar que um de seus alunos Transtorno do Espectro Autista fica excluído em sala de aula, fato percebido pela professora ao caminhar pelos corredores e observar o que acontecia em outras disciplinas: “[...] eu ficava assim, muito triste, eu cheguei, assim, angustiada na moça da sala de recursos e eu falei: ‘olha, os meus alunos autistas... Eu tenho um aluno, me desculpe a palavra, mas ele tá jogado na sala, ele tá lá jogado’.” (SOFIA).

As professoras concordam que aulas a respeito de sexualidade podem ser consideradas verdadeiramente inclusivas. Para elas, a sexualidade revela-se um tema em que o diálogo é possível em função da escolha frequente de rodas de conversa como forma de abordar o tema. Essas rodas proporcionam uma oportunidade de participação para todos, não sendo necessário que o professor ou a professora proponha atividades diferenciadas para os estudantes com deficiência.

O que Pietra relata em sua narrativa quanto à importância das relações interpessoais apoia a fala de Olívia. Pietra acrescenta que o tempo de duração da aula e a pandemia de Covid-19 foram dificultadores para que esse vínculo entre professor e estudante pudesse ser estabelecido:

Eu acredito que, no cenário ideal, a gente tem essa disponibilidade. Cenário fora da pandemia, né?! [...] Muitas vezes, quando você começa a estabelecer um vínculo com o aluno ali, acabou. Acabou a aula, o aluno pode até te procurar depois, mas o vínculo dentro de sala de aula para mim, quando ele começa a ser estabelecido, quebra. (PIETRA).

Sofia e Margarida concordam com Pietra e apontam a pandemia de Covid-19 como um dificultador para os professores trabalharem as questões da sexualidade com os estudantes da Educação Básica, utilizando como uma justificativa a falta de acessibilidade deles ao ambiente virtual em que as aulas aconteceram. Pietra complementa:

Ah, então, neste ano, eu não estou tendo muita oportunidade para trabalhar sexualidade; apesar de ter o *Meets*, eu não faço, porque eu sinto que prejudica muitos alunos por não terem acesso. Então eu acabo disponibilizando vídeo-aulas, e tudo... então, o meu contato com eles é pelo grupo. Eu criei um grupo no WhatsApp. Ano passado, que eu dei algumas aulas, eu tinha uma interação mais próxima, mas eu não falava com a turma [...]; se chegasse a mim? Eu conversava, ou, no máximo, falava a questão do respeito, não importa a sexualidade, essa parte, assim. Mas, com relação a aspectos mais práticos, aprofundados da coisa, não, não muito.

Pietra justifica a falta de conversas em torno da sexualidade pelo fato de um número considerável de estudantes não terem acesso ao ambiente virtual. Ela não esclarece por que optou por não gravar tais aulas, ao contrário do que fez com as demais. Comentou a respeito de sua disponibilidade para conversar sobre esse tema com seus estudantes, desde que seja abordado por eles.

A relação professor-estudante tem um papel significativo e foi destacada por alguns professores entrevistados. Importância mencionada inclusive no momento de decidir quais projetos ou disciplinas optativas cursariam durante a licenciatura. Pietra lembra que, apesar da deficiência visual, sempre se recusou a aprender *braille*, até o momento em que, na Instituição de Ensino Superior que fez a licenciatura, conheceu a professora responsável por essa disciplina: “Mas, como eu tinha uma professora incrível, eu falei ‘ah, eu vou fazer para aprender aqui!’”. O afeto desenvolvido pela professora foi o mesmo critério utilizado por Isabel ao escolher o projeto sobre sexualidade para desenvolver na Instituição de Ensino Superior em que estudou.

A influência da relação de afeto entre professor e estudante é pontuada por José, ao falar da permanência desse vínculo lembrando de sua professora da Instituição de Ensino Superior

em que estudou e sobre a disponibilidade dela para auxiliá-lo nas discussões a respeito de temas da sexualidade, quando ele propunha esse diálogo aos seus estudantes da Educação básica. José contou que ele tratava das questões biológico-higienistas (FURLANI, 2011) e sua ex-professora trazia discussões consideradas por ele como referentes à “sexualidade como construção humana”.

A importância desse relacionamento entre professor e estudante deve ser pensada na Educação Básica na perspectiva de facilitar a atividade pedagógica, inclusive aquela referente à sexualidade, tema que está na escola e envolve as mais diversas dúvidas e curiosidades. José destaca essa presença quando revela o interesse dos estudantes pelas conversas a respeito de gênero demonstradas por meio de perguntas inesperadas, concordando com diversos estudiosos da área, dentre eles Moreira, *et al.* (2020), Quirino (2014) e Furlani (2011), que escrevem ser esse um tema que desperta curiosidade nos adolescentes.

Sofia e Olívia falam em gênero quando destacam o sexo biológico dos estudantes, tema que provoca maior curiosidade ou disponibilidade para conversar a respeito das questões que perpassam a sexualidade. Revelam ainda que possuem percepções diferentes quanto à relação entre o sexo biológico desses estudantes e suas dúvidas. Olívia conta:

São mais as meninas que conversam do que os meninos. Os meninos são mais fechados em relação a isso, mas as meninas... Principalmente as meninas quando já tem namorado, todas, sabe? Aí vai chorar, porque brigou com o namorado. [...] Elas relatam muito isso, mas a questão da sexualidade a gente vai percebendo é por aí, essa questão delas virem falando e demonstrando os interesses pelos meninos e tal. (OLÍVIA).

Enquanto Olívia pensa que as meninas parecem ter maior disponibilidade para conversas, Sofia destaca maior curiosidade por parte dos meninos. As duas veem os meninos curiosos em observar os órgãos genitais externos, provavelmente na expectativa por conhecer aqueles do sexo oposto ou a diversidade da anatomia, principalmente a do sexo masculino. As professoras pontuam que meninas geralmente buscam apoio para conversar a respeito de relacionamento e emoções nele envolvidas. Essa diferenciação quanto aos temas que despertam a curiosidade nos estudantes sugerida pela professora representa um importante ponto para dialogar na escola, apoiado por reflexões resultantes de leitura e rodas de conversa, com vistas à modificação da percepção da professora quanto à sexualidade.

Eu percebi que durante a minha fala, né? Sobre órgãos sexuais e tudo isso, gestação... Eu percebi que teve muitos alunos, principalmente meninos, que saíram da aula. Eles saíram.[...] Todos eles, desses 32, só que muitos saíram e no final eu percebi que eu tava com 22 e a maioria meninas, porque aí eu comecei a falar sobre a questão da menstruação, do período fértil e parece que para o público masculino isso não é interessante, né? Falar sobre isso. (SOFIA).

Carlos concorda com Sofia quanto ao tema das perguntas, revelando ainda que outros temas, para além daqueles de caráter estritamente biológico, podem aparecer por meio delas.

Esses temas às vezes aparecem quando eu dou a parte de sistema reprodutor, né? [...] Uma vez, acho que eu lembro que um aluno autista perguntou: "professor, o que você acha dos gays?" [...] Mas dificilmente vem uma pergunta dessas atualmente. Eu dou a matéria e no final da aula eu abro para perguntas, eles querem mais saber de "ah, fica grávida em tampa de vaso se tiver com esperma e não sei o que?", é esse tipo de pergunta assim... "o que faz engravidar e o que não faz, professor?". É isso que eles estão mais atentos (CARLOS).

As mudanças trazidas pelo ambiente virtual reduzem, mas não impedem que curiosidades sobre sexualidade despertadas pelas aulas a respeito de sistema reprodutor sejam expressas. Figueiró (2006a) e Bortolozzi e Vilaça (2020) apontam tais curiosidades como motivadoras para o início das conversas em torno desse tema. Entretanto, quando há uma estudante com necessidades específicas em sala de aula, sistema reprodutor pode não ser o único tema responsável por motivar os adolescentes a perguntar, como revela Sofia:

Ah, professora, mas, por exemplo, se ela tem relação sexual sem preservativo, é só tomar a pílula, né? Do dia seguinte?" ... aí fui explicar dos métodos contraceptivos, aí uma menina me questionou sobre... [...] foi uma menina do 6º ano, DI, que, assim, sem mais nem menos ela chegou em mim, assim, do nada, não teve uma conversa sobre isso, nada, do nada ela chegou assim "professora, quando a mulher que faz sexo anal, ela engravida?."

As perguntas parecem incomodar em qualquer situação. As dúvidas que a professora contou revelam a desinformação de alguns estudantes, inclusive a respeito dos temas biológico-higienistas (FURLANI, 2009; 2011). A fala da professora indica que os estudantes precisam de ajuda para entender as mudanças típicas da adolescência e o que as acompanha.

Quanto à inconveniência das perguntas durante as aulas, Margarida concorda com Sofia, ao relatar:

[...] tem alunos com Transtorno do Espectro Autista, né? [...] Visto eles não conseguirem se expressar da forma correta, então, em alguns momentos a gente precisa abordar alguns assuntos como infecções sexualmente transmissíveis, ou método contraceptivos ou a anatomia dos órgãos genitais, né? [...] dentro desse contexto aí, a gente acaba se... Se vendo em situações um pouco... Como é que eu posso dizer pra você? Vou usar um termo um pouco... Constrangidas, né? Com aquelas perguntas, né? (MARGARIDA).

Conversas a respeito de quaisquer temas que envolvem sexualidade podem causar constrangimento e, pelo que a narrativa sugere, são complicadas ainda mais pela presença de um estudante com deficiência em sala. As perguntas da estudante lembradas por Sofia são consideradas inadequadas por ela, concordando com a percepção de outros professores

entrevistados. Elas parecem incomodar a ponto de fazer com que a professora hesite em repeti-las, revelando o embaraço que sentiu ao ouvir as dúvidas dessa estudante, fato aparentemente agravado por não ter previsto esses questionamentos e por não se sentir preparada para respondê-los.

Sofia concorda com Margarida quanto ao constrangimento provocado por algumas dúvidas desses estudantes, e respondê-las lhe parece complicado:

[...] uma menina especial do 6º ano. Gente, eu fiquei... Se eu fosse mais clara, eu teria ficado vermelha, toda, porque, assim do nada, ela me pegou assim e “professora, se tiver sexo anal a mulher engravida?”, aí eu olhei pra ela e falei “então, não, você não vai engravidar, porque os orifícios são diferentes, as aberturas são diferentes, mas você pode pegar uma doença se você não se cuidar”, [...] aí aconteceu isso. Nossa... Na hora eu fiquei... Branca. Fiquei chocada. E dar aula pra esses alunos é um desafio, né? Porque você tem que trazer ele pra você [...] então você tem que tá a todo momento tentando resgatar esse aluno, trazer ele pra você, o que é muito difícil.

O fato de a curiosidade vir de uma estudante com necessidades específicas, em um momento inesperado, parece incomodar ainda mais. A professora revelou todo o constrangimento vivido naquele momento, sinalizado pela expressão “branca”. No entanto, mostrou-se disponível para responder tal pergunta com os argumentos que possuía, o que é considerado importante por Figueiró (2006a). Sofia acredita que responder dúvidas é importante para estabelecer vínculos com a estudante, tornando possível novas perguntas, em outros momentos, discordando de Carlos, que revelou não desejar tal situação.

