

**SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: concepções e práticas sobre educação sexual entre orientadoras educacionais**

**SEXUALITY IN THE SCHOOL CONTEXT: conceptions and practices about sexual education among educational counselors** Título inglês

Juliana Pereira Limia<sup>1</sup> - UNISUL  
Tânia Mara Cruz<sup>2</sup> - UNISUL  
Yalin Brizola Yared<sup>3</sup> - UNISUL

**RESUMO**

Com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular, as questões de gênero e sexualidade foram parcialmente retiradas das propostas curriculares da Educação Básica, mas seguem como necessidade educativa. Tendo como referência Louro (1994), Garcia (2015), Reich (1974, 2001) e Figueiró (2010, 2014), buscou-se analisar práticas de orientadoras educacionais referentes à sexualidade. Foram entrevistadas orientadoras educacionais de escolas de Educação Básica no município de Florianópolis/SC. Os resultados apontam para práticas afirmativas sobre gênero e sexualidade com crianças e adolescentes, mas não isentas de contradições no que se refere à sexualidade infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Orientação educacional; Educação sexual emancipatória.

**ABSTRACT**

With National Education Plan (2014-2024) and Common National Curriculum Base, gender and sexuality issues were partially removed from the basic education curriculum proposals, but continue as an educational need. From Louro (1994), Garcia (2015), Reich (1974, 2001) and Figueiró (2010, 2014), we sought to analyze the practices of educational advisors regarding sexuality. Educational counselors from basic education schools in Florianópolis/SC city were interviewed. The results point to affirmative practices on gender and sexuality with children and adolescents, but they are not exempt from contradictions in what it refers to child sexuality.

**KEYWORDS:** Gender; Educational guidance; Sex education emancipatory.

**DOI:** 10.21920/recei72021721351367  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021721351367>

<sup>1</sup>Mestra em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina UNISUL. Especialização em Psicopedagogia FAPA. Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional FAPA. Orientadora educacional na rede de ensino do município de Esteio/RS. E-mail: [julianalimia@hotmail.com](mailto:julianalimia@hotmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4801-0086>.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela USP. Mestre em História pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISUL- Universidade do Sul de Santa Catarina. Integrante do GEDIG - Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Gênero/UNISUL-CNPQ. E-mail: [taniamara.cruz@gmail.com](mailto:taniamara.cruz@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8243-1562>.

<sup>3</sup>Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISUL. Líder do Grupo de Pesquisa GPECrit - Educação em Ciências e Pensamento Crítico CNPq/UNISUL. E-mail: [yalinbio@gmail.com](mailto:yalinbio@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8773-9358>.

## INTRODUÇÃO

Pesquisar o tema sexualidade na esteira da educação, e vinculado às práticas de orientação educacional, remete a um histórico da profissão relacionado a outros trabalhos desenvolvidos, que iniciaram em 1930, com o surgimento da Escola Nova, e eram focados em um sistema para atender a um novo mercado capitalista, que necessitava de pessoas obedientes e dóceis, e a orientação educacional serviu para tal objetivo. Quando a/o orientador/a educacional passou também a lidar com a temática da sexualidade, trabalhava com as perspectivas de abordagens de uma educação sexual religiosa e médica, cujos trabalhos eram voltados à moral, às regras e a informações meramente biológicas. Com isso, muitos professores recorriam a este profissional por não saberem lidar com o tema, apesar de os orientadores educacionais, em sua maioria, também não possuírem formação crítica e emancipatória em relação à sexualidade.

A orientação educacional, enquanto parte da gestão escolar, por sua vez, também não possui formação intencionalmente pautada num paradigma emancipatório sobre a área, como se pode observar na pesquisa de Santos (2018), que aborda o (des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas cujas gestões acabam por invisibilizar estes temas e a pouca ou nenhuma formação intencional destes profissionais contribui para este processo.

Para que aconteça um trabalho sobre sexualidade que questione as relações patriarcais que promovem uma sexualidade mercantilizada ou subvalorizada, é preciso conhecimento; e a/o orientador/a educacional, enquanto especialista, necessita de embasamento científico para a qualidade de seu trabalho. Apesar de a sexualidade ser pouco trabalhada no currículo prescrito, são inúmeras as ocasiões em que os orientadores educacionais são solicitados a atuar no cotidiano escolar no que se refere a este assunto. Partilha-se da concepção de Isaura Rocha Figueiredo Guimarães, no prefácio do livro de Figueiró (2010), quando afirma que o “educador pode ser um semeador de conformismo, rigidez e aprisionamentos, assim como pode ser o iniciador de transformações e mudanças político-subjetivas” (GUIMARAES, 2010 *apud* FIGUEIRÓ, 2010, p. 15).

As questões de gênero e sexualidade no Brasil vinham ganhando visibilidade com políticas públicas positivas nesta área. Projetos e programas com as temáticas de gênero e diversidade sexual estavam em um processo crescente, sendo cada vez mais vistos como importantes no processo de formação educacional. Estas propostas apresentavam uma perspectiva de transformação social, com diálogos positivos sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual, feminismo e outros elementos importantes que perpassam a sexualidade, como afetividade, prazer, toque, corpo, comunicação, entre outros.

É importante visualizar que as questões de prazer e do erótico são positivas e não pecaminosas, conforme a sociedade ocidental preconiza, e que afeto, amor e carinho se inserem nesta abordagem da sexualidade e da educação integral, pois compõem o dia a dia de crianças e adolescentes. Cabe ressaltar que, dentro da cultura ocidental, há uma proposta que se aproxima da cultura corporal de liberdade sexual e que tem certa relação com a *ars erótica* de Foucault (1993). Parte-se, aqui, de uma abordagem reichiana de educação sexual, que propõe o resgate do prazer, voltando-se para uma perspectiva de transformação social que inclui a sexualidade, mas vai além dela. Este autor traz contribuições referentes à sexualidade infantil, fundamental para os educadores comprometidos em realizar uma educação sexual emancipatória, pois, segundo ele, só a educação pode proporcionar o resgate da sexualidade em uma dimensão humanizadora.

