

Educação para/em saúde, sexualidade e currículo: perspectivas docentes, complexidades e desafios

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma universidade pública do Nordeste brasileiro, cujo objetivo foi investigar as conexões entre educação para/em saúde, sexualidade, currículo e práticas pedagógicas de professores(as) de Ciências e Biologia. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou entrevistas com seis docentes da rede pública, analisadas a partir da perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, tomando a problematização como método. Os principais resultados evidenciam contradições no trabalho com a sexualidade escolar: de um lado, o receio e a resistência de famílias e setores conservadores; de outro, a potencialidade da escola pública como espaço de problematização e produção de saberes. Observou-se a centralidade do livro didático e a prevalência de abordagens biomédicas e preventivas, restringindo o tema à esfera da saúde, além da fragilidade no conhecimento docente sobre métodos atuais de prevenção combinada, como PrEP e PEP. Ainda assim, surgem estratégias de resistência e parcerias com serviços de saúde, demonstrando tanto lacunas quanto possibilidades de ampliar a inserção da sexualidade e da educação para a saúde no currículo escolar. O estudo conclui que a temática deve ser abordada de forma efetiva, interdisciplinar e contextualizada, superando visões reducionistas e garantindo a promoção de direitos, diversidade e inclusão no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; educação sexual; saúde.

Health education, sexuality, and curriculum: teachers' perspectives, complexities, and challenges

ABSTRACT

This article presents the results of a study conducted at a public university in Northeastern Brazil, aimed at investigating the connections between health education, sexuality, curriculum, and the pedagogical practices of Science and Biology teachers. The qualitative research employed interviews with six public school teachers, analyzed from a post-structuralist perspective inspired by Foucault, adopting problematization as a methodological approach. The main findings highlight contradictions in working with sexuality in schools: on one hand, the fear and resistance from families and conservative sectors; on the other, the potential of public schools as spaces for problematization and knowledge production. The study observed the centrality of textbooks and the prevalence of biomedical and preventive approaches, restricting the theme to the health sphere, as well as a lack of teacher knowledge about current methods of combined prevention, such as PrEP and PEP. Nonetheless, strategies of resistance and partnerships with health services emerged, revealing both gaps and opportunities to expand the inclusion of sexuality and health education in the school curriculum. The study concludes that the theme should be addressed in an effective, interdisciplinary, and contextualized way, overcoming reductionist views and ensuring the promotion of rights, diversity, and inclusion within the school environment.

KEYWORDS: Curriculum; sexual education; health.

Ana Lina Dias Martins

ana.lina@discente.ufma.br

orcid.org/0009-0002-7157-5306

Universidade Federal do Maranhão
(UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Danilo Araujo de Oliveira

oliveira.danilo@ufma.br

orcid.org/0000-0003-3222-3172

Universidade Federal do Maranhão
(UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Anderson Ferrari

anderson.ferrari@ufjf.br

orcid.org/0000-0002-5681-0753

Universidade Federal de Juiz de Fora
(UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais,
Brasil

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em uma universidade pública localizada no Nordeste brasileiro, interessada nas conexões possíveis entre a educação para/em saúde, sexualidade e currículo. São utilizadas categorias de análise que se conectam a partir do entendimento de sexualidade como dispositivo (Foucault, 1988). Ao defender a sexualidade como dispositivo, Michel Foucault vai nos mostrar que a história da sexualidade está diretamente ligada à história dos discursos, o que significa dizer que não é possível pensar a sexualidade como algo natural, mas como uma rede complexa de discursos, saberes, relações de poder e instituições que constroem e regulam a forma como o sexo é vivenciado, falado e compreendido em uma determinada sociedade e época. Esse dispositivo não apenas engendra processos de subjetivação, pelos quais os indivíduos passam a se reconhecer como sujeitos sexuais, mas também participa ativamente da constituição dos corpos, dos prazeres e das normas que orientam suas condutas.