A dificuldade em nomear as estruturas do nosso corpo, inclusive as do sistema reprodutor, é apontada por Figueiró (2006a, 2006b) como uma das dificuldades dos professores, mesmo os de Ciências, os quais precisam estar preparados para abordar as questões biológicas desse sistema.

Oliveira e Pinheiro (2017) afirmam que tais omissões tendem a reforçar a ideia de tabu, o que poderia justificar o desconforto provocado pelos estudantes com deficiência quando eles fazem perguntas adotando a linguagem popular considerada inadequada, principalmente para fazer referência aos órgãos sexuais. Margarida conta que:

Nas minhas aulas, que a gente tava trabalhando a anatomia dos órgãos sexuais masculinos e a gente viu uma fotografia... É... Né? Da anatomia, mas a gente não fez uma fotografia realística, real, né? A gente utilizou uma imagem mais em forma de desenho e aí o meu aluno autista dessa turma de 8º ano, ele: “nossa, parece uma linguiça, que não sei o que”, então uma... Uma forma muito imatura de lidar com as partes... do corpo... Com o aparelho re... genital masculino e enfatizava isso com muita força em sala, dizia “nossa, mas parece que não sei o que e ele bota o pingulim”, aí ele usava os termos dele, que ele, né? [...] Enfim, é uma coisa que a gente precisa lidar de maneira bem assertiva em sala, porque... E não só nesse assunto, né? Mas em vários outros

assuntos. Ele trouxe a história da sífilis, por exemplo, em forma de vídeo. (MARGARIDA).

Margarida ressalta a importância de saber organizar o diálogo em torno da fala do estudante Transtorno do Espectro Autista para que todos os estudantes se sintam incluídos e conversem sobre o tema, mesmo quando a professora evidencia suas dificuldades, inclusive para utilizar os termos associados à biologia da sexualidade. Esse tipo de dificuldade é citado como frequente por Figueiró (2006^a) e é também revelado por Sofia. Ela conta que tais perguntas, geralmente realizadas por estudantes com algum diagnóstico de deficiência, podem ser utilizadas para justificar os obstáculos em incluir os estudantes:

E o aluno autista, [...] quando eu dou aula de sistema reprodutor, ele faz umas perguntas... sabe... no meio da aula, nada a ver. Ele levantava, assim, na aula e ficava tentando tirar a roupa e balançando o braço e rodando na sala, e eu tentava conversar com ele e ele não queria... e ficava repetindo a mesma pergunta, do pingulim, e ele não queria que passasse as imagens (SOFIA).

Quando afirma que o estudante está sem assistência em sala de aula, Sofia faz referência a seus colegas de trabalho. Atribui parte da dificuldade que teve para se aproximar daquele estudante a uma percepção de que os demais colegas professores não se dedicam tanto. A professora ressalta a dificuldade em desenvolver as aulas em que aborda a Educação em Sexualidade, atribuindo tal fato à resistência desse estudante em permitir que a conversa flua e insistindo em perguntas que a professora considera inadequadas.

O comportamento dos estudantes com necessidades específicas pode ser considerado inadequado para além da verbalização de perguntas para os professores, como contam Ariuma e Carlos:

[...] eu já vivi algumas situações assim, de aluno pegar em mim... De... O meu primeiro aluno mesmo, que foi quando eu entrei na Secretaria... Inclusive as professoras depois até conversaram comigo quando eu fui relatar o que havia acontecido... Com a minha diretora, né? Porque é uma coisa que a gente aprende também com a prática, porque a gente entra meio que de paraquedas mesmo. Então, por exemplo, com ele, eu jamais usaria uma blusa dessa aqui que eu estou conversando com você. Nunca. Porque ele não tem o limite social do que é o corpo do outro, sabe? Ele não tem muito essa... ele levou as duas mãos nos meus peitos, assim, tipo, pá! Pegou no meu peito. Aí eu briguei com ele [...] falei que no meu corpo ele não podia pegar do mesmo jeito que eu não ia pegar no corpo dele, briguei, coloquei ele de castigo. Ele era deficiente intelectual (ARIUMA).

Olha, eu tive um menino, que esse me deu trabalho. Ele tinha TGD, acho que era autista e ele... Dentro e sala ele tinha um comportamento assim, que às vezes... De agredir os alunos, ficava fazendo aviãozinho e tacando nos alunos e tal, aí eu tinha que intervir e chegou num extremo uma vez, desse menino tocar em mim ameaçando dar um soco, sabe? Ele chegou: "professor, o senhor fala muito e não sei o que, não sei o que" e encostou assim, aí eu falei: "ó, eu não estou te tocando, não me toque também" e aí a gente relatava isso, tal,

conversava com os pais, até que um dia ele deu um soco mesmo numa coordenadora, deu um soco nas costas dela, entendeu? Aí ele foi transferido. (CARLOS).

Foram maneiras diferentes de tocar, é verdade, no entanto o corpo é do outro e há um limite a ser respeitado nos dois casos. Ambos os professores tentaram ajudar os estudantes a entender os limites entre os corpos, definindo que são pessoais, sendo possível o toque apenas quando existe permissão do outro para tanto. A fala da professora sugere que, até a data da entrevista, ainda não tinha alcançado sucesso nessa empreitada, mas o estudante continuava na escola. Já o estudante de Carlos foi transferido por decisão da escola em função de sua agressividade, fato que, segundo o professor, acontecia com frequência.

Comportamentos relacionados à sexualidade dos estudantes em suas turmas foram considerados exacerbados por Ariuma e Carlos. Isabel tem outra percepção, ao descrever o comportamento de uma estudante deficiente intelectual que, de acordo com sua observação em sala de aula, realizava as atividades e não costumava fazer abordagens envolvendo sexualidade:

A Vitória, DI, ela era bem tímida, muito, muito tímida e agora eu lembrei que uma vez... Ela não queria fazer as atividades e uma vez chamei, acho que era a avó dela, porque ela era criada pela avó. [...] E aí eu lembro que a avó dela comentou bem assim: “a Vitória não quer fazer as atividades, não quer fazer nada, mas para namorar...” [...] E eu até fiquei... Escutei dos colegas que ela se masturba em sala de aula (ISABEL).

A narrativa de Isabel envolve uma situação diferente daquela trazida por Ariuma, no entanto existe um problema comum: dialogar com a família. A fala da avó descrita pela professora sugere que não sabia como lidar com o despertar da sexualidade da neta, enquanto a professora se preocupava com o processo de aprendizagem da menina. A família do estudante de Ariuma parecia se divertir com o comportamento do adolescente e não ter maiores preocupações com o vivido pela professora. Nessas situações, a sexualidade, que deveria provocar a conversa entre escola e pais buscando alcançar a comunidade, parece causar um certo constrangimento sugerindo o silêncio como melhor estratégia.

A necessidade de construir uma relação da escola com os pais e então ampliar para a comunidade pode ser percebida no que relata José, quando revela parte da importância de seu entendimento do conceito de sexualidade no momento que descreve a estratégia que adotou diante da expectativa de incluir um estudante com síndrome de Down:

Caio, ele foi muito desafiador [...] Pra mim, sexualidade é sua forma de relacionar com o ambiente, com as pessoas, com o todo e aí, desenvolver essa questão sexual no Caio, no que diz respeito aí à relação com o outro foi muito interessante pra mim. A mãe dele super me elogiou depois, né? Porque a gente fazia um trabalho para o Caio como pessoa da sala, não era o Caio que tem Down, era o Caio, era que nem o José, que nem o fulano, o beltrano, então era

o Caio. E aí as aulas eram pensadas para o Caio, mas de uma forma que todo mundo conseguisse trabalhar junto com o Caio, na mesma perspectiva de que o Caio vai se desenvolver, mas o fulano, o ciclano e o beltrano [...] todos eles seriam favorecidos nesse processo sem excluir, né?, então permitiria que o Caio participasse, construísse de acordo com o nível que ele conseguia... E ele começou a se relacionar com os colegas e isso foi muito interessante de ver. Então, nas aulas síncronas [...] ele começou a gravar vídeos pra gente, ele começou a falar do que ele gostava durante a aula (JOSÉ).

O trabalho desenvolvido com estudantes como Caio, Vitória e alguns outros lembrados por seus professores revela a diversidade de estratégias que precisam ser desenvolvidas e constantemente adaptadas para atender a esse público, no entanto são ferramentas que nem mesmo professores de Ciências da Natureza possuem (MAIA; VILAÇA, 2018), uma vez que estão em processo de construção, exigindo colaboração e esforço mútuo.

Adaptações nas atividades não são consideradas necessárias quando o estudante com deficiência é deficiente auditivo, como os que foram lembrados por Carlos, ressaltando que esses estudantes costumam ser acompanhados por um intérprete de Libras. O professor avalia que, com a presença de tais profissionais, o processo de aprendizagem dos deficientes auditivos corresponde ao esperado para aquela idade e ano da Educação Básica. Ele também acredita que discutir os conteúdos obrigatórios de sexualidade com estudantes deficientes auditivos em sala não representa uma dificuldade, uma vez que tais estudantes possuem o sistema cognitivo preservado e as perguntas acontecem a respeito do tema da aula e no momento esperado. Essa percepção é compartilhada com Pietra, que afirma: “Eu tive alunos surdos, no ano passado, e nada que eu me lembre, assim, excessivo de conversa nem nada do tipo de sexualidade. Era uma coisa mais cada um na sua, ninguém chegou a me procurar com relação a esse sentido”.

A diversidade de necessidades específicas que começou a frequentar a sala de aula, contribuindo para revelar e chamar a atenção para outras formas de diversidade, como aquelas que envolvem as questões de gênero. Sofia faz comentários quanto às dificuldades que perpassam temas relacionados à sexualidade quando o assunto envolve as questões de gênero na escola, afirmando: “Ah, infelizmente, é aquela questão, né? É o viadinho, é a sapatão... Os meninos... Infelizmente... Não são todos, mas sempre tem aquela piadinha, né?”. Ela pontua que entende ser seu papel intervir para que tais comentários não aconteçam. Conta ainda sobre o processo de reconhecimento de gênero de um estudante com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, mencionando o apoio que o estudante teve de um grupo de colegas, bem como de sua atuação enquanto professora:

Eu vi ele se transformando, né? Do 9º ano, ele já tinha o jeito, né? De ser homossexual e não escondia que era, né? [...] mas ao longo do ano ele começou a se vestir diferente. No início do ano ele ia mais vestido como

homem, né? De calça jeans normal, [...] Porque ele confiava nessas meninas e ele conseguiu ser quem ele era de verdade, então ele ia pra escola... Ele começou a ir com calça bastante justa, né? Aí nesse ponto eu perguntei pra ele: “você quer que eu te chame pelo seu nome ou você tem um nome social pra que eu te chame? Porque eu anoto aqui e quando eu fizer a chamada, eu chamo pelo nome social. Você tem esse direito, se você quiser, eu chamo”, mas ele falou que não, que não precisava, não quis, né? Eu falei: “não, tudo bem” e eu não sei qual era o nome social, ele tinha, nunca descobri... É... Na hora do intervalo ele pegava a blusa do uniforme e ele amarrava do lado, né? Coisa que ele não fazia antes... Eu comecei a perceber que ele começou a pintar as unhas... Então ele já ia com as unhas pintadas, pintava de preto... Depois eu comecei a perceber que ele já tava indo... passando rímel no olho... Eu sei que no final do ano ele já tava indo de aplique. Ele deixou o cabelo crescer e ele já tava indo de aplique, né? [...] Tinha, sim, uns xingamentos no intervalo, sempre tem, né? Durante o intervalo é difícil você controlar. Quando eu via, eu brigava, eu repreendia o aluno, mas era difícil de ver, né? Mas, Graças a Deus, ele não evadiu, ele continuou estudando, ele... passou com dificuldades. Eu tive que ajudar a passar ele, né? Mas, a comunidade, acho que eles já estavam aceitando mais, né? Era um ou outro aluno, aqueles metidos a machões, que gostavam de ofendê-lo... (SOFIA).