Wilhem Reich (2001) discordava do período de latência proposto por Freud, uma vez que, para ele, a criança vivencia um desenvolvimento da sexualidade contínuo, sem rupturas, que só seria bloqueado na cultura ocidental devido à repressão sexual e sua articulação com a família

nuclear. Reich acreditava em uma educação sexual das massas, visto que, para ele, liberdade sexual significava criatividade, equilíbrio e desenvolvimento cultural, o que o fazia tecer críticas em relação à sociedade capitalista, que determinava formas não saudáveis de relações amorosas e sexuais, gerando violências e neuroses. Em uma de suas obras pouco lidas no Brasil, Reich e sua colaboradora Vera Schmidt (1975) discutem o papel do adulto ao trabalhar nos círculos infantis na antiga União Soviética (URSS) e a importância da autonomia infantil e das descobertas corporais nas atividades de grupos infantis dentro de uma concepção libertária.

Compreende-se gênero como as masculinidades e feminilidades que todo ser humano se apropria no decorrer de sua formação histórico e cultural; e ser 'homem' e ser 'mulher' são processos em constante transformação. Quando o indivíduo nasce, dá início aos aprendizados sociais acerca do que é um ser humano e, em tal aprendizado, a sociedade vivencia binarismos, que se apresentam em cores, brinquedos, profissões, corporeidades e subjetividades e a própria sexualidade. As relações de gênero são construídas de modo imbricado com as experiências de sexualidade (LOURO, 1994).

Esse processo é hierarquizado em uma sociedade que é patriarcal em todas as suas dimensões, inclusive na política governamental, que busca gerir as relações de gênero em todos os âmbitos, principalmente na escola, e, por causa disso, entra em confronto com os movimentos feministas organizados que questionam a desigualdade entre homens e mulheres (GARCIA, 2015). Em comum, as mudanças propostas pelos feminismos incluem o fim da hierarquia de gênero e a perspectiva de sexualidade para uma transformação social das relações humanas, sendo o ambiente escolar um espaço para esta importante reflexão. Mas, para que as mudanças ocorram, ainda há um longo caminho rumo à educação integral e emancipatória.

O conservadorismo predominou e houve modificações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (BRASIL, 2016), que retira as questões de gênero e sexualidade<sup>4</sup> do Ensino Fundamental I (EFI), mantendo o termo 'sexualidade' na disciplina de ciências do 8º ano. Em 2020, o tema ainda é visto como um tabu no ambiente escolar, como também na maioria dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Diante do quadro político atual, tornam-se indispensáveis tais discussões dentro dos ambientes educacionais, sendo importante resgatar nestes espaços as pautas do feminismo, para que se possa entender seu papel hoje na luta pela liberdade sexual dos seres humanos e a educação sexual nas escolas. Destarte, objetiva-se, neste artigo, analisar as práticas de orientadoras educacionais sobre sexualidade com crianças e adolescentes. Mais especificamente, identificar as práticas utilizadas por estas profissionais no contexto escolar no que se refere à sexualidade, bem como interpretar suas concepções teóricas subjacentes à temática de sexualidade e gênero.

## ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, SEXUALIDADE E GÊNERO

Na década de 1980, houve uma abertura para as questões da sexualidade, mas ainda havia muitas restrições ao trabalho destinado à educação sexual. A orientação educacional, nesse período, trabalhava de forma preventiva, com o propósito de não gerar situações de conflito. Vincula-se esta atuação de caráter não conflituoso com o tema da sexualidade, na realidade destinada à reprodução da norma heterossexual e à exclusão do que fosse diferente a este padrão na escola.

<sup>4</sup>O termo sexualidade consta somente no 8º ano do Ensino Fundamental, na área de ciências naturais. Ele é mencionado apenas três vezes no documento da BNCC.

O início da década de 1980 foi marcado por uma orientação educacional que priorizava questões informativas sobre sexualidade voltadas à saúde e a aulas de ciências, com viés, muitas vezes, biologizante. No decorrer deste período, a orientação educacional foi questionando sua atuação e passando a envolver-se mais com o aspecto pedagógico. A partir de iniciativas sindicais e das mobilizações no campo educacional, o/a orientador/a educacional vai em busca de tornar-se um/a profissional político-pedagógico.

A década de 1990 foi marcada por uma maior abertura aos trabalhos de educação sexual, tendo a publicação dos parâmetros curriculares nacionais, que contribuíram parcialmente para isso (BRASIL, 1997), mas a oficialização destes ainda é dificultada, visto que, “mesmo que não haja, necessariamente, barreiras interpostas de forma direta que proíbam a Educação sexual, a simples falta de apoio de órgãos que possam fornecer infraestrutura já é suficiente para dificultar a implantação e o desenvolvimento de projetos” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 112).

De acordo com Figueiró (2010), a construção histórico-cultural da sexualidade no Brasil pode ser organizada em cinco abordagens de educação sexual: religiosa católica (tradicional ou libertadora); religiosa protestante (tradicional ou libertadora); médica; pedagógica; e emancipatória. A abordagem emancipatória tem o objetivo de romper com valores conservadores, religiosos e biologizantes, pautando-se em lutas coletivas que se sobrepõem ao individualismo, e estaria comprometida com a necessidade de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. A autora aponta que o compromisso com esta abordagem envolve estudar gênero, resgate do erótico e do prazer, respeito a todo tipo de diversidade, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual, engajamento em lutas para a transformação de normas, discussão de valores e combate às repressões (FIGUEIRÓ, 2010).