É precisamente nesse ponto que se torna possível afirmar que o dispositivo da sexualidade, tal como pensado por Foucault, não se restringe a um campo específico, mas atravessa e organiza diferentes domínios sociais, entre eles a educação e a saúde, operando como uma matriz de inteligibilidade que orienta práticas, saberes e modos de intervenção sobre os sujeitos. Assim, como argumentam Barbosa *et al.* (2019), Araújo (2014) e Calazans (2019), o interesse em investigar e colocar sob suspeita as formas de construção dos sentidos de sexualidade no campo da educação tem possibilitado avanços significativos também no campo da saúde, especialmente no que se refere ao tratamento e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST). Podemos pensar que essa centralidade e preocupação com a prevenção diz de um investimento em processos educativos dos sujeitos, o que leva ao campo da educação. A escola, como espaço de conhecimento e de sociabilidade, está diretamente envolvida com a educação para a saúde sexual, definida como um processo de ensino-aprendizagem que constrói e problematiza conhecimentos e modos de condução da conduta dos sujeitos, de forma segura, saudável e responsável. Essa educação para a saúde sexual pode ser feita, em nosso entendimento, conectada aos avanços na área da saúde, que, de algum modo, deslocam constantemente os cuidados de si e do outro.

Ao tomar a sexualidade como dispositivo, não apenas evidenciamos sua dimensão produtiva na constituição dos sujeitos, mas também seu caráter normativo, isto é, sua capacidade de instituir regimes de verdade que operam por meio de prescrições, regulações e orientações de conduta. Trata-se de reconhecer “o caráter normativo desses discursos e práticas” (Pinheiro & Medeiros, 2013, p. 631), na medida em que eles não apenas descrevem ou informam sobre a sexualidade, mas intervêm diretamente na forma como os sujeitos devem viver, gerir e significar suas experiências. Como destacam Pinheiro e Medeiros (2013, p. 631), tais práticas “consistem em situar as ações face aos códigos de saúde e doença, objetivando instaurar, fomentar e fortalecer uma inquietação nos indivíduos a respeito dos cuidados com a saúde na vida quotidiana, influenciando, conseqüentemente, mudanças de atitudes, expectativas, prioridades, etc.”. Nesse movimento, o dispositivo da sexualidade articula saberes e poderes que produzem sujeitos permanentemente convocados a vigiar-se, a conhecer-se e a regular-se.

Dessa forma, ao analisar esse dispositivo, é importante observar como ele atua na produção de normas que atravessam tanto o campo da saúde quanto o da educação, estabelecendo parâmetros do que é considerado uma sexualidade legítima, segura e desejável. Conforme afirmam ainda Pinheiro e Medeiros (2013, p. 629), “é em referência ao estatuto de vulnerabilidade condicionado ao exercício da sexualidade que o sujeito inscreve em sua relação consigo mesmo a norma de saúde, impondo-se o cumprimento da conduta sexual saudável”. Tal formulação evidencia como a noção de vulnerabilidade funciona como operador estratégico na condução das condutas, mobilizando os sujeitos a aderirem a determinadas práticas e a rejeitarem outras. Nesse sentido, para pesquisadores(as) que se debruçam sobre as interfaces entre educação, saúde e sexualidade, torna-se fundamental atentar para esses processos de normatização, interrogando não apenas os conteúdos que circulam, mas os modos como eles produzem sujeitos, regulam práticas e delimitam os horizontes do possível no campo da experiência sexual.

O desafio que se coloca é de a educação para a saúde sexual acompanhar as transformações na sociedade, na cultura e na tecnologia, incorporando ao currículo as novas estratégias de cuidado e prevenção, mas também problematizando-as. A exemplo disso, podemos destacar o debate atual em torno das políticas de prevenção ao HIV/Aids, como a PEP (profilaxia pós-exposição) e a PrEP (profilaxia pré-exposição), medicamentos antirretrovirais que, embora distintos em seus usos, são voltados à proteção de pessoas soronegativas contra o HIV (Calazans, 2019). A PEP é um tratamento de emergência que consiste no uso de antirretrovirais iniciados em até 72 horas após uma situação de risco, com o objetivo de impedir que o HIV se estabeleça no organismo. Já a PrEP é o uso preventivo e contínuo de antirretrovirais por pessoas soronegativas, reduzindo significativamente as chances de infecção pelo HIV em relações sexuais ou outras exposições de risco. Esses marcos biomédicos transformam a percepção sobre o corpo e o desejo, demandando que os discursos de prevenção e as práticas escolares acompanhem tais mudanças, mas também não os tome como fixos e neutros. É importante que os currículos escolares atualizem suas discussões, integrando os avanços da ciência às demandas da vida pública, em um processo pedagógico que responda aos desafios do nosso tempo.