A diversidade, com suas múltiplas possibilidades de ser, frequenta a escola e os professores e professoras devem estar atentos a ela. Propor diálogos a respeito dessas diversidades pode ser uma estratégia para revisar e romper mitos, tabus e preconceitos, como defendem Pamplona e Diniz (2017) quando falam da importância de estabelecer essas conversas em torno do que é percebido como diferente, que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade. O assunto gênero existe e é discutido na escola, seja na sala de aula ou nos corredores. Pietra apresenta mais um caso de reconhecimento de gênero, apoiado pela escola e para o qual a pandemia de Covid-19 representou um problema, Segundo a professora:

Em relação às questões da sexualidade com o aluno [...] a gente tem um aluno que era menina, e está passando pela transição este ano... Pela mudança de sexo. Então, a gente observou, assim, como grupo de docentes, que, quando ele estava na escola, — era Maria Eduarda, e, agora, usa o nome social Raul — ele tinha o apoio e tudo, e ele foi passando a utilizar o nome com maior tranquilidade. Depois da pandemia, ele entrou numa depressão, parou de fazer as atividades... vamos dizer... essa transição parece que estava sendo mais fácil com os amigos ali, perto, sabe?! É. E geralmente é o oposto, né?! Porque tem preconceito, mas hoje em dia é tão mais aberto. (PIETRA)

O preconceito ainda acompanha as conversas quando o tema da identidade de gênero está presente, como pode ser percebido na narrativa de Olívia, que enfatizou o preconceito e as dificuldades que estudantes homossexuais enfrentam na escola:

Muitas vezes a gente chega na sala, conversa com os alunos, a gente vê que aquele aluno ele é, ele é homossexual, mas ele não sabe. Eles também têm vários conflitos, né? Eles ficam muito perdidos, principalmente em relação à homossexualidade. Eu percebo isso muito, muito. Muitos alunos totalmente perdidos, sem saber o que é que ele gosta, né? Com medo... Eles têm muito

medo também de encarar o preconceito quanto a isso, então... E a gente já percebe, né? (OLÍVIA).

As discussões sobre gênero parecem incomodar a escola ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de que esse ambiente ofereça esclarecimentos sobre esse tema aos seus estudantes. Em alguns casos os adolescentes vivem o processo de reconhecimento, identificação e transição de gênero durante os anos que frequentam a escola, nesses casos precisam ainda de apoio. A narrativa da Olívia sugere que ela percebe os medos e inseguranças dos estudantes. Nesse sentido, é significativo propor conversas em pequenos grupos, oferecendo aos estudantes segurança para falar e aos professores conhecimentos para ouvir e interagir.

A violência sexual também foi tema presente nas perguntas dos estudantes de Sofia e pareceu incomodar a professora. Dentre todas as dimensões da Educação em Sexualidade, aquela denominada violência sexual pode ser entendida como ainda mais complexa por envolver uma forma de agressividade e abuso. Noue e Ristum (2008) escrevem que se trata de um tema bastante controverso e de difícil conceituação e as autoras destacam que um desses dificultadores pode ser representado pelo fato de que a ideia de sexualidade ainda esteja em elaboração por parte daqueles que estudam e discutem o tema, lembrando que há diversas possibilidades de associação, análise e interpretação dos assuntos envolvidos por essa grande área do conhecimento.

Sofia lembra que se sentiu obrigada, com muita dificuldade, a conversar a respeito de um estupro envolvendo um jogador de futebol divulgado pela mídia. Noue e Ristum (2008) atribuem esse tipo de dificuldade ao fato de a violência sexual vir impregnada por ainda mais mitos e tabus. Ao assistir a notícia, os estudantes levaram o tema para sala de aula. Sofia admite que sentiu ainda mais dificuldade nessa conversa em função da presença de um estudante com deficiência em sala, uma vez que não se sentia capaz de prever suas reações. Ainda assim, afirmou que tal diálogo foi necessário:

[...] a gente tava conversando sobre SUS e os meninos falando, né? Da questão desse tema, da questão do Neymar, do estupro e tal, aí eles perguntaram: “professora, o que a senhora acha?” Aí eu fui explicar pra eles, falei: “gente, primeiro, o que é que é estupro? Vocês sabem o que é estupro?” Aí eles ficaram assim, aí eu expliquei pra eles o que era o estupro, né? Aí eu fiquei de olho no aluno DI né? Aí eles falaram: “ah, professora, mas parece que a mulher tava bêbada”. Eu falei: “sim, mas aí a gente tem um outro tipo de estupro, que é o estupro de vulnerável e a gente tem que tomar muito cuidado com isso. [...] Então eu percebi que eles tinham muitas dúvidas quanto a isso, né? E que eles achavam que...que podiam sair fazendo sexo por aí sem preocupação. (SOFIA).

O motivo que fez com que José abordasse o tema da violência sexual com seus estudantes foi descobrir que uma estudante de 13 anos com deficiência mantinha um relacionamento com um homem de 22 anos.

Os estudantes do 8º ano disseram pra mim que não sabiam nada de sexualidade até o 8º ano, tendo 13 anos e já tendo estudado que estava ali com uma vida sexual ativa, porque a gente descobriu no meio do caminho que tinha estudante especial de 13 anos com relação com pessoa de 22 anos e aí eu trabalhei... Eu trabalhei as questões legais com eles também. O que é que é estupro, né? O que que era... Como é que fala? Abuso sexual, aliciamento (JOSÉ).

Ariuma também mencionou uma situação relacionada à violência sexual. A professora trouxe esse fato enquanto se lembrava das dificuldades em lidar com uma jovem, já adolescente, com diagnóstico de deficiência intelectual. Assinala que a família atribuía sua condição exclusivamente à violência sexual sofrida pela jovem:

Eu tinha uma aluna que... Ela desenvolveu uma deficiência intelectual porque ela sofreu um estupro coletivo. Ela tinha 13 anos de idade e essa aluna, ela tinha aversão a qualquer assunto que fosse relacionado à sexualidade, assim, de cuidar do corpo mesmo, sabe? [...] Desde a coisa mais básica até o que... Onde podem te tocar, qual é o limite do teu corpo, que tipo de relação, enfim. Com ela era bem complicado... (ARIUMA)

Muitos são os questionamentos em torno dos temas que perpassam a violência sexual, desde a curiosidade inicial com relação ao termo estupro, até questões que solicitam muita conversa e apoio de diversos profissionais de saúde, como no caso dessa adolescente que tem sua deficiência intelectual atribuída a um estupro coletivo. A violência sexual contra crianças e adolescentes recebeu atenção do Ministério da Saúde, que destacou a importância da escola e dos profissionais de saúde no sentido de discutir o tema, buscando a redução do número de casos de violência sexual com crianças e adolescentes no Brasil (BRASIL, 2009). Carlos, ao relatar o vivido por ele na escola, revela um olhar diferente para seu papel de professor de Ciências da Natureza, defendendo que não seria seu dever discutir questões de sexualidade na escola, afirmativa justificada insistentemente pela falta de formação inicial:

É lógico, a gente ouve mil coisas, a gente ouve histórias de alunos que têm problemas, que foram abusados, que sofreram violência sexual [...] Porque eu acho que tem a área certa para trabalhar isso. Eu não sou formado para tratar esse tipo de coisa. Acho que é o orientador educacional, o psicólogo escolar, o psicopedagogo! Acho que cabe mais a eles tratar dessa questão e não ao professor, que não é preparado para isso, né? Às vezes eu posso falar uma coisa para o aluno que pode ter um efeito devastador, né? (CARLOS).

O professor descreve um acontecido na escola em que trabalhou, no qual a sexualidade manifestou-se em uma de suas múltiplas formas: a violência sexual, tema que abarca percepções, critérios diferentes e difíceis de serem articulados (VIODRES INOUE; RISTUM,

2008; ROCHA; LIMA, 2019). Essa violência tocou Carlos a ponto de fazê-lo crer que não seja sua a função de estabelecer diálogos em torno da sexualidade e a falta de formação, mais uma vez, foi trazida como justificativa para evitar o debate em torno da Educação em Sexualidade. Entretanto, acreditamos que esse seria um momento importante para, inclusive, informar os estudantes quanto à possibilidade da violência sexual, propondo o diálogo como forma de prevenção.

Acolher os estudantes vítimas de violência é um papel da escola, no entanto esses estudantes precisam ser identificados. Carlos, em sua fala, sugere ter tomado conhecimento desses relatos por acaso. Rocha e Lima (2019) apontam que conversas com os estudantes que tenham sido vítimas de violência sexual podem fazer com que eles se sintam acolhidos, que há alguém para ouvi-los, mesmo que para uma primeira conversa. O professor, ao contrário dos outros profissionais trazidos no relato de Carlos, é quem está em sala de aula com regularidade.

Nos casos de violência sexual, muitas vezes o papel do professor pode ser ouvir, acolher e encaminhar o estudante para profissionais que possuam os conhecimentos adequados para ajudar (ROCHA; LIMA, 2019). Porém, para apoiar, faz-se necessário existir espaço para saber que tal necessidade pode estar presente. O psicólogo é um profissional que recebe o estudante quando encaminhado pelo professor que, por seu maior convívio com o jovem, pode estabelecer essa relação de confiança caso esteja disponível para tanto.

Olívia destacou a importância para que uma relação de proximidade seja estabelecida com os estudantes de forma que o professor represente alguém com quem eles possam conversar a respeito das questões de sexualidade. A professora manifesta ainda a esperança de que essa liberdade entre estudantes e professores tenha condições de evitar situações que envolvem a violência sexual:

Então assim, a gente tenta ser o mais discreta possível, deixa eles nos procurarem, então, muitas vezes as meninas chegam pra gente e falam: “ai, professora, eu tô de olho num menino assim, que não sei o que e tarará”; e a gente vai dando espaço pra isso. Agora, eu tive... A gente teve um caso esse ano... Não, no ano passado, de uma aluna, ela tem Síndrome de Asperger, ela estava sendo assediada por um pedófilo nas redes sociais. A sorte é que ela começou a falar com a minha colega da sala de recursos (OLÍVIA).