O século XXI inicia com inúmeras políticas públicas, a partir de 2003, voltadas à temática de sexualidade e gênero. Em um primeiro momento, elas acontecem de forma descentralizada, sem uma integração entre diversos ministérios e secretarias em nível federal. Posteriormente, esta compreensão de integração ocorre com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a formação de professores nas temáticas de sexualidade e gênero tornam-se uma constante, mas não suficientes (BRASIL, 2004, 2014a, 2014b), entre outros. Mesmo com iniciativas de formação para professores, ainda assim presencia-se, nos espaços escolares, de maneira geral, um silenciamento das questões de sexualidade e gênero, e isso se estende à equipe de gestão escolar, como direção, vice-direção, supervisão escolar e orientação educacional (SANTOS, 2018).

Autores como Nunes (1996), Figueiró (2014), Figueiró, Kawata e Nakaya (2010) defendem que, além da formação, é importante uma reeducação sexual dos professores, pois não adianta propor estudos em torno desta temática se estes profissionais não estiverem dispostos a mudanças pessoais. Esta mudança pode levar o/a educador/a a se conhecer e a refletir sobre sua visão pessoal a respeito da sexualidade e gênero, para que isso repercuta em uma práxis libertadora.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem seu referencial teórico no materialismo histórico-dialético, em que a temática pesquisada necessita compreender os diferentes níveis de totalidade em torno do objeto de pesquisa, no caso, a sexualidade. Faz-se necessário conhecer seus momentos históricos, as políticas públicas relacionadas, seus retrocessos com o retorno de um conservadorismo e

autoritarismo e as experiências escolares. São inúmeras conexões para se chegar à síntese (concreto pensado) sobre o objeto investigado.

O materialismo histórico-dialético busca uma visão global e unitária do fenômeno a ser pesquisado, em que o processo de conhecimento ocorre por meio da dialética, a partir de totalizações, cujas mediações permitirão analisar as contradições e compor as sínteses provisórias, ou seja, o conhecimento. No materialismo histórico-dialético, tudo está em constante transformação, não existe algo definitivo e acabado, os processos históricos não mudam, a experiência escolar, por exemplo, já ocorreu, mas, como diria Thompson (1981), as perguntas feitas às evidências nunca são as mesmas e podem descortinar novas compreensões.

A busca por orientadoras educacionais com projetos de sexualidade surgiu com o intuito de pesquisar se, mesmo diante das dificuldades relacionadas a este tema em âmbito nacional, seria possível encontrar profissionais comprometidos<sup>5</sup>. Em um primeiro momento, a pesquisa se deu na busca por estas orientadoras e, a seguir, ao encontrá-las, em compreender como realizavam suas práticas. Assim, para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio – visto que a coleta ocorreu presencialmente no ano de 2018. As transcrições das entrevistas foram enviadas por *e-mail* para sua averiguação, e todas as participantes, cujos nomes são fictícios, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Nesse contexto, foram entrevistadas três orientadoras educacionais do Sul do país, sendo duas servidoras da rede municipal de ensino e uma servidora da rede estadual. Todas desenvolvem práticas intencionais com relação à temática da sexualidade e, a partir de suas vivências acadêmicas, participam de um grupo de pesquisa na área.

Especificamente, estes são os perfis das entrevistadas: a) Val, 53 anos, pedagoga com habilitação em orientação educacional, mestra em educação, aposentada da rede estadual de ensino com 34 anos de atuação profissional; Lia, 31 anos, pedagoga com habilitação em orientação educacional, doutora em educação, servidora de uma rede municipal de ensino com 05 anos de atuação; Isa, 50 anos, pedagoga com habilitação em orientação educacional, doutora em educação, servidora de uma rede municipal de ensino com 23 anos de atuação. As entrevistadas vivenciaram durante suas formações acadêmicas espaços intencionais que problematizavam a educação sexual e a sexualidade a partir de um paradigma crítico e emancipatório, como, por exemplo, disciplinas específicas, eventos, atuação como bolsistas e participação em grupos de pesquisa/estudo.

Durante a análise, diferentes categorias foram registradas. Destaca-se que, para esse artigo, foram selecionados dois eixos: o contexto conservador e as possíveis articulações com a família e ação pedagógica com professoras: entre desafios e contradições.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: orientadoras educacionais e suas práticas em um ambiente escolar**

Do ponto de vista do aporte teórico que fundamenta suas práticas, as três orientadoras educacionais entrevistadas o apresentaram com clareza e segurança, afirmando corroborar de uma concepção emancipatória de Educação Sexual. Apresentam-se, aqui, alguns autores citados:

<sup>5</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e é derivado de um recorte da dissertação de Mestrado.

Destacamos, também, artigos específicos que estão citados no projeto; alguns autores para um diálogo inicial com os teóricos [como] Cesar Nunes, Foucault e Paulo Freire. Este último, com certeza, sempre é e será um grande autor e mestre que embasará nossos projetos, pois ele é a âncora dos encontros dialógicos com nossos jovens. A professora Jimena Furlani com um dos seus livros: Educação Sexual e Sala de Aula, a professora Sônia Melo com o caderno de Educação Sexual da UDESC específico da adolescência (VAL, 2018).

Com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), duas escolas trazem em seus documentos informações explícitas para nortear suas ações. Na escola de Val, o PPP já avança um pouco em relação à temática que envolve sexualidade e gênero – consta um tópico no PPP com orientações para as estudantes gestantes ou lactantes; e um tópico sobre a inclusão do nome social com a Resolução CEE/SC nº 48, de 05/07/2016, que dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares e internos e dá outras providências; além de um projeto intencional em 2018 que se desenvolve no campo da sexualidade voltado a uma perspectiva emancipatória para alunos do ensino médio, denominado adolescência e sexualidade, o qual conta com um grupo de professores das disciplinas de biologia, química, filosofia, artes e letras, além da participação da orientadora educacional (OE), da bibliotecária e do diretor da escola. Isa (2019) relatou que a escola estava reformulando o PPP, ao qual também iria acrescentar um projeto que contribuísse na abordagem do tema.