A educação para a saúde sexual é historicamente situada e se desenvolve em paralelo às transformações da Medicina, uma vez que os avanços na área da saúde influenciam diretamente a forma como esses temas são abordados no contexto escolar. Seffner (2018, p. 11) ressalta que os movimentos de ensinar e de aprender sobre prevenção estão associados a uma proposição que “vem no sentido de uma pedagogia que convida a ensinar sem constranger, que convida ao convívio com os conhecimentos”. Essa perspectiva evidencia a importância de oferecer informações sobre prevenção de maneira aberta e responsável, fortalecendo os indivíduos na compreensão e na proteção em relação a questões como higiene, gravidez indesejada e infecções sexualmente transmissíveis, promovendo uma educação que previne riscos e valoriza o conhecimento prévio dos(as) alunos(as).

Podemos dizer que as políticas de prevenção no Brasil ainda são recentes, sendo a primeira estabelecida no final da década de 1980, com a criação de um projeto denominado “previna”, que inicialmente tinha por objetivo “desenvolver ações de prevenção voltadas a profissionais do sexo (prostitutas, travestis e

michês), homossexuais masculinos, usuários de drogas injetáveis e internos do sistema prisional” (Calazans, 2019, p. 10). Já na década de 1990, houve uma ampliação desse projeto, trazendo uma nova versão alinhada ao Programa Nacional de Aids (PNA), o que possibilitou um “conjunto de projetos de prevenção desenvolvidos por organizações de base comunitária em todo o Brasil” (Calazans, 2019, p. 11). Nessa questão, a escola constitui-se um reforço indispensável, sendo preciso “apostar na escola como local de exercer o direito à prevenção, que implica questões de gênero e sexualidade” (Seffner, 2018, p. 13).

Entende-se que o direito à prevenção seja um “abre-alas para as reflexões e debates a serem realizados” (Edmundo, 2018, p. 17), possibilitando, assim, a “escolha de cada um em suas relações diversas e plurais” (Edmundo, 2018, p. 17). Contudo, exige-se “uma postura que indague aos indivíduos sobre o sentido da experiência, das múltiplas experiências” (Seffner, 2018, p. 12), pois há “uma explosão de lugares onde se fala de gênero e sexualidade; contudo, há dificuldade para ‘colar’ o discurso da prevenção nesses espaços” (Seffner, 2018, p. 14). Assim, estamos partindo do pressuposto de que pesquisar as conexões entre saúde, sexualidade, currículo e práticas pedagógicas é pensar e colocar sob investigação os discursos que constituem os sujeitos e os discursos que operam nas formas de pensar e agir nas escolas e nos projetos de sujeitos.

Nosso propósito com esse breve recorte de uma história sobre as conexões entre educação para saúde e sexualidade é destacar dois aspectos que nos interessam na construção da pesquisa. Um primeiro é o jogo de forças que marcou o debate e a disputa em torno das políticas de prevenção em saúde e educação, regulado pelo próprio dispositivo de sexualidade. Um exemplo dessa disputa que mantém certa continuidade temporal foi a promoção do uso da camisinha, que enfrentou e ainda enfrenta obstáculos, em especial oriundos de uma onda conservadora/religiosa (Pinheiro, 2018). O uso de preservativo esteve também “originalmente vinculado a contextos marginais, como os cenários de prostituição”, e posteriormente associado a uma “tecnologia médica como outra qualquer, permitindo aos profissionais prescrever a camisinha como se prescreve um analgésico” (Pinheiro, 2018, p. 106). O outro aspecto que se destaca é a associação entre saúde e educação, envolvendo e reforçando a importância das ações na escola, tanto por meio da inserção das temáticas nos currículos quanto das práticas pedagógicas. Portanto, são esses dois aspectos que serão o foco de problematização deste artigo. Quais as potencialidades e os desafios do trabalho com saúde, sexualidade e educação? Essa pergunta norteou nossas escolhas metodológicas.