Os professores de Ciências da Natureza entrevistados reconhecem seu papel no estabelecimento de diálogos a respeito da Educação em Sexualidade no contexto da escola inclusiva durante suas aulas e acreditam que conversas e bate-papos são estratégias pedagógicas preferíveis para isso. Pensam que existem dificuldades, mas não impedimentos, para propor tais conversas, como conta Sofia: “[...] eu percebo que eu tenho um papel, né? De... De conversar. Eu vou falar pra você que não é fácil. Falar com um aluno que não tem necessidade especial já

é difícil e um que tem... É muito, muito, muito mais difícil, né?”. Olívia também percebe seu papel enquanto professora de Ciências da Natureza em estabelecer essas conversas com os estudantes que “[...] não têm com quem tirar dúvidas, então muitos alunos chegavam pra mim, principalmente porque eu dava aula de Ciências e Ciências a gente dá sistema reprodutor, né?”. Sofia revela suas dificuldades para discutir a ES na escola inclusiva. No entanto, sua dificuldade não a impede de reconhecer seu papel enquanto educadora inclusiva em sexualidade.

4.4 Educação Inclusiva em Sexualidade: os olhares sobre o papel das famílias dos estudantes da Educação Básica

Os pais ou responsáveis pelos estudantes, pessoas importantes no processo de Educação Inclusiva em Sexualidade para além dos professores de Ciências da Natureza e dos estudantes, não foram pensados como sujeitos ou objeto desta pesquisa. Nesta seção, vamos trazer um pouco do que os professores expuseram em suas falas quanto ao papel das famílias e sua interferência na escola para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Inclusiva em Sexualidade.

Alguns professores entrevistados, mesmo com o apoio que a Base Nacional Comum Curricular oferece, se preocupam em como as aulas de Educação em Sexualidade chegam em casa, aos ouvidos dos pais ou responsáveis. Esses professores consideram que não podem prever ou programar o desenrolar de uma aula a respeito de Educação em Sexualidade, uma vez que essa aula tende a ser motivada pelas dúvidas dos estudantes, as quais são consideradas imprevisíveis, mas que não devem ser ignoradas. Olívia pontua:

[...] se eles chegassem às vezes em casa e falassem que eles iam ter aula de sexualidade, muitos pais poderiam não compreender e dar problema pra mim, então... Então, 6º ano com inclusão, então, você tem que falar com muita cautela, então eu ia muito por esse lado, misturando Ciências com sistema reprodutor e aí eu ia encaixando alguma coisa de sexualidade. Meninos de 6º anos são bem mesmo o que os pais falam pra eles e tal, eles ainda não pensam assim, não criticam as situações, né? E... E eu tinha muitos alunos evangélicos (OLÍVIA).

A preocupação com os pais ajuda a professora a propor aquela que considera a melhor estratégia para conversar sobre sexualidade com os estudantes. Sua fala evidencia a articulação e o entendimento das possibilidades oferecidas pela disciplina de Ciências para justificar as escolhas que faz para tratar de sexualidade. Destaca a religião da família, em mais uma tentativa de justificar essa abordagem biológica (FURLANI, 2009), além de revelar a insegurança com a reação da família.

Para a professora Isabel, informar antecipadamente a família ou os responsáveis é uma obrigação dos professores, mais do que uma estratégia. Ela descreve assim o problema que teve em função da apresentação de uma peça de teatro na escola em que trabalha, cujo tema era Educação em Sexualidade:

Era uma palestra, uma apresentação sobre educação sexual e formas de prevenção, né? [...] então, assim, eu fiquei assim, agora quando eu for fazer, então alguma atividade assim, vou passar pelo menos um bilhete, sei lá, avisando os responsáveis, que é minha obrigação, né? Aí você fica ali no meio, né? A família vem e te bate, então depois os pais ligaram lá para a escola perguntando se teria novamente, porque se tivesse, não iriam mandar o filho. A mídia só quer isso e aí, quando eu for pensar nessas atividades, também pensar em formas de trabalhar. Claro, não pensar isso do jeito que o pai quer, mas pensar na situação, né? Na realidade dos estudantes também (ISABEL).

É importante o fato de Isabel propor discutir a necessidade de comunicar a família no caso de realizar futuras atividades extracurriculares a respeito do tema, no sentido de informar, uma vez que a escola deve seguir as questões curriculares previstas na BNCC (BRASIL, 2018). Não se trata, portanto, de uma obrigação, mas de uma tentativa de aproximação.

Um projeto bem-sucedido por alguns anos, desenvolvido em uma escola da Educação Básica do interior paulista por uma professora de Ciências, durante as aulas da disciplina, teve como uma de suas etapas a reunião com os pais para informar que trataria de conversas sobre sexualidade, utilizando diversas estratégias didáticas, inclusive uma peça de teatro escrita e encenada pelos estudantes (BUENO, 2018). O projeto abordou a diversidade de temas que compõem a sexualidade e capacitou jovens multiplicadores que puderam propor rodas de conversa entre pares.

É importante ressaltar que o projeto foi proposto para uma escola de classe média-alta, levou três anos para ser implementado e depois de quatro anos foi integrado à matriz curricular do Ensino Fundamental – anos finais, tendo a carga horária dividida com “[...] um projeto de liderança pessoal. A notícia não agradou a professora e nem aos alunos” (BUENO, 2018, p. 116).

A autora fala sobre as dificuldades em lidar com a sexualidade, visto que convencer a família quanto à importância do projeto não havia sido simples, pois exigiu a elaboração e o convencimento dessas pessoas para participar de diversas atividades sobre o tema na escola. Essa preocupação em propor que a família seja avisada com antecedência quanto ao desenvolvimento de projetos que abordam o tema faz referência a uma tentativa de aproximar família, escola e sexualidade (*ibidem*).

Existe determinação legal (BRASIL, 2018) para discutir a sexualidade, o que justifica a ausência de comunicado aos pais, entretanto é desejável essa aproximação, acompanhada por

uma reunião, e por que não, com uma proposta de formação para a família, como apontou Figueiró (1998) e Bueno (2018). Isso pode resultar na conscientização de pais e responsáveis quanto à importância de conversar a respeito do tema com os estudantes, tanto no ambiente familiar quanto na escola.

A preocupação com a família parece ter sido aumentada em tempos da pandemia de Covid-19, uma vez que as aulas aconteciam em ambiente virtual¹⁵, o que representou a hipótese da presença da família junto aos filhos durante as aulas, além da possibilidade de que elas estivessem sendo gravadas, permitindo que a família assistisse depois.

Os motivos de preocupação com a presença da família em ambiente de aprendizagem foram confirmados, meses depois, pela publicação de um jornal do DF com notícias de demissão de professores em função de falas ocorridas durante as aulas virtuais que não agradaram as famílias dos estudantes, corroborando o comentado por autores como Eskey *et al.* (2014) e Castro (2021).

Tais preocupações podem servir de justificativa para que conversas a respeito dos temas que perpassam a sexualidade fossem evitadas, como é percebido na fala de Sofia:

Os pais, infelizmente, né? Boa parte dos pais não gostam, né, que trabalhe isso na escola [...] e os pais assistem às aulas, então, infelizmente o trabalho, ele fica engessado. Eu não posso falar de coisas como sentimento com o aluno, porque aí o pai já não gosta: “você tá incentivando o meu filho a fazer sexo, não é isso que eu quero”, entendeu? Aí a gente fica engessado, a gente fica restrito àquela mesma fala de órgãos sexuais, de doenças e contraceptivos, né?

Sofia propôs que, quando o assunto da aula faz referência a determinados temas entendidos como clássicos das Ciências da Natureza tais como sistemas reprodutores, infecções sexualmente transmissíveis e método contraceptivos, não há muitos problemas com relação ao comportamento dos pais, ao mesmo tempo que parece não atender as necessidades dos estudantes (FURLANI, 2011; CARVALHO, 2021). No entanto, é importante lembrar que a BNCC (BRASIL, 2018) fala em sexualidade, sem definir qual das suas múltiplas dimensões deve ser trabalhada em sala de aula, o que pode representar um bom argumento com os pais.

A insegurança quanto à presença dos pais no ambiente em que o estudante assistia às aulas virtuais parece preocupar não apenas os professores, mas os estudantes também, como sugere o relatado por Sofia, ao comparar o número de dúvidas que respondia nas aulas presenciais a respeito dos sistemas reprodutores, com aquelas da aula virtual, ou melhor, a

¹⁵LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União publicado em: 19/08/2020, Edição:159, Seção:1 Pág.4, Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 07/04/2022.

ausência delas na aula virtual: “[...] perguntas, eu vou te falar, não tive nenhuma. Nenhuma, nenhuma pergunta. Quando a gente trabalha na sala de aula, eles são super curiosos, eles perguntam, mas eu acredito que pelo fato de estar sendo observado pelos pais, eles ficam receosos de perguntar” (SOFIA).

José concorda com Sofia quanto às aulas em ambiente virtual de alguns temas da sexualidade e afirma: “[...] mas tem alguns desafios que a gente chega também da família, né? Então as famílias limitam muito os estudantes nessa aula de sistema reprodutor, eles não perguntam” (JOSÉ).

A possibilidade da presença dos pais no ambiente em que o estudante assiste à aula aparece como um dificultador para que conversas a respeito da sexualidade sejam ampliadas e esse fato incomoda tanto professor quanto estudante. Sofia relata que, durante uma aula presencial em que conversou com os estudantes a respeito de violência sexual contra a mulher, bate-papo motivado por um caso apresentado pela mídia, as perguntas foram inúmeras, diferente do ocorrido, ao se lembrar de outro caso de violência sexual:

E eu percebo que esse ano, se tivesse no presencial, teriam muitas perguntas, principalmente nesse caso da Mariana Ferrer, né? Teriam muitas perguntas, muitas, muitas, muitas, mas pelo fato deles estarem em casa, sendo supervisionados pelos pais, eles não perguntam, não perguntam (SOFIA).

Uma das justificativas utilizada para evitar as aulas sobre Educação em Sexualidade era a preocupação em como as conversas a esse respeito chegariam em casa, como os estudantes iriam descrever a aula para a família. Em tempos de pandemia de Covid-19, passou a existir a possibilidade de esses pais “assistirem” às aulas junto com os estudantes e a fala da professora sugere ser essa possibilidade uma justificativa para evitar abordar o tema da sexualidade em tempos de Covid.

No caso do Distrito Federal, essas conversas envolvendo família e escola poderiam acontecer naqueles horários destinados à coordenação pedagógica dos professores e poderiam ser organizadas pela escola em parceria com Instituições de Ensino Superior, por exemplo; ou em atividades de formação continuada proporcionadas pela EAPE¹⁶. O fato de boa parte das atividades laborais estar acontecendo em ambiente virtual, inclusive as pedagógicas, poderia ter representado uma possibilidade de ajustes nessas agendas da família e das escolas.

¹⁶ Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal, compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 06/02/2022.

A família foi lembrada pelos professores entrevistados ainda em situações nas quais era esperado apoio à escola e ao professor no trabalho com os estudantes com deficiência, mas não foi o que aconteceu. O relato de Ariuma, ao descrever o momento que teve os seios tocados por um estudante deficiente intelectual e reclamou, atestam essa falta de apoio: “[...] a família dele era extremamente complicada também, era uma família que a gente não podia contar muito”. A professora acredita que não haveria resultado algum informar à família o ocorrido, e comenta que quem a apoiou para lidar com a situação foram os colegas de trabalho.