### O contexto conservador e as possíveis articulações com a família

A articulação com a família, ao longo da história da educação, revela processos históricos de tensão, agravados particularmente no momento do forte neoliberalismo em que se vive. Aponta-se, aqui, para a não culpabilização da família, contrariamente ao discurso neoliberal de eficácia escolar, em que o sucesso vai depender de um investimento desta família no dever de casa, e a não culpabilização de professoras pela gestão das escolas, pela mídia e pelos próprios pais.

Se a família tem se mostrado distante em apoiar professoras/es quanto à temática da sexualidade, tal conflito tem sido pior na medida em que foi estabelecida uma relação entre o currículo escolar e a educação doméstica como antagônicos, cuja mudança na gestão federal, em 2018, ‘demonizou’ as políticas públicas relacionadas a iniciativas de sexualidade e gênero. Estas foram desmobilizadas, e estes temas, retirados sucessivamente de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC e o Plano Municipal de Educação (PME) nos ensinos de educação infantil e anos iniciais, sendo mencionados apenas no 8º ano, na disciplina de ciências.

Nesse sentido, reclamações começaram a ser constantes vindas das famílias que questionam ações sobre sexualidade, mesmo vinculadas a uma concepção biologizante, na grande maioria das vezes, que anteriormente era trabalhada pelas escolas sem grandes problemas. Com isso, foi incentivado um descrédito e passou a haver desconfiança em relação à categoria docente.

Quando a sexualidade era trabalhada na escola intencionalmente, utilizava-se da discussão sobre saúde, cuidado e higiene, e mesmo assim se presenciava repressão no período da ditadura militar dos anos de 1970. Na nova conjuntura, até discussões sobre o sistema reprodutivo passaram a causar desconforto em pais e mães. Observa-se a fala de Lia, exemplificando um momento intencional de educação sexual realizado por sua colega de profissão:

Essa minha colega que te falei que fez com o quinto ano um momento intencional de Educação Sexual, que foi na época que chegou o conteúdo de Ciências do sistema reprodutivo, ela teve muitas famílias na escola, muitas e reclamando. [perguntamos: Ela só estava falando de sistema reprodutor?] ‘Ela estava dando alguns conceitos também de gênero e identidade, mas a temática era o sistema reprodutor. Mas era uma maneira dela abordar várias questões e ela é orientadora educacional e com certeza ela já foi com uma intencionalidade também de apresentar a temática de acordo com a faixa etária. E a gente teve a procura de muitos pais dizendo que não era lugar. E ela partiu do pressuposto legal de que é um conteúdo a ser trabalhado, é um tema transversal também e fez essa fala com os alunos, eu acho até que era um projeto, ela tinha várias intervenções (LIA, 2018).

Essa prática aponta para a transversalidade dos conteúdos na escola e o direito ao acesso à informação, baseada no conhecimento científico e no direito à educação sexual esclarecedora, como é possível encontrar na *World Association for Sexology (WAS)*, entendida enquanto direitos humanos fundamentais.

A OE Isa (2019) também exemplifica essa resistência ao trabalho com relação ao aparelho reprodutor, um conteúdo básico e de direito dos estudantes. O Brasil dispõe da Lei nº 9.263/1996b, que trata do planejamento familiar, cujas ações devem ser realizadas em conjunto com o sistema educacional, sendo disponibilizadas condições e recursos informativos técnicos e científicos. “Temos um livro que nós compramos para um projeto de Ciências e no livro tem corpo humano, ‘uma mãe disse’ que tinha partes sobre reprodução e que não era para a gente trabalhar aquilo” (ISA, 2019).

Outro aspecto pontuado por Lia (2018) refere-se à concepção conservadora de Educação Sexual com enfoque religioso (FIGUEIRÓ, 2010). No governo de Dilma Rousseff (2011/2016), o congresso contava com uma bancada evangélica que participou do desmonte das políticas públicas relacionadas à temática de gênero e sexualidade, presenciado diante dos atos inconstitucionais, como os projetos de lei que instituem o ‘escola sem partido’ e a falácia da ideologia de gênero, ainda presente nos dias de hoje, apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter julgado como inconstitucional esta lei em abril de 2020. “E muitas famílias procuraram a escola reclamando, dizendo que isso era responsabilidade da família, e muitas famílias tinham uma questão religiosa muito presente, forte e que negavam à escola o direito de falar qualquer coisa sobre esse tema” (LIA, 2018). A orientadora ainda relata as dificuldades vivenciadas com as famílias:

Mas eu pessoalmente não, porque eu trabalho com os pequenos [primeiro e segundo ano], eu já tive assim uma coisa muito velada dessa minha disposição das crianças usarem os dois banheiros, eu percebo que algumas famílias orientam de casa as meninas a usarem apenas o banheiro das meninas e os meninos a usarem o banheiro dos meninos como se isso significasse uma barreira entre eles. E a questão das famílias que ainda são muito resistentes a lidar com essa temática, então sempre que surge algo relacionado, a primeira coisa é o susto, o espanto, até tu trabalhar com essa família e desmistificar (LIA, 2018).

Para Val (2018), as famílias, em sua escola, pressionam menos, mas o fazem:

Sempre é enviada uma autorização para os responsáveis do aluno explicando o projeto, se autorizam que façam parte, até porque todo o aluno menor de idade precisa de autorização para participar de um projeto ou de uma pesquisa e nos colocamos à disposição na escola sempre, para dialogar com as famílias. Até o momento não teve nenhuma interferência, todos aceitaram, teve uma família no ano passado que uma mãe que veio conversar, [...] mãe e a filha junto, a filha tem deficiência intelectual, se forma esse ano no terceiro ano - para explicar melhor. A mãe colocou que eles eram 'crentes', mas após explicar como nós iríamos trabalhar, ela aceitou e não teve problema nenhum (VAL, 2018).

A OE Isa (2019) proporciona um espaço de diálogo para a expressão das reais necessidades destas mulheres, que apontam questões ligadas à sexualidade, não somente como mães.