Metodologicamente¹, a pesquisa se organizou a partir da problematização de entrevistas com seis professores(as). Os critérios de seleção dos(as) participantes foram definidos a partir de uma lógica de adesão voluntária: todos(as) os(as) professores(as) da escola investigada foram convidados(as) a participar da pesquisa, não havendo, portanto, recortes prévios por área, tempo de atuação ou outras variáveis. A constituição do grupo de participantes ocorreu mediante aceite espontâneo, resultando na participação de seis docentes, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. Desse total, cinco atuam nos anos finais do ensino fundamental e um no ensino médio. No que se refere ao processo de produção de dados, adotou-se a realização de entrevistas estruturadas, organizadas a partir de um roteiro composto por nove questões previamente

elaboradas. As entrevistas foram realizadas em meados de dezembro de 2024, com duração média de 30 minutos cada, contemplando eixos disparadores como: a integração dos temas de saúde e sexualidade no currículo; os desafios enfrentados na abordagem dessas temáticas; os impactos dessas discussões na formação dos(as) estudantes; as estratégias de ensino sobre prevenção de ISTs, HIV e tecnologias como PrEP e PEP; o interesse e as demandas dos(as) alunos(as); a problematização dos aspectos sociais e culturais da prevenção combinada; o acesso a recursos pedagógicos; e as formas de enfrentamento de resistências no contexto escolar. Para garantir o anonimato e atender aos princípios éticos da pesquisa, os(as) participantes foram identificados(as) por números de 1 a 6.

Quanto aos procedimentos analíticos, a construção das categorias e temas ocorreu a partir de um processo analítico ancorado na análise das entrevistas. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do material empírico, com o objetivo de familiarizar-se com os ditos produzidos pelos(as) participantes. Em seguida, procedeu-se à identificação de unidades de sentido recorrentes, tomando como referência os eixos do roteiro, mas também abrindo espaço para a emergência de temas não previstos. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em categorias analíticas mais amplas, construídas por aproximação temática e relevância para os objetivos da pesquisa. Por fim, desenvolveu-se um movimento de problematização dessas categorias, articulando-as ao referencial teórico adotado, de modo a compreender como os ditos dos(as) docentes produzem sentidos sobre a interface entre educação, saúde e sexualidade no currículo escolar.

A escolha pelas entrevistas teve a intenção de “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 215). Considerando esse aspecto, parte-se da compreensão de que “muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis” (Duarte, 2004, p. 219).

Como forma de analisar os ditos dos(as) professores(as), integrou-se à metodologia adotada a estratégia da problematização, um modo de fazer pesquisa que toma a perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana como foco. Nesse sentido, entendendo a problematização “como um modo de questionar o pensamento, que irá organizar nossas análises” (Oliveira et al., 2022, p. 5), foram agrupadas categorias no sentido de “questionar a realidade para assim compreendê-la como organizada pelos conflitos, contradições e diversidade, ou seja, trata-se de uma perspectiva de formação dos sujeitos a partir de uma forma de conhecer e intervir na realidade” (Ferrari, 2022, p. 2). Considerando esse princípio, o trabalho caracteriza-se como pesquisa de campo de cunho qualitativo, tendo em vista que “problematizar é não somente questionar, mas colocar sob suspeita nossas formas de pensar, ser e estar no mundo” (Ferrari, 2022, p. 4), e entendendo que a problematização é “um convite para dar um ‘passo atrás’ em relação ao que se pensa e ao que se faz, transformando em problema o que comumente não nos chama atenção, aquilo que nos constitui como pensamento e como ação” (Oliveira et al., 2022, p. 5). Dessa forma, a estrutura do artigo

encontra-se organizada em duas seções: Os desafios e as potencialidades do trabalho com as sexualidades; e PEP, PrEP: Atualizando noções de prevenção.

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO TRABALHO COM AS SEXUALIDADES

Um dos aspectos construídos pela pesquisa é o que estamos chamando de contradição do/no trabalho com as sexualidades no âmbito das práticas pedagógicas. Contradição que na nossa avaliação não se caracteriza somente como um desafio, mas sobretudo como potencialidade para reforçar o papel do(a) professor(a) como servidor(a) público(a) e da escola como espaço de problematização e de construção de um projeto de sujeito e de nação. O que estamos classificando como contradição é uma certa preocupação ou talvez um receio que emerge quando se trata de trabalhar com sexualidade e saúde na escola, que não imobiliza, não impede de se trabalhar a temática, mas coloca a necessidade de construir estratégias de enfrentamento a esse receio. A expressão do medo é absolutamente atual e diz deste tempo histórico que estamos atravessando, efeito da onda conservadora de matriz religiosa que tem atacado as escolas e os(as) professores(as), em um movimento de vigilância e controle das práticas e dos temas que compõem os currículos, estabelecendo um pânico moral e resistências possíveis (Oliveira et al., 2022).