O comportamento considerado inadequado quanto à sexualidade também é apontado como ignorado pela família no relato de Carlos, ao se lembrar de um estudante com diagnóstico de transtorno do espectro autista:

A deficiência é desculpa pra tudo, né? [...] sexualidade exacerbada, violência também... o que a gente mais assim, que às vezes é um problema, é que a família, também, ela acoberta. Vamos dizer assim, ela quer justificar esses atos, né? E aí, ao mesmo tempo, não tomar providências para que haja algum tipo de... de tratamento, né?

Margarida parece concordar com Carlos e Ariuma quando se lembra de um aluno Transtorno do Espectro Autista que interferiu na aula de sistema reprodutor falando em “salsicha”, para fazer referência ao pênis, e a mãe, ao conversar com a professora, pareceu se divertir com o comportamento do filho:

[...] assim, em determinados momentos eu vejo que ele se excede bastante, porque ele se impressiona e eu tenho contato com a mãe, inclusive, e ela fica falando “nossa...”, meio que pra descontrair, né? Ela falando comigo “nossa, morri de rir quando ele falou sobre assunto na sala e que não sei o que e que não sei o que, e ele ficou aqui pesquisando muito sobre o assunto” (MARGARIDA).

Os pais costumam ser lembrados ainda como pessoas muito próximas aos estudantes, mas com os quais as conversas sobre sexualidade são difíceis (GONÇALVES *et al.*, 2013). O considerável interesse de todos os estudantes da Educação Básica por conversas a respeito dos temas da sexualidade na escola foi apontado pelos professores, dentre outros motivos, pela provável dificuldade em conversar com os pais a respeito do tema, como relata Olívia: “[...] eles são muito interessados, porque eles muitas vezes não têm liberdade para conversar com os pais sobre isso”. Fato com o qual Isabel concorda: “[...] os pais têm voz para ir lá na escola e simplesmente reclamar e não fazer o papel deles em casa... Que elas também não fazem, a escola também não tem que fazer aí você já sabe o que acontece, né? Gravidez precoce e aí vira todo aquele problema, né, que a gente já sabe...”.

Cabral (2017) e Borgonovo *et al.* (2017) apontam como dificultadores para o estabelecimento de diálogos entre famílias e filhos sobre sexualidade os mitos e tabus que

cercam o tema, os quais podem fazer com que os pais se sintam envergonhados e evitem tais conversas. Outro fator importante é que os pais, ainda hoje, com toda facilidade de acesso à informação, consideram que tais conversas podem antecipar o interesse do adolescente para as questões da sexualidade, conseqüentemente tais conversas deveriam, segundo muitos deles, ser evitadas, como descreve Souza (2021).

Contrariando o entendimento dos pais, estudos revelam que conversas sinceras, entre famílias e filhos, amparadas por conhecimentos que buscam ressignificar ideias a respeito de sexualidade, oferecem para os filhos o entendimento de que podem contar com a boa orientação dos pais, o que tende a retardar a primeira relação sexual, além de evitar a gravidez precoce (GONÇALVES *et al.*, 2013, CABRAL, 2017).

Mesmo quando existe esse espaço para diálogos dos estudantes com os pais, a escola não pode se eximir da responsabilidade de tratar o tema, uma vez que a sexualidade é um constante vir a ser, sempre há o que conversar, como pontuam Cabral (2017) e Borgonovo *et al.* (2017).

Gênero é outro assunto que provocou lembranças em associação com as falas a respeito dos pais, sendo o comportamento conservador quanto ao tema frequentemente associado a essas memórias, como conta Olívia:

[...] e até, às vezes, pra gente poder esclarecer pros pais, falar “olha, tenta conversar com seu filho, né? Pra ver... Ele tá com dúvidas, tá ansioso, tá sem saber o que está acontecendo com o corpo dele...” e principalmente, também, a... a questão da... da... Não é escolha, né? Sexual... É a maneira... Às vezes a pessoa já é mesmo, o menino já é mesmo, ele nasceu homossexual e eles não sabem muitas vezes, né?

A fala da professora sugere que conversas sobre gênero representam uma dificuldade tanto em família quanto em suas aulas, uma vez que revela problemas em definir, dar nome à homossexualidade. Maia *et al.* (2011) apontam que, como acontece em uma infinidade de situações produzidas, reconhecidas, nomeadas pelo ser humano, a cultura interfere nesse enraizamento das dificuldades nas discussões que envolvem gênero, lembrando que a falta de formação do professor interfere no entendimento e nas conversas sobre essa questão.

Sofia concorda com Olívia e relata problemas para tratar as questões de gênero em função de supor a possível reação da família dos estudantes. Essa suposição da existência de problemas com a família foi agravada pelo fato de que as aulas estavam acontecendo em ambiente virtual, o que possibilitaria a presença dos pais. A professora comenta que: “[...] ficou muito difícil. E os alunos homossexuais...[...] E eu percebo que a adolescência é uma fase

angustiante pra eles, eles tão se descobrindo e infelizmente a gente fica podado, não pode falar no Meet, né?” (SOFIA).

Pontuar que a conversa com os estudantes não pode ocorrer, porque as aulas estavam acontecendo em ambiente virtual, portanto os pais poderiam estar presentes, pode significar um argumento importante para evitar essas discussões durante as aulas.

Propor e mediar um diálogo entre pais e filhos pode facilitar o entendimento das questões que envolvem a homossexualidade, que, em primeiro momento, parece ser um tema que incomoda as escolas dos professores entrevistados, associado a tudo mais que perpassa o movimento LGBTQIA¹⁷. A pandemia de Covid-19 poderia ter representado um momento oportuno para esse convite, uma vez que pais e filhos estavam “confinados” em casa.

O convite aos pais para uma parceria no sentido de estudar e entender um pouco mais a respeito de sexualidade pode ajudar a entender o papel da escola e auxiliar no desenvolvimento desses estudantes com deficiência, inclusive proporcionando um pouco mais de conhecimento a respeito de gênero (MAIA *et al.*, 2011).

Em momentos diferentes de seu relato, a família e a religião foram consideradas por Olívia como dificultadores. Em outras falas, entretanto, ela se contradiz, apontando família e religião como motivadores para a adequação do planejamento da aula à idade do estudante. Todo e qualquer tema a ser trabalhado na escola precisa dessa adequação, já que uma aula para o 6º ano do Ensino Fundamental não pode ser a mesma pensada para a 3ª série do Ensino Médio, pois diversas adaptações devem ser realizadas. Com a Educação em Sexualidade não seria diferente, o que representa mais um motivo de conhecer, para então conversar sobre sexualidade.

Isabel é a única professora que menciona o apoio de alguns pais, provavelmente oferecido em função da repercussão ocorrida depois da apresentação da peça de teatro na escola, que tratou do tema sexualidade:

Só que aí também teve uma parte legal que aconteceu, porque alguns pais foram na escola falando que estavam do lado da escola, que adorou aquilo dali mesmo. Foi essa parte que foi bem legal. A mãe de uma aluna falou: “eu não tinha coragem de tratar esse assunto com fulana, mas que bom. Esse povo está muito arcaico, se você pegar um celular e digitar...”. Até hoje eu me lembro dela falando disso “se você pegar um celular e digitar ‘pinto’, vai aparecer um pinto, então qual é o problema?” (ISABEL).

¹⁷ movimento político e social de inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero que teve como sigla inicial GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneras, Queers, Questionadoras, Intersexos, Indecisas, Assexuadas e Aliadas.

O descrito por Isabel revela que alguns familiares têm consciência do acesso à informação de seus filhos e da importância que tal tema fosse discutido na escola, uma vez que muitos deles não se sentem preparados para propor tais conversas, reforçando o que foi mostrado por Bueno (2018). A autora propôs um projeto que recebeu o nome de “papo jovem”, cuja proposta foi conversar com os adolescentes de um colégio particular do interior de São Paulo a respeito de sexo e sexualidade, oferecendo aos estudantes um espaço aberto para o diálogo. Bueno (2018) relatou que os familiares agradeceram o trabalho com o projeto sobre sexualidade desenvolvido por ela, uma vez que não se sentiam capazes de abordar o assunto com seus filhos.

É importante lembrar que a rede mundial de computadores disponibiliza o livre acesso a uma infinidade de informações, algumas delas não confiáveis. É preciso ressaltar o papel da escola em ajudar os estudantes a desconfiar de tais informações e ter alguém confiável com quem conversar.

A BNCC (BRASIL, 2018) oferece aos professores o amparo legal para discutir a sexualidade em suas múltiplas dimensões na sala de aula. No entanto, não podemos ignorar que vivemos em uma sociedade que ainda percebe as questões da sexualidade impregnadas por mitos, tabus e preconceitos. Na relação da escola com os pais, os professores de Ciências da Natureza precisam estar devidamente formados, preparados para propor discussões sobre o tema. A ideia das conversas a respeito da Educação em Sexualidade é propor reflexões e não imposições de qualquer ordem, para que pais tenham confiança e possam apoiar a escola nessas discussões.

Cabe à escola, em princípio, desenhar um projeto adequado à diversidade que a frequenta, na tentativa de minimizar a possibilidade de recusa por parte dos pais e um maior número de estudantes venha a ser incluído. Buscar a referência cultural e social na qual a escola está inserida é fundamental para desenhar um projeto de Educação em Sexualidade, na esperança de acolher toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias de vida provoca o revisitar de momentos vividos, pensar, analisar e então escolher o que desejamos narrar. Os professores de Ciências da Natureza entrevistados relatam episódios acontecidos durante sua licenciatura e em seu ambiente de trabalho que, de alguma forma, os tocaram, deixando marcas, elaborando e reelaborando-os por meio de reflexões, transformando tudo isso em experiência.

Promover aulas de Ciências da Natureza em uma turma inclusiva envolve trabalhar com uma multiplicidade de temas, inclusive referentes à sexualidade humana. Depois de 2015, a escola efetivamente passou a ser frequentada por um público cuja diversidade faz-se cada vez mais visível: estudantes com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação. Essa mudança exige novas adequações dia a dia, ano após ano, para atender nossos estudantes em cada etapa da Educação Básica com vistas a articular as grandes áreas: Ciências da Natureza, Educação em Sexualidade e Inclusão. Pode ser difícil estabelecer os limites entre cada uma delas, se é que tais limites existem. Penso que não.

As Ciências da Natureza, em um primeiro momento, revelam o ser humano anatômico, fisiológico, em geral perfeito no livro didático. A Educação em Sexualidade propõe conversas sobre algumas das dimensões desse corpo humano para além da biologia, já que está atenta à sua multiplicidade de expressões, ajudando a compreender cada pessoa como única. É importante lembrar que sexualidade também é biologia, uma vez que acontece nesse corpo humano comum, porém com características individuais, singulares, vividas a todo instante em qualquer que seja o ambiente.