O que nós queremos agora é dar um outro passo, já que deu certo esse negócio com a psicologia [...] para a gente falar de sexualidade, e essa coisa da criança de como lidar com elas. Porque a gente percebe que os pais não sabem, não conseguem fazer, isso está claro para nós, não conhece e não sabe, tem medo de conversar. A gente vai montar um grupo de mulheres agora, porque como eu atendo as famílias, eu atendo muitas mulheres, muito mais as mulheres do que os homens. E elas vêm com uma demanda da sexualidade delas, saber como é que é, como elas funcionam, os sentimentos, falar sobre isso, sobre gravidez, o cuidado dos filhos, sobre de como elas se sentem. Quando eu atendo a mãe, eu não atendo só a mãe da criança, eu atendo a mulher. [...] Como então agora nós vamos implementar esse grupo de mulheres à noite, vamos começar com grupos mistos, vamos chamar para palestras, para conversar [...] chamar essas famílias que estão cada vez mais jovens (ISA, 2019).

Essa iniciativa de Isa traz a família para a escola de uma forma que se sinta acolhida nas suas necessidades e busque a transformação nas relações de gênero. Nesse sentido, Isa faz com que as experiências e as dúvidas das mães possam ser compartilhadas com outras famílias, enriquecendo, assim, as relações entre escola e família, o que corrobora as reflexões de Carvalho (2004), de que a família pode participar sem ser culpabilizada de algo. Isa consegue mostrar as necessidades das crianças e, em conjunto, formar também as famílias, que não sabem ou não têm tempo, dada a dupla jornada das mulheres que recebem esta incumbência.

Eu atendo filhos dos meus alunos já, os pais estão cada vez mais jovens e não sabem lidar com eles [...] então isso é uma coisa que a gente percebe bastante, então como é escola de crianças pequenas, eles acham que tu não precisas falar de sexualidade. Eles têm acesso à internet, nós tivemos dois casos que as crianças estavam vendo pornografia pela internet do primeiro ano. Quando a gente faz abordagem com a família que isso é o dia inteiro, eu pergunto: 'Quanto tempo a criança fica no celular?' [família] 'Não sei, eu dou para ele brincar e quando chega da escola ele brinca, eles ficam no videogame ou no celular.' Que tipo de programa ele vê? Daí descobrimos que eles olham esses youtubers que não é para idade deles, que acabam acessando páginas que acabam sendo de conteúdo adulto, um colocou 'pintinho amarelinho' e veio conteúdo pornográfico e ele estava vendo (ISA, 2019).



A ideia de trabalhar a família na escola e ouvi-la passa a ser uma alternativa apresentada por Val e Isa, para quem o importante é proporcionar momentos de autoria para as famílias, propondo apoio mútuo e escuta. Freire (2013) nos ensina a necessidade de se conhecer a realidade das famílias para trabalhar com elas e não para elas.

Eu acredito que seria interessante nós aqui da escola trazermos aos poucos mais as famílias ou familiares porque em abril sempre tem no calendário o dia das famílias na escola, há um momento que as famílias vêm na escola e têm toda uma apresentação artística, esportiva, cultural e outras atividades, mas no sentido referente à sexualidade e adolescência eu penso e acredito ser importante trazer mais a família, sensibilizar mais a família para vir na escola grupos de familiares participar de palestras e ver o que eles querem saber. Ouvir deles, perguntar o que eles querem, não o que nós queremos, isso é muito importante! E até essa questão, porque a gente trabalha sexualidade e adolescência juntos [...] uma das questões é [que é] uma geração depressiva, então temos que ver de que forma vamos trabalhar isso (VAL, 2018).

Quando a orientadora educacional tem formação e se envolve no projeto, há uma segurança que se expressa em todos os momentos, até mesmo na conversa com familiares. Mas a pressão é grande no atual contexto. Práticas antigas que eram trabalhadas na escola, como a sexualidade humana, hoje são questionadas como incitações ideológicas.

As professoras estão com muito medo de falar sobre sexualidade por causa desse tipo de coisa, são duas coisas que a gente fazia e sempre fez na escola - trabalhar o corpo [de modo] tranquilo, e agora estamos tendo estes problemas porque a gente não pode. [...] os bonecos que a gente tem, sexualizadinhos, as crianças brincam e já teve mães lá questionando: 'Por que as crianças brincam?' Então agora estamos passando por isso, temos que tomar bastante cuidado com o que estamos fazendo (ISA, 2019).

Mas elas recorrem sim, eu vejo que muitas têm medo de falar! A gente teve dois problemas no começo do ano, por causa de duas atividades que a gente sempre fez de mandar uma ficha para casa para trabalhar a identificação deles. Se quando a mãe da criança estava grávida [...] se ela tinha escolhido algum nome que não fosse o dela e se fosse menino ou menina, qual seria o nome. Tu não imaginas, fomos parar tudo no Ministério Público, porque a mãe disse que nós estávamos incitando o menino a ser gay! (ISA, 2019).

Este ano uma mãe ligou e na ligação ela perguntou: 'Mas vocês vão falar sobre ideologia de gênero?' Fez um outro questionamento, 'ensinar menino ser menina ou vice-versa?' Então foi explicado que não é isso, que nós trabalhamos com valores positivos, com sentimentos, com respeito às diferenças, que a nossa escola é inclusiva para todas as diversidades, que da mesma forma que a gente tem alunos aqui com necessidades especiais, sejam elas quais forem, físicas e intelectuais, nós temos que aprender a conhecer essas diferenças e aprender a respeitar, inclusive outras diversidades também (VAL, 2018).

As falas parecem apontar uma compreensão equivocada de sexualidade e, ainda, de que

as intervenções podem ser vistas como uma imposição de uma orientação sexual não heteronormativa a crianças e jovens. Certamente, tal contexto possibilita que professoras/es que atuam na escola e morem na comunidade não se sintam confortáveis em abordar o assunto. A heterossexualidade compulsória presente na comunidade pressiona a escola (Picchetti; Seffner, 2018). Não somente os professores passaram a ser perseguidos, sentindo-se acuados, mas também pais e mães LGBTQI+ também se tornaram alvos de discriminação.