A partir do que foi encontrado com a pesquisa, queremos pensar esse receio e as resistências como forças do poder. Segundo Michel Foucault (1988, p. 90), “as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas”. Com isso, o autor defende que “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (Foucault, 1988, p. 90). No entanto, isso não quer dizer que as relações de poder são resultados de uma escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente, mas sim que há uma racionalidade do poder expressada pelas táticas que se encadeiam entre si, encontrando instâncias de apoio. Mas nos ensina Foucault (1988, p. 91) “que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. A conclusão, portanto, é que as resistências são partes do poder e devem ser tão inventivas quanto o poder. Queremos entender o receio e as estratégias para trabalhar com as sexualidades como efeito das relações de poder. São essas duas forças das relações de poder que aparecem nas falas dos(as) professores(as):

Olha só, esse assunto, como nós sabemos, nós só somos um complemento, né? A escola é só um complemento. Esse assunto tem que vir já do âmbito familiar. Então, esse complemento aqui nós abrangemos assim, de modo mais científico, né? O ponto sobre sexualidade, para nós interagimos com os alunos, é um ponto científico. (professor 1)

Às vezes, o aluno vem com uma barreira já de casa, né? Que é um assunto mais particular. Os pais não costumam conversar com eles sobre o assunto e eles ficam tímidos, às vezes, não querem conversar sobre o assunto. Então, é uma das barreiras. Então, cabe ao professor saber conversar direitinho, é, entender também o lado do aluno. (professor 5)

Primeiramente, percebe-se a forma como esse grupo de professores(as) entende a sexualidade. É esse entendimento que organiza a ação deles(as) nas negociações com o que cabe às famílias e o que compete às escolas. Se para o professor 1 a sexualidade é um tema que a família deve definir inicialmente, de tal

forma que a escola passa a ser entendida como um complemento, para o professor 5 a escola é o espaço de liberdade, em que ela e os professores devem se colocar dispostos a escutar e a conversar sem barreiras. Duas falas que dialogam, uma vez que pensar a função do(a) professor(a) como complementar não significa acatar aos saberes familiares, mas tensioná-los pelo viés científico, o que em última instância significa defender o caráter de ciência das disciplinas que lecionam. Pensar e reconhecer que a família é esse espaço que primeiramente discute ou fala sobre sexualidade não inviabiliza o trabalho da escola, que é defendida como espaço dominado pelo sentido de ciência. Em certa medida, o que os professores estão nos convidando a pensar é que o que chega na escola é o senso comum, sendo que o entendimento deles é de que a escola é esse espaço de combate ao senso comum, e não de acolhimento: “O ponto sobre sexualidade, para nós interagimos com os alunos, é um ponto científico”. Também estão nos informando que os saberes sobre sexualidade são diversos e que circulam em diferentes espaços sociais, tais como no seio familiar. No entanto, também entendem que, quando a escola se propõe a fazer um trabalho com as sexualidades, ela o faz a partir de outros parâmetros, aqueles embasados teoricamente e cientificamente.

Dito de outro modo, percebe-se a forma como esse grupo de professores(as) entende a sexualidade. É esse entendimento que organiza a ação deles(as) nas negociações com o que cabe às famílias e o que compete às escolas.

Ao tensionar essa aparente dicotomia entre senso comum e ciência, é possível também deslocar a análise para além de uma lógica de substituição, na qual a escola corrigiria ou combateria os saberes que chegam das famílias, e pensá-la como um campo de disputas, traduções e negociações de sentidos. Se, por um lado, os(as) docentes afirmam a centralidade do conhecimento científico como fundamento legítimo para tratar da sexualidade, por outro, uma perspectiva pós-estruturalista nos convida a problematizar a própria ideia de ciência como um regime de verdade, que não se impõe de modo neutro, mas que também produz efeitos de poder, normatizações e exclusões. Não podemos esquecer, conforme alerta Maia e Carvalho (2024), o uso de um “discurso da Biologia” ou de “moralidades pretensamente biológicas” para afirmar ideologias e restringir debates sobre gênero e orientação sexual, o que resvala em estratégia de alguns(mas) professores(as) de darem aulas “bem biológicas mesmo”, focadas apenas no aspecto morfo-fisiológico, o que pode ser interpretado como uma forma simplista de evitar a complexidade do tema e manter uma norma de silenciamento.