A inclusão vem nos ensinando a reconhecer outras formas de diversidade desse corpo biológico, as quais precisam ser respeitadas e para as quais as Ciências da Natureza devem dar atenção na expectativa de que todas as dimensões do humano sejam, se não entendidas, estudadas como um passo rumo ao entendimento do outro, da diferença e da verdadeira inclusão. Como consequência, não considero adequado propor divisões entre essas áreas, uma vez que elas estão entrelaçadas em torno do corpo humano. Aponto a importância de propormos uma Educação Inclusiva em Sexualidade, pensando em incluir e considerar toda e qualquer forma de diversidade em uma proposta educacional.

O curto momento de reflexão que a entrevista narrativa proporcionou aos professores entrevistados a respeito do vivido em termos de sexualidade e inclusão parece ter sido capaz de promover algumas ponderações sobre a importância de estudar e integrar esses temas para que

frequentem efetivamente a sala de aula. Algumas dificuldades apresentadas por esses educadores em nomear inclusão, sexualidade e seus temas, assim como em repetir as expressões, termos e palavras utilizados na escola pelos estudantes sobre esse assunto apontam para lacunas na formação inicial e continuada. Essa omissão, em termos de formação, tende a levar os professores a evitar diálogos a respeito da Educação Inclusiva em Sexualidade, como pôde ser percebido durante as entrevistas narrativas diante das dificuldades apresentadas pelos entrevistados, evidenciada pelo embaraço para conversar a respeito de sexualidade, ainda que entre pares, afinal éramos dois professores.

A possibilidade de que as dúvidas dos estudantes tornem inevitável abordar temas que envolvem sexualidade em uma turma inclusiva pareceu produzir uma grande expectativa nos professores entrevistados. Os estudantes com necessidades específicas, ao chegarem na sala de aula da escola regular, fizeram com que alguns desses professores vivessem um momento de inquietude, cheio de dúvidas, pois se consideravam experientes, uma vez que estavam em sala de aula havia anos. Esses estudantes vieram escancarando uma diversidade que não poderia ficar escondida, pelo contrário, a pergunta relativa a como elaborar uma aula diferente sobre todos os temas, inclusive sexualidade, e que atendesse a cada um tornou-se frequente, fazendo com que muitas aulas viessem acompanhadas pela expectativa de uma primeira vez e a experiência fosse questionada pelos professores entrevistados.

A falta de formação foi utilizada para justificar a fuga de conversas a respeito de sexualidade por alguns dos professores entrevistados. Determinadas situações vividas envolvendo o assunto podem realmente ser interpretadas como consequência dessas lacunas do processo experimentado na licenciatura, associado ao fato de que a fala dos entrevistados sugere a não continuidade dos estudos na área da sexualidade, tendo ficado apenas com o olhar para a biologia e a saúde, conteúdos que os cursos de licenciatura costumam oferecer sobre o tema.

Em contraposição, temos o relato daqueles professores que se envolveram em algum projeto a respeito do tema sexualidade durante a licenciatura. Eles pareciam estar mais tranquilos para propor aulas de Educação Inclusiva em Sexualidade, assim como mais disponíveis para continuar tais estudos. Em primeira e atenta análise à fala daqueles professores que estudaram algo sobre sexualidade durante a licenciatura, é possível pensar que a Formação Inicial tem um papel significativo nos rumos que a formação continuada irá tomar. Cabem estudos mais aprofundados nesse sentido, na perspectiva de sustentar a conclusão quanto à importância da Formação Inicial no trabalho pedagógico com sexualidade e inclusão. Seria o momento de desenvolvimento humano em que se espera encontrar o estudante de graduação, em torno de 20 ou 25 anos que facilitaria a reconstrução de ideias sobre o tema? Seria o maior

tempo dedicado aos estudos que os cursos de licenciatura costumam exigir em comparação com aqueles de formação continuada que interferiria nessa disponibilidade? Enfim, perguntas que precisam ser refletidas, investigadas e respondidas.

Todos os professores entrevistados percebem seus estudantes com necessidades específicas como pessoas dotadas de manifestações da sexualidade e com direito a exercê-la plenamente. O que diferencia esses estudantes para tais professores são as percepções e dificuldades de internalização dos filtros sociais que se manifestam, por exemplo, por meio da realização de perguntas a qualquer instante da aula, independentemente do tema tratado nela e por utilizarem a linguagem coloquial, inclusive para dar nome aos órgãos sexuais. Tais características podem ser utilizadas para justificar a fala de alguns professores ao acrescentar que consideram seus estudantes com deficiência ou transtorno como tendo a sexualidade “aflorada”, particularidade que pode ser de comum manifestação em algumas deficiências e transtornos, mas não condição geral.

Essa percepção de sexualidade “aflorada” como característica de algumas pessoas com deficiência ou transtorno pode ser consequência da dificuldade que a sociedade tem de conversar abertamente a respeito dos temas que perpassam a sexualidade. As entrevistas narrativas revelaram as dificuldades dos estudantes em tratar do assunto não apenas na escola, como relataram os professores, mas na família também. O local de residência deveria ser o ambiente no qual todas as pessoas receberiam as primeiras informações a respeito de sexualidade e diversidade, no entanto ainda costuma se manter a ideia equivocada de que conversas a respeito desse assunto tendem a antecipar a primeira relação sexual, inclusive das pessoas com deficiência ou transtorno, fato que a literatura especializada revela não ser verdade.

A dificuldade em tratar do assunto em sala de aula não impede os professores de se lembrarem dos estudantes com deficiência ou transtorno em igualdade de condições com qualquer outro aprendiz quanto ao processo de construção dos diversos aspectos da sexualidade. O desenvolvimento sexual secundário costuma obedecer às etapas biologicamente dadas para todas as pessoas sem distinção, condição revelada pelo desenrolar das modificações no corpo biológico. É fato, nós existimos porque existe um corpo biológico em constante modificação, ora sutil, ora intensa.

As interpretações que a cultura e a sociedade fazem desse corpo biológico marcam a todos de diferentes formas. Em termos de interpretação, podemos falar em corpos culturais ou sociais, que precisam do biológico para se expressar e serem definidos ou analisados. Os professores entrevistados reconhecem seus estudantes como curiosos e buscando alguns sentidos para o despertar das transformações provocadas pela adolescência. A manifestação de

diferentes desejos e emoções nem sempre são fáceis de serem entendidas. Algumas necessidades específicas podem complicar um pouco mais as percepções em torno desse processo de vir a ser de um corpo adulto e suas subjetividades.

A adolescência transforma, apresenta mudanças que algumas conversas durante uma Educação Inclusiva em Sexualidade poderiam ajudar a entender, pelo menos no que diz respeito a algumas nuances dessas modificações. Quais seriam os impactos na percepção e na elaboração de conceitos sobre sexualidade por estudantes da Educação Básica quando participam de trabalhos sistematizados com Educação Inclusiva em Sexualidade nas escolas desenvolvidos por professores com formação na área?

Ao falar sobre sexualidade, os professores entrevistados entendem e destacam que todos os estudantes são pessoas de direitos no que se refere aos múltiplos temas que perpassam o assunto, como direito à união, filhos, manifestação de gênero etc. Para os professores, a deficiência não pode limitar o exercício de tais direitos, no entanto o papel da escola parece não estar definido. Alguns professores se mostram disponíveis para estabelecer diálogos sobre esses temas e, mesmo em certos casos revelando algumas dificuldades, propõem-se a responder perguntas e estabelecer diálogos com todos os estudantes.

Esses professores disponíveis para tratar do tema afirmam que as aulas de Educação Inclusiva em Sexualidade são aquelas verdadeiramente inclusivas, uma vez que não há necessidade de preparar um modelo de aula exclusivo para os estudantes com necessidades específicas, pois eles participam das atividades sem dificuldade. Consideram que esses estudantes têm maior carência em termos de Educação Inclusiva em Sexualidade sem conseguir justificar tal entendimento, podendo ser esse um ponto para pesquisas futuras. Os estudantes com necessidades específicas realmente têm mais carência de informação? Quais fatores estariam contribuindo para essa suposta carência?

Os professores entrevistados pontuaram que essa suposta maior necessidade de informação a respeito de sexualidade pode ser mais significativa para aqueles estudantes cujos diagnósticos envolvem deficiências ou transtornos com comprometimento da internalização dos filtros sociais, tais como Síndrome de Down, deficiência intelectual, autismo e suas variações. Esse entendimento pode ser atribuído à natureza e ao momento da manifestação das perguntas, considerados inadequados, uma vez que ocorrem em qualquer tempo, não importando o tema da aula e nem mesmo a disciplina, ou seja, não seria um problema somente das Ciências da Natureza.

É significativo pensar em temas a serem incluídos na Formação Inicial e em cursos de Formação Continuada que busquem propor o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva em

Sexualidade para que educadores se sintam preparados e estejam disponíveis para propor conversas aos estudantes da Educação Básica. Educação que tenha por objetivo tratar da pluralidade de assuntos que perpassam os conceitos de sexualidade e inclusão com vistas a despertar no professor o entendimento da necessidade de continuar seus estudos e desenvolver tal trabalho na escola.

Investigar as necessidades da comunidade para tratar de sexualidade e inclusão com um olhar para além da biologia e da saúde é uma importante etapa na construção pedagógica e pode acontecer com maior facilidade por meio da utilização de algumas propostas metodológicas. É desejável experimentar diferentes abordagens pedagógicas, avaliando as contribuições de cada uma e como podem ser articuladas para que a Educação Inclusiva em Sexualidade torne-se efetiva, sendo esta mais uma questão que deve ser analisada em trabalhos futuros.

Cada comunidade tende a ter demandas múltiplas e diversificadas a respeito de Educação Inclusiva em Sexualidade, e é preciso estar atento à diferença. Cabe ressaltar que uma das propostas da Educação Inclusiva em Sexualidade é desconstruir mitos, tabus e preconceitos, portanto a comunidade escolar deve ser ouvida, sem determinar o que deve ser abordado. A escola pode buscar informações sobre como começar tais discussões para que a proposta não inicie despertando resistências da comunidade, que podem dificultar o trabalho do professor.

O diálogo induz à reflexão, a qual deveria representar uma das etapas de um processo de aprendizagem. Conhecer o que a ciência diz pode não ser suficiente para sustentar uma discussão. Esse conhecimento científico precisa fazer sentido, conversar com o conhecimento empírico para provocar revisitar mitos e tabus e, então, eventualmente, desconstruí-los. Sexualidade e inclusão são temas que necessitam dessa valorização do saber construído ao longo da vida da pessoa, que pode ser alcançado por meio de conversas, práticas dialógicas de aprendizagem e não apenas por meio de aulas conteudistas, obedecendo ao modelo tradicional de ensino.

Os professores entrevistados que concluíram a licenciatura antes da “Lei da Inclusão” reclamam da ausência de formação em inclusão e da permanência dessa dificuldade mesmo após realizarem cursos de formação continuada. Aqueles professores graduados após tal determinação legal posicionam-se como tendo facilidade para trabalhar com o estudante com necessidade específica, algumas vezes percebendo tal aptidão ao receber um agradecimento de um pai.

A diferença de posicionamento dos professores quanto ao trabalho na escola inclusiva sugere a importância da formação inicial para o desenvolvimento das atividades na sala de aula. Foi possível perceber nas entrevistas que a presença de disciplinas obrigatórias em inclusão

durante a licenciatura oferece a esses professores mais tranquilidade para trabalhar com esse público.