Discursos de ódio acentuaram-se em 2017 e 2018 e contribuíram para inflar as atitudes de preconceito e discriminação, além de propiciar visibilidade a movimentos conservadores que acusam escolas de uma suposta doutrinação ideológica, impedindo educadores de se expressarem criticamente em sala de aula. O movimento escola sem partido tem representatividade de pais e estudantes que criminalizam professores, alegando contaminação ideológica de estudantes do ensino básico ao ensino superior. Este movimento uniu-se a outro projeto de vertente conservadora, que também construiu uma terminologia persecutória contra o que passaram a designar como ideologia de gênero, perseguição que vem provocando a intimidação dos professores pelos pais, impedindo-os de debater em sala de aula qualquer conteúdo que questione os valores de moral cristã, deslegitimando qualquer menção às questões de gênero e sexualidade na escola abordadas de forma crítica e emancipatória (MIGUEL, 2016).

Nesses três anos que eu estou na escola não [percebo grande interesse por parte dos professores], eu sinto ainda que os professores têm muito medo ainda de pisar nessa temática, têm professores que são da comunidade e compreendem talvez o quanto a comunidade não recebesse bem. Tive algumas ações pontuais de trabalhar a corporeidade, as crianças têm aula de dança, então o professor faz aquela atividade de papel pardo da criança deitar e circular a criança, mas nada que me chamasse para colaborar de alguma forma com a atividade (LIA, 2018).

As pessoas LGBTQI+ que estavam em um movimento de autoafirmação que adentrava a escola agora se atemorizam, como afirma a Lia: “temos na escola vários pais homoafetivos e a gente percebeu que estes pais se afastaram um pouco da escola até por causa dos comentários das outras crianças. Os professores estão com medo e estes pais também acabaram se afastando” (LIA, 2018)

Mas cabe a escuta e a não intimidação. Nessa perspectiva, Lorenzi (2017) salienta a necessidade de uma sensibilidade das pedagogas na função de coordenação para identificar as necessidades de estudantes e professores/as, além do conhecimento teórico e da atualização.

Eu não desenvolvo nenhum projeto específico com as crianças ‘agora nós vamos trabalhar a sexualidade’. Minha prática com relação a isto é muito mais no dia a dia, nas questões que vão surgindo e que muitas vezes são naturalizadas; é tentar desmistificar isso com as crianças, até porque eu trabalho com crianças muito pequenas de primeiro e segundo ano [...] quando, na verdade, eles estavam na curiosidade um do outro, eu falei que eles podiam ter essa curiosidade, mas que era interessante que eles fizessem isso com alguém da confiança deles, com os pais, de preferência. E eu tiraria essas dúvidas com os pais para saber como que é e como não é, por que eles estavam fazendo uma coisa na escola que tentei explicar que era íntimo, tentei de uma forma muito lúdica e tranquila para crianças de seis anos explicar as questões de violência, para eles tomarem cuidado de que o corpinho deles é deles, não é para ninguém encostar. Aí eu tenho que fazer essa ponte com os pais também, nem

sempre eu vou escrever um bilhete na agenda ou chamar esses pais para conversarem porque aconteceu isso, se não é sistemático [que ocorre] (LIA, 2018).

Aqui, fica evidente a curiosidade dos alunos sobre o conhecimento do seu corpo, a escuta da orientadora educacional e sua preocupação em relacionar a curiosidade e os riscos do abuso sexual (AZEVEDO; GUERRA, 2015), discussão fundamental em períodos de tanta violência sexual contra crianças.

### **Ação pedagógica com professoras: entre desafios e contradições**

A atribuição de ação junto a docentes foi uma constante em todas as falas das entrevistadas, e parece significar um espaço importante para a discussão das relações de gênero na escola. As ações demonstram proposições atentas das orientadoras educacionais, mas ao mesmo tempo contradições que envolvem a temática da sexualidade infantil, apesar do respeito presente no cuidado dialógico desenvolvido na interação com a criança.

As orientadoras educacionais questionam as demandas curriculares em que o corpo não é prioridade frente ao cognitivismo preponderante: “é a importância que as pessoas dão para cada coisa; nesse primeiro e segundo ano, eles estão muito voltados à alfabetização, leitura e escrita e essas outras coisas acabam passando despercebidas” (LIA, 2018). Há muito tempo, Alcía Fernandez (1991) já chamava a atenção para isso, afirmando que a aprendizagem passa, inevitavelmente, pelo corpo, crítica reforçada anos depois pela feminista freireana Bell Hooks (2001), defensora da educação integral.

No relato de Val, pode-se verificar que, mesmo diante de alguns entraves, como a falta de tempo e sobrecarga de professoras, ela realiza algumas ações planejadas.

Dificuldades para elaboração do projeto é o tempo, a gente se encontra uma vez por semana durante quarenta minutos, mas é só mais para as dúvidas, [...] criamos um grupo no Whats ‘adolescência e sexualidade’. Nos finais de semana vamos trocando ideias, estamos trabalhando com a realidade que temos. O ideal é ter mais tempo, os professores têm muitas aulas, uma sobrecarga. Porém, com este real estamos conseguindo fazer algo e é possível. São minúsculas sementinhas que lançamos neste solo fecundo que é o Ser Humano Integral, com a esperança que nasçam e possam se multiplicar [...] nós organizamos um horário todo dia junto com as coordenadoras que organizam o horário diário de toda a escola. Com antecedência, já no nosso planejamento da próxima semana: vamos trabalhar com que turmas? (VAL, 2018).