Assim, afirmar que a escola opera a partir da ciência não pode significar silenciar as experiências, os afetos e os saberes que os(as) estudantes trazem consigo. Pelo contrário, implica reconhecer que o conhecimento científico, para ganhar viés pedagógico, precisa ser atravessado pela vida, pelas inquietações e pelos modos como os sujeitos significam suas próprias experiências. Como destacam de Paula e Miranda (2020, p. 17), é fundamental garantir, além do acesso à informação

cientificamente válida, a oportunidade de fala, de escuta dos pares e de reflexão nas aulas. Neste sentido, é importante que a prática docente fomente a criação destes momentos, visando questionar certezas e acolher a diversidade, além de dar ferramentas para a tomada de decisões.

O que está em jogo não é apenas a defesa da ciência como instância superior da verdade, mas a produção de um espaço pedagógico em que diferentes saberes possam entrar em relação, friccionar-se e produzir novas inteligibilidades sobre a sexualidade. A escola, nesse deslocamento, deixa de ser apenas o lugar de combate ao senso comum para tornar-se um território de problematização, onde dúvidas, questionamentos e narrativas dos(as) estudantes não são obstáculos ao ensino, mas condições de possibilidades para que ele aconteça. Trata-se, portanto, de investir em uma pedagogia que não apenas transmita conteúdos científicos, mas que também se abra à escuta, à incerteza e à multiplicidade, reconhecendo que ensinar sobre sexualidade é, também, criar condições para que os sujeitos pensem sobre si, sobre o outro e sobre as normas que os constituem.

Um outro ponto que une os dois professores é um certo entendimento de sexualidade como algo do particular, que se liga a uma ideia de intimidade e, portanto, que cabe às famílias. Uma defesa que se aproxima ao que o movimento “Escola sem partido” vem construindo e utilizando para proibir o trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, vigiando os currículos escolares (Moura & Silva, 2023). Ainda sobre esse aspecto, junta-se a questão religiosa, em que “a sexualidade é dificilmente estudada e debatida com os(as) adolescentes, pois crenças conservadoras interpretam essa abordagem de modo erotizado” (Maggioni & Oliveira, 2022, p. 9). O contato com o assunto na contemporaneidade tem ocorrido mais facilmente por outros meios, “por intermédio de novelas, manchetes de jornal, filmes, séries, vídeos compartilhados nas redes, postagens de mídias sociais” (Figueiredo, 2025, p. 134). O que Maggioni e Oliveira (2022) e Figueiredo (2025) nos provocam a pensar é o que, de certa forma, organiza as falas dos dois professores, ou seja, que o tema das sexualidades envolve diferentes instâncias de poder que estabelecem relações de negociação com a escola, compreendida não como uma esfera autônoma, mas como uma instituição inscrita em uma rede mais ampla de forças sociais, políticas e culturais. Para nós, esse é o grande desafio e ao mesmo tempo a potencialidade de uma escola pública.

Podemos afirmar que escola pública é, ao mesmo tempo, espaço de conhecimento e de sociabilidade. As falas dos professores demonstram esses dois aspectos. Quando afirmam que “Esse assunto tem que vir já do âmbito familiar” ou que “Os pais não costumam conversar com eles sobre o assunto e eles ficam tímidos, às vezes, não querem conversar sobre o assunto”, os dois estão lidando com esses dois aspectos da escola e entendendo que conhecer diz de formas de lidar. Conhecimento e sociabilidade constituem dimensões indissociáveis de um mesmo processo. Ambos defendem que a escola deve abordar a sexualidade e, ao fazê-lo, reconhecem que seu poder e sua autoridade se ancoram no domínio do conhecimento, conferindo ao professor o estatuto de sujeito que detém saberes especializados em determinada área. A defesa do conhecimento como aquilo de difere do que as famílias ensinam reforça o sentido da escola pública como aquela que não tem a obrigação de reforçar os conhecimentos familiares, mas sim de problematizá-los a partir daquilo que as políticas públicas definem, reforçando por, sua vez, o(a) professor(a) da escola pública como servidor(a) público(a), como aquele(a) que tem compromisso com as políticas públicas, o que, no limite, diz de um projeto de sujeito e de nação.

As análises empreendidas até aqui evidenciam que