Quanto à Educação em Sexualidade, aqueles professores que tiveram algum contato durante a graduação com o assunto, geralmente por meio da participação em projetos propostos pelos professores das Instituições de Ensino Superior na qual estudaram, relatam mais facilidade para tratar o tema em sua diversidade com seus estudantes da Educação Básica, além de buscar formação continuada. Aqueles sem contato com a Educação em Sexualidade durante a Formação Inicial apontam dificuldade, inclusive para lidar com o conteúdo obrigatório que compõe o currículo das Ciências da Natureza na Educação Básica, uma vez que esses temas provocam uma infinidade de perguntas com temas diversos, para além daqueles biológicos.

A maioria dos professores que participou contando suas histórias de vida acredita ser seu papel propor diálogos a respeito da Educação Inclusiva em Sexualidade para todos os estudantes. Ainda assim, há professores que pontuam ser responsabilidade do psicólogo propor tais discussões, sob a justificativa que somente o psicólogo tem os conhecimentos e as habilidades necessários para ouvir e responder adequadamente perguntas sobre o tema.

Aqueles professores que acreditam ter que assumir a responsabilidade pelas discussões em torno da sexualidade pontuam que desenvolveram essa habilidade ao longo de sua trajetória profissional, buscando continuar seus estudos a respeito do tema. Consideram que, quando o professor se mostra disposto a escutar, para então propor o diálogo, isso possibilita ao estudante estabelecer uma relação de confiança com o outro, tornando possível que revelações das mais diversas aconteçam. Para esses professores, os relatos dos estudantes podem permitir o início de uma conversa em sala de aula. Dar continuidade a esse bate-papo é responsabilidade do professor, assim ressaltando a importância da formação em Educação Inclusiva em Sexualidade.

A Formação Inicial de professores de Ciências da Natureza em Educação Inclusiva em Sexualidade pode representar um desafio para as Instituições de Ensino Superior na medida em que não foram encontrados na literatura consultada estudos que relacionassem a articulação entre Educação em Sexualidade e Educação Inclusiva, resultando em uma Educação Inclusiva em Sexualidade sistematizada no contexto da Formação Inicial de professores de Ciências da Natureza. Inclusive, não há na análise das ementas dos cursos de licenciatura que habilitaram os professores de Ciências da Natureza entrevistados conteúdos programáticos que articulem as duas áreas. Quando os estudos aconteceram, foi por meio de disciplinas optativas ou projetos pontuais.

Uma proposta de Educação Inclusiva em Sexualidade nas Instituições de Ensino Superior talvez pudesse contribuir, propondo a reflexão e provocando os primeiros movimentos

de mudança no sentido de entender que cada ser humano é único, com características próprias, portanto as necessidades específicas representam apenas mais uma diferença.

Analisar o vivido por professores de Ciências no decorrer de sua licenciatura e durante sua prática pedagógica, buscando entender as propostas de Educação Inclusiva em Sexualidade foi revelando que há muito o que pesquisar para que a escola tenha condições de auxiliar a todos a caminhar pelo desenrolar da sexualidade com segurança, tendo ferramentas que os auxiliem a fazer escolhas e entender pelo menos algumas etapas e processos do desenvolvimento. É importante ir à escola e buscar entender o que cada segmento que compõe esse ambiente da Educação Básica entende por e espera de uma proposta de Educação Inclusiva em Sexualidade.

Faz-se necessário conhecer o desenrolar dos múltiplos aspectos da sexualidade e como eles interferem na prática pedagógica com o olhar atento para as diferentes maneiras de ser proporcionadas pelas necessidades específicas. Apresentei aspectos gerais sem ter por objetivo individualizar uma ou cada necessidade específica e, mesmo nessa perspectiva, foi possível perceber a demanda dos professores por investigar, se não cada uma, pelo menos aquelas mais frequentes na sala de aula. Conhecer a maneira de aprender sexualidade de acordo com as particularidades das pessoas com as diferentes deficiências ou transtornos pode representar um passo para que a verdadeira inclusão possa acontecer e a Educação Inclusiva em Sexualidade tem esse potencial.

Não há dúvidas quanto à importância do processo de ensino-aprendizagem em todas as suas faces. A Educação Inclusiva em Sexualidade precisa compor uma etapa desse processo, além de integrar, fazer parte para auxiliar nas construções e reconstruções necessárias nessa caminhada rumo a uma sociedade mais igualitária e com menos tabus e preconceitos em relação à diversidade, que é parte do humano. A Educação Inclusiva em Sexualidade representa uma área de conhecimento com muito a ser construído e elaborado. Apesar de anos de pesquisa a respeito do humano, a cada passo é possível perceber que há muito o que conhecer, e maior é a percepção do quanto vamos nos transformando, e as verdades de ontem podem não ser verdades hoje.

Disciplinas que contribuam para a formação de educadores promotores da Educação Inclusiva em Sexualidade podem envolver técnicas, conceitos científicos, saberes práticos e experiências formativas que ofereçam a possibilidade de desenvolvimento de competências socioafetivas e éticopolíticas tão necessárias para discutir sexualidade no contexto de diversidade presente na escola.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, O. M. **Capacidades docentes para atender la diversidad**: una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma, 2010.
- ALMEIDA, M. J. O corpo, a aula, a disciplina, a Ciência. **Educação e Sociedade**, n. 21. São Paulo. 1985.
- ARAÚJO, M. L. M. **Aspectos psicossociais da adolescência**. In: RIBEIRO, M. (Org.). Educação sexual: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, p. 113-119. 1993.
- ASSIS, M. de F. P, de; OLIVEIRA, M. L. de. Por uma história da sexualidade entre Freud e Foucault: costuras e alinhavos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 3, 2009.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, M. C. **Educação sexual**: debate aberto. São Paulo: Vozes, 1982.
- BASSO, S. P. S., GIMENO, J. G., CAMARGO, E. P. D., DASCANIO, D., ANJOS, P. T. A. D., e ALMEIDA, T. J. B. D. Material didático multissensorial: a fecundação para deficientes visuais. **Revista da SBEnBIO**, 1-8. 2012.
- BATANERO, J. M. F. Competencias docentes y educación inclusiva. **REDIE**, Ensenada , v. 15, n. 2, p. 82-99, enero. 2013.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- BERTOLINI, D. B. **Sexualidade e adolescência**: rodas de conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Sexual). Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Araraquara. 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto. 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p. 20-28, 2002.
- BORGONOVO, A. K.; MOURA, C. B.; CABRAL, P. P., MENEGHETTI, V. Importância, capacidade e conforto ao conversar com crianças sobre sexualidade: comparação entre pais e professores. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 26, set-dez 2017, p. 97-119. Acesso em <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/327/170>, em 01/07/2021.
- BORTOLOZZI, A.C.; VILAÇA, T. Educação sexual na educação inclusiva: atitudes de professores diante de situações projetivas envolvendo comportamentos sexuais de alunos. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 190-211, 2020.

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, v.9, n.1, p.35-64, 1997.

BRASIL, Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I. Brasília: 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Decreto Nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>.

BRASIL, Palácio do Planalto. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. DLG-186-2008. Brasília. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Saúde. Direitos sexuais e reprodutivos na integralidade da atenção à saúde de pessoas com deficiência. Brasília. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília. 2013.

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de 6 de Julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Básica, 2018.

BRASIL, Lei 13.718/2018. Código Penal Brasileiro. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Seja um professor. 2019, <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas>, acesso em 18/03/2019.

BROL, I.; MARTELLI, A. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. **Revista Ártemis**. 2018.

BRUNS, M. A. T.; GRASSI, M. V.; FRANÇA, C. Educação sexual numa visão mais abrangente. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 60-66, mar.1995.

BUENO, R. C. P. **A história da criação do papo jovem: um projeto de educação sexual integrado ao currículo de uma escola de ensino fundamental e médio**. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras. UNESP – Campus de Araraquara. 2018.

CABRAL, P. P. **Responsabilidade de quem? O que pensam os pais de alunos do ensino fundamental sobre a educação sexual na escola**. 119p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

CASTRO, S. F. G. **Percepção de violência no trabalho: um estudo com professores em Portugal em regime de ensino presencial e online**. Dissertação. Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal. 2021.

CECCARELLI, P. R. A invenção da homossexualidade. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 2, n. 02, 2008.

CECCARELLI, P. R.; FRANCO, S. Homossexualidade: verdades e mitos. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010.

CARVALHO, Francimeiry Santos. **Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2021.

CÉSAR, M. R. DE A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, n. 35, p. 37–51, 2009.

COSTENARO, R. G. S. et al. Educação Sexual com Adolescentes: promovendo saúde e socializando boas práticas sociais e familiares. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, 17p., 2020.

DA ROCHA, G. O. R.; DE LIMA, N. C. A escola como um espaço de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecendo para proteger. **Editora da Universidade Federal do Maranhão**, p. 68, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–536, 2012.

DIAS, M. A. *et al.* Corpo, diferença e distanciamento: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente. Maringá: **Eduem**, 2021.

DORVILLÉ, L. F. M. **Religião, escola e ciência: conflitos e tensões nas visões de mundo de alunos de uma licenciatura em ciências biológicas**. 375P. Tese. (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2010.

- ESKEY, M., TAYLOR, C., ESKEY, M. Cyber-Bullying in the Online Classroom: Instructor Perceptions of Aggressive Student Behavior. **Online Journal of Distance Learning Administration**, 17(4), 1-20. 2014.
- FAGUNDES, T. C. P. C. A formação de professores multiplicadores em educação sexual. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. v. 26(2), p. 85-93, 2015.
- FERNANDES, I. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. **Revista da ADPPUCRS**, nº. 5, p. 77-86. 2004.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 4, n. 4, 1998.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites**. 313p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2001.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Linhas**, v.7, n.1. Florianópolis, SC, 2006a.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2006b.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Conquistas e desafios das educadoras e educadores atuantes em educação sexual. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 30, n. 1, 2019.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no dia a dia**. Eduel, 2020.
- FLICK, U. Entrevista Episódica. in Bauer, M.W.; Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático (p.114-136). Petrópolis: Vozes, 2003.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2009.
- FRANÇA, Beatriz Segantini. **Prática educativa de docente de ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual**. Dissertação. Mestrado. UFSCar. 2021.
- FRANCO-ASSIS, G. A; DE SOUZA, E. E F; BARBOSA, A G. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 13662-13680, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANETTO, M. F.; LAUERMANNI, F.; COSTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 48, n. 168, p. 550–571, 2018.

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

FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte. Editora Autêntica. 190 p. 2011.

GASTAUD, C., R. **De Correspondências e Correspondentes: Cultura Escrita e Práticas Epistolares no Brasil entre 1980 e 1950.** Tese Doutorado - Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2009.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educación en Sexualidad: desafíos políticos y prácticos para la escuela. **Sexualidad Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), [s. l.], n. 24, p. 157-171, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** (Trad. Fanny Wrobel). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** (Trad. Vera Mello Joscelyne). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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

GLAT, R. A sexualidade da Pessoa com Deficiência Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 65-74, 1992.