Há espaços que são fonte de conflitos na escola quando o assunto é sexualidade. Os banheiros protagonizam o espaço mais procurado pelas crianças e que desafiam a atuação de adultos da escola, pois são sempre catalisadores de emoções fortes no ambiente escolar, guardam o permitido e o interdito, e, às vezes, nem a OE escapa das armadilhas. Lia tenta individualizar a ida aos banheiros, denominando apenas uma única finalidade a este espaço, tentando, assim, evitar as manifestações infantis coletivas, que insistem em irromper.

Eu já tive caso de uma criança manipular a outra na escola, de irem um menino e uma menina juntos para o banheiro, que é algo que a gente não permite, pois orientamos que o uso do banheiro deve ser individual, que é um de cada

vez, não interessa se são duas meninas ou três meninos, banheiro não é lugar para conversar e nem fazer fofuquinha, é lugar para ir fazer xixi e cocô e voltar, e é um de cada vez. Dizer que isto é um momento de intimidade deles, mas eu não tenho um vigia ou segurança na porta do banheiro, então, eventualmente, isso acontece e aconteceu um caso de duas crianças esse ano ainda, de seis anos, entrarem juntas no banheiro - um menino e uma menina e voltarem para a sala dizendo o que tinha acontecido, dizendo que ela tinha pego no pênis dele e aí foi um alarde; a professora ficou chocada, extremamente chocada por ser uma criança de seis anos e levou para mim dizendo que eu tinha que fazer alguma coisa, dar uma sanção (LIA, 2018).

Sabe-se que os ambientes educacionais são ressignificados por crianças e adolescentes, como aponta o estudo de Dayrell (2001), e isso passa despercebido quando os professores têm concepções de sexualidade conservadoras e demandam ações de repressão e advertências, as micropenalidades, diria Foucault (1999). A ação da OE se pauta no respeito e no diálogo com as crianças, quando manifestam a necessidade de conhecer seu corpo e falar sobre o que sentem, para que sejam escutadas e também sejam propostas atividades de reflexão; mas o entendimento da OE sobre banheiro ainda deixa entrever uma contradição. Embora aja de modo dialógico com as crianças, de um modo, talvez, mais sutil, Lia partilha de alguns medos das colegas professoras sobre as consequências escolares das transgressões corporais infantis, medos que Reich (1974, 1975) e Freud (1969) pontuaram existir na sociedade ocidental moderna.

As dificuldades de as professoras lidarem com gênero e sexualidade e a necessidade de suporte extraclasse a elas apareceu nas entrevistas com Lia e Isa:

Eu tenho muitos professores que me procuram, porque eu sou orientadora educacional: 'Ai, eu estou precisando da tua ajuda lá naquela sala porque eles estão falando muito de namoro, aí eles estão dizendo que tal fulaninho estava trabalhando com tal fulaninho'. Os professores ainda se sentem muito inibidos de tratar dessa questão que é uma coisa natural, que as crianças acabam representando nessa faixa etária, aí eu trabalho com eles que criança não namora, mas nessa ideia de ir sensibilizando-os e fazendo com que eles entendam que cada coisa tem um tempinho para acontecer e para os próprios pais. Mas quando surge... 'essa turma está falando muito de namoro!'. Assim como essa turma começa a falar [...] eu só vou e digo para eles que criança não namora, que eles estão lá para estudar, para aprender, quando eles forem maiores, eles vão saber o que é namorar, se eles quiserem, eles vão namorar, mas que eles são crianças e que agora é o momento de brincar. E os professores, geralmente quando começa esse papinho na sala, dão muito alarde (LIA, 2018).

Eu tive um caso que a professora me falou: 'a menina está com um comportamento que não condiz com a idade dela, tem só 8 anos e ela está falando coisas que a gente não está entendendo.' Pegamos a criança em separado para conversar, ver o que estava acontecendo, depois entramos em sala para conversar, que criança não namora e por que que não namora. As professoras passam vídeo de amizade porque tem que respeitar o seu corpo, mas eu não consigo, como orientadora, ter uma atividade que eu vá marcar uma hora e o lugar, vai acontecendo conforme a necessidade, daí a gente faz uma atividade intencional a partir disso [...] entrei em uma sala do quarto ano

porque estava com essa coisa de namoro, eles têm oito anos. Entrei eu e o Sansão [a professora tem um boneco de pelúcia e age como a Mônica, personagem de Maurício de Souza] eles nem sabiam o que eu ia conversar. Quem é que está namorando aqui que eu estou sabendo? 'Não, ninguém, nós somos tudo pequeno'. Daí vou mediando porque não pode namorar quando a gente é criança, porque não pode beijar na boca. Eu falei porque quando a gente namora, a gente tem responsabilidade com a vida daquela pessoa, a gente cuida daquela pessoa, a gente tem que disponibilizar tempo para ela, tem que tratar bem. Eles falaram: 'É, a gente não tem responsabilidade ainda para isso.' A gente discute sobre isso - coisas de adulto e de criança (ISA, 2019).

As professoras procuram as orientadoras educacionais e isso revela a importância destas profissionais para trabalhar a temática. As falas permitem pensar claramente sobre este aspecto. Todavia, observa-se, na compreensão sobre o conceito de namoro da orientadora, uma visão contraditória, pois fala que é uma representação da criança e tranquiliza a professora, mas depois diz para as crianças que elas não podem namorar. Apesar da alta formação das orientadoras educacionais e de sua compreensão de que as crianças são sexualizadas, ainda é desafiante a superação do senso comum de que, sim, crianças namoram, mas do jeito delas. Cabe lembrar um episódio, a partir de 2017, quando foi lançada uma campanha cujo slogan era Criança Não Namora! Nem de Brincadeira!, pela Secretaria de assistência social do estado do Amazonas, a qual repercutiu pelo Brasil (AMAZONAS, 2017).

Compreende-se que cabe desconstruir uma visão adultocêntrica de pensar o namoro infantil como imitação fiel dos adultos e não como uma expressão das culturas infantis (CORSARO, 2002, 2011). Mais necessário que definir fronteiras para as crianças seria discutir a regra do consentimento nas relações de gênero, que é a antessala para uma violência futura, caso não seja respeitada.