GROFF, A. M. **Transição entre a infância e a adolescência: concepções de alunos, professores e pais sobre sexo e sexualidade.** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação Sexual no Contexto Familiar e Escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251, 2013.

HELMER, J. et al. Improving sexual health for young people: making sexuality education a priority. **Sex Education**, v. 15, n. 2, p. 158-171, 2015.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa. 2002.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In. NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN; EDUFN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

LEAL da COSTA, C.; ALVES, C.A. Vencer Silêncios e Aprender em Companhia: Olhares, Práticas e Desafios da Investigação Biográfica com Profissionais de Educação e Saúde. In Passeggi, M. C.; Lani-Bayle, M.; Furlanetto, E.; Rocha, S. (Orgs) **Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares: contribuições da pesquisa (auto) biográfica em Educação** (pp.532-551). Natal: EDUFN. ISBN: 978-85-425-0842-0. 2018.

LINHARES, P. C. A.; IRINEU, T. H. S.; SILVA, J. N.; FIGUEREDO, J. P.; SOUSA, T. P. A Importância da Escola, Aluno, Estágio Supervisionado e Todo o Processo Educacional na Formação Inicial do Professor. **Revista Terceiro Incluído**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 115–127, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/35258>. Acesso em: 1 fev. 2021.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, L., SOUSA, N. P., & SELLES, S. L. E. Narrativas docentes de educação sexual em perspectivas geracionais. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 192-212, 2021.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; DIAS, A. M. I. Identidade e Estigma no Contexto da Escola Inclusiva: Uma Leitura a Partir de Erving Goffman. **Anais**, 28º Reunião da Anped. 40 anos de PósGraduação no Brasil. Rio de Janeiro: Anped, 2005.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. M. C. U. A. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em BRANCO, A. M. C. U. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. (orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural (p. 125-155). Porto Alegre: Mediação. 2012.

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

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

MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 1–13, 2005.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de sexualidade no processo de Educação Sexual. **Revista Psicopedagogia OnLine**, São Paulo, p. 1-10, 2010.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial* v. 16, n. 2, p. 159–176, 2010.

MAIA, A. C. B. Educação sexual: princípios para ação. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.14, n.1, p.75-84, 2011.

MAIA, A. C. B. NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da educação**, n. 32, 2011.

MAIA, A. C. B.; SILVA, R.D; VILAÇA, T. Sexualidade de alunos/as cegos/as: uma curta metragem como recurso pedagógico na formação de professores/as. **Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - “Educação, inclusão e inovação”**. Lisboa-Portugal. 2017.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Concepções de professores sobre a sexualidade de alunos e a sua formação em educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 59, sep-dic, p. 669-680, Santa Maria, Brasil. 2017.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Conhecimento de professores/as sobre sexualidade e deficiências. In A. Peixoto, J. Oliveira, J. Gonçalves, L. Neves, & R. Cruz (Eds.), *Educação em Ciências em múltiplos contextos - Atas do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, XVII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, I SIEC* (pp. 428-436). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Escola Superior de Educação. 2018.

MAISTRO, V. I. A. Desafios para a elaboração de projetos de Educação Sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T. E. (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.

MARINHO-ARAÚJO, C.M.; ALMEIDA, L.S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. especial, p. 1-10, 2016.

MATUSOV, E. Pedagogia dialógica: possibilidades para a educação do século XXI. **Apresentação Oral**. Laboratório de Práticas Dialógicas na Educação (FE) e Laboratório Microgênese das Interações Sociais (IP). Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

MICHELIS, M.H. **A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. UFSC - CED – NUP, Florianópolis, SC. 2017.

MILLAR, R. Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. **Revista Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 146-164, 2003.

MIRANDA, P.R.M.; KALHIL, J.B.; ALVES, J.M. sexualidade, Gênero e Educação Sexual nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC de 2009 a 2015. **Atas**, XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2017.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, Ijuí. 2011.

MOREIRA, M. C.; MAIA, A.C.B.; JACINTO, H. F. A. Educação Sexual nas escolas: concepções e práticas de professores. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, Vol. 3, Nº 1, p. 47 - 54. 2020.

MOORE, K. L.; PERSAUD, T.V.N.; MARK, G. T. **Embriologia Básica**. Editora Elsevier, 9 ed., 2016.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. 2ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos éticosociais e historicoculturais presentes nas abordagens institucionais sobre a Educação Sexual escolar**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1996.

OLIVEIRA, E. L. de; CARDOSO, D. C.; DENARI, F. E. O corpo humano como alimento para a sexualidade. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 67–79, 2017.

PINHEIRO, B. F. M.; DA COSTA OLIVEIRA, M. F. SEXUALIDADE E LINGUAGEM: uma análise interdisciplinar sobre questões de gênero no ambiente escolar. **Revista Enlaçando**, Salvador, 2017.

ORLANDI, R.; GARCIA, R. A. G. EDUCAÇÃO SEXUAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: desafios educacionais na efetivação dos direitos sexuais. 10 Encontro Internacional de Formação de Professores. Aracaju. **Anais: ENFOPE**, 2017.

PACHECO, K.M.B.; ALVES, V.L.R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**; v. 14, n. 4, 242 – 248, 2007.

PAMPLONA, R. S.; DINIS, N. F. A série Glee e o fascínio das monstruosidades no cenário escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 36, p. 117-134, 2017.

PASSEGGI, M da C; EGGERT, E. Escritas de si, literatura e cinema: diálogos (auto) biográficos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 2, p. 194-197, 2016.

PASSEGGI, M da C; NASCIMENTO, G; DE OLIVEIRA, R A M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas contribuições no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6–26, 2017.

PENA, A. L. **Educação Sexual, Prática Pedagógica e Histórias de Vida**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília. 2015.

PENA, A. L.; MOL, G. S. DIVERSIDADE DE GÊNERO E ESCOLA: inquietações. In: Anais da III Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. **Anais**. Brasília(DF) Fiocruz/Brasil, 2018.

PENN, G. Análise Semiótica de Imagens Paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 183p. 1999.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 198 p. 2016.

QUIRINO, G. S. **Prática Docente em sexualidade e Educação Sexual no Espaço Escolar**. Curitiba. Editora Appris. 159p. 2014.

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

RIBEIRO, L.R.C. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCAR. 2008.

RODRIGUES, L. S.; DA SILVA, M. V. O.; GOMES, M. A. V. Gravidez na adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 2, p. 228-252, 2019.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, E.F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa** (5a ed.). Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, S. A. S. Mitos e verdades que todo professor precisa saber: Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. **Construir notícias**, 16, p.20-23, 2004.

SCHALET, A. T.; Santelli, J. S.; Russell, S. T.; Halpern, C. T.; Miller, S. A.; Pickering, S.S.; Goldberg, S. K.; Hoenig, J. M.; Invited Commentary: Broadening the Evidence for Adolescent Sexual and Reproductive Health and Education in the United States. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 10, p. 1595–1610, 2014.

SHANNON, B.; SMITH, S. J. ‘A lot more to learn than where babies come from’: controversy, language and agenda setting in the framing of school-based sexuality education curricula in Australia. **Sex Education**, v. 15, n. 6, p. 641–654, 2015.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, C. C. **Religião, família, formação e profissão: a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores**. 180 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília. 2017.

SILVA, K. R. da Silva, L. M. P., dos Santos, M. L. M., de Souza, J. C. P. Percepção dos Adolescentes Quanto à Educação Sexual e Sexualidade na Escola. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 4, p. 582-588, 2021.

DA SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 65-66, 2002.

SIQUEIRA, D; DORNELLES, T. G.; DE ASSUNÇÃO, S. M. Experienciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. **Estudos da Deficiência**, p. 145. Ano. 2020.

SOUSA, M. do A.; CAIXETA, J.E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. **Indagatio Didactica**, v.8, n.3, p.94-108, 2016.

SOUZA, E. de J. Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. Tese (Doutorado em Educação) 209 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, A. P. **Desvelando a sexualidade na educação: repensando estratégias para formação de educadores em Educação Sexual**. 107. Dissertação. (mestrado profissional). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, F; VEIGA, L; MARTINS, I. Sexualidade e educação: Um estudo com futuros professores. **Las Relaciones CTS em lá educación científica**. 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília, p. 53. 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências da Natureza, UNIPAMPA, Campus de Uruguaiana, 2013.

disponível em <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2019/07/a-estrutura-da-matriz-curricular-do-curso-ciencias-da-natureza.pdf>.

VIEIRA, J.A. o uso do diário em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 5, P.93-104, 2001/2002.

VITOR, M.; DE ANDRADE MAISTRO, V. I; DE FREITAS ZÔMPERO, A. Educação para a sexualidade e formação inicial docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 1, p. 282-305, 2020.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Tratado de Defectologia**. Obras Completas. Havana: Pueblo y Educación, v. 5. 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV: Paidologia do Adolescente**. Madrid: Visor. 1996.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Psicologia, Martins Fontes, 224p. 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 25, n. 1, p. 11-21, 2008.

VIZENTIM, L.A. **O professor como mediador e multiplicador da educação sexual: uma análise de práticas pedagógicas**. 101p. Dissertação. (Mestrado em Educação Sexual) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2020.

WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981.

WERNECK, C. **Você é gente?** O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano. Rio de Janeiro: WVA. 2003.

YIN, R. K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora. 2016.

ZERBINATI, J. P., BRUNS, M. A. T. Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. **Revista Travessias**, v.11, n.1, p.76-92, 2017.

ZUIN, L. F. **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**: entendimentos de professores de uma instituição de educação especial. 84p. Dissertação. (Mestrado em Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2020.

ZUIN, L. F.; DENARI, F. E.; VICENTE, A. R. Sexualidade e deficiência: reflexões a partir de um curta metragem. **Ensino & Pesquisa**, v.19, n.2, p. 216-226, 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 autorizo a utilização, como material de pesquisa, da entrevista realizada por Andreia Lelis Pena, estudante de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade de Brasília, que está realizando uma pesquisa sob orientação do Professor Dra. Maria Luíza de Araújo Gastal. A entrevista será gravada em áudio.

Objetivo da pesquisa: estou ciente que o objetivo da pesquisa é investigar a importância da formação inicial para professores de Ciências na área de Educação em Sexualidade e inclusão para atuação em sala de aula inclusiva.

Participação: estou ciente que a participação será com depoimento oral ou escrito, por meio de entrevista narrativa, gravada em áudio ou escrita.

Risco: estou ciente que não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

Benefícios: estou ciente que as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Inclusão Escolar.

Privacidade: Estou ciente de que parte do material produzido poderá ser transcrito, porém, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me 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) participante: _____

E-mail, caso queira receber os resultados desta pesquisa: _____

Agradecemos sua colaboração,

Assinatura da pesquisadora: _____

Andreia Lelis Pena

Brasília, _____ de _____ de 20__.

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, (dia) de (mês) de (ano).

Assinatura do/a discente: Andreia belis Pena

Programa: PPG Educ - pós graduação Educação em Ciências

Nome completo: Andreia belis Pena

Título do Trabalho: Educação Inclusiva em Sexualidade e Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza: um passo nessa história

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Maria Luíza de Araújo Gastal