Mas há outras dificuldades que dificultam o trabalho sobre sexualidade na escola. Além da pouca oferta de formação continuada na rede pública municipal e estadual, destaca-se que a grande maioria das professoras e professores são Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e trabalham em rodízios anuais pelas escolas. Aqui, pode-se destacar a desvalorização dos profissionais da educação em Santa Catarina quanto à redução de concursos públicos e à forma que utilizam para desmobilizar a categoria, tornando-a nômade.

Tenho os professores como parceiros e o agravante dos meus professores regentes é serem todos ACT; então é difícil a gente conseguir contar que eles voltarão no ano seguinte, às vezes a escola tem um fluxo grande de professores que entram e que saem, para mantermos um projeto na escola. Mas a gente tenta sensibilizar os professores toda vez que uma coisa dessa surge (LIA, 2018).

As professoras mais novas ficam mais reticentes, porque nós temos muito ACT, as professoras mais antigas estão se aposentando, então fica bem ruim porque já tínhamos um trabalho bem estruturado. Agora tivemos uma mudança muito grande no nosso PPP e no nosso projeto porque mudaram as pessoas (ISA, 2019).

Para Benjamin (1987), existe a necessidade de um tempo de tédio, de ócio, de convivência, mas que continua não viável, porque o sistema capitalista dificulta a criação de

espaços de experiência e leva as pessoas a realizarem o trabalho de modo empobrecido e mecanizado, sem espaço para a práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientadoras educacionais aqui pesquisadas atuam em redes públicas municipais e estaduais de ensino, têm formação específica na área de educação sexual e sexualidade e, de algum modo, realizam atividades sobre as temáticas. Todas participam de atividades, grupos de pesquisa e compartilham referências da educação sexual emancipatória.

Foram analisadas suas práticas e foi possível observar que contribuem para humanizar e transformar o já sabido e, sobretudo, acolher aquilo que não se sabe, principalmente quando se fala em educação sexual, sexualidade e afeto dentro de uma visão de igualdade e de liberdade de gênero, ainda que manifestem algumas contradições.

Foi possível analisar que a orientadora educacional pode trabalhar de maneira dialógica dentro das instituições educacionais, mesmo sem projetos estruturados, como duas orientadoras educacionais que compartilharam práticas referentes aos anos iniciais abordando a temática no dia a dia da escola com intervenções intencionais. Uma das orientadoras com atuação no ensino médio compartilhou um projeto intencional de educação sexual que contempla a escola em sua totalidade, com temas que propiciam transformações sociais, como orientação sexual, identidade de gênero, violência sexual, machismo, feminismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, assédio sexual, preconceitos, métodos contraceptivos, puberdade, primeira transa, prazer sexual e aborto.

A orientação educacional, por muito tempo, contribuiu para uma educação desumanizadora e para uma sexualidade voltada ao disciplinamento, ao ajuste dos corpos, a uma educação que reforça a heteronormatividade. Aqui, houve um avanço em relação a esta visão que questiona os binarismos na sexualidade e a visão de pecado sobre o corpo, ainda que se tenha ponderado sobre as contradições presentes no exemplo da questão do namoro entre crianças, a qual ainda expressa uma visão adultocêntrica.

A partir destas reflexões, verifica-se que, mesmo autonomamente, há um espaço de atuação das orientadoras que pode ser aproveitado, a exemplo do que fazem as orientadoras educacionais aqui entrevistadas, e as universidades têm um papel crucial nesse processo, de potencializar formações críticas e emancipatórias em educação sexual. Por outro lado, cabe destacar a necessidade de retomada de políticas públicas de formação continuada que contribuam para a ação sobre as demandas escolares e discutam novas formas de pensar que desconstruam padrões estabelecidos, abrindo espaços para novas construções sociais de vivências de masculinidades e feminilidades por crianças e adolescentes e suas famílias.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Governo do Amazonas lança campanha de combate à erotização de crianças e ganha adesão imediata e espontânea de usuários de redes sociais de todo o Brasil.** Governo do Amazonas. 2017. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2017/04/governo-do-amazonas-lanca-campanha-de-combate-a-erotizacao-de-criancas-e-ganha-adesao-imediata-e-espontanea-de-usuarios-de-redes-sociais-de-todo-o-brasil/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. (Orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2015.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987, v. 1, p. 197-221.

BRASIL. **Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996**. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19263.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19263.htm). Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Documento-Referência para a Conferência Nacional de Educação - CONAE**. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz - de - conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014.

FIGUEIRÓ, M. N. D.; KAWATA, H. O.; NAKAYA, K. M. Reeducação sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 85-111, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. São Paulo: Edições Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREUD, S. A sexualidade infantil. 1905. In: Obras completas. **Três ensaios sobre a sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, (1920-1922), Ed. Standard Brasileira, 1969, v. 8, p. 163-217.

GARCIA, C. C. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LORENZI, F. **A Educação Sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

LOURO, G. (1994). Uma leitura da história da educação na perspectiva do gênero. **Proj. História**, v. 11, p. 31-46, 1994.

MIGUEL, L. F. “Da doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - escola sem partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, 2016.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PICCHETTI, Y. P.; SEFFNER, F. (2018). Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.23614>.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REICH, W. **Irrupção da moral sexual repressiva**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.



REICH, W.; SCHIMDT, V. Os jardins-de-infância na Rússia soviética. In: SCHIMDT, V. **Elementos para uma pedagogia antiautoritária**. Tradução de J. C. Dias, Antonio Sousa, Antonio Ribeiro e Maria C. Torres. Conselho dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim. Porto: Escorpião, 1975, p. 39-52.

SANTOS, É. S. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Repositório digital da UFPE - ATTENA. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29691>

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WAS. World Association for Sexual Health. **Declaração dos direitos sexuais**. 2014.

**Submetido em:** fevereiro de 2021

**Aprovado em:** junho de 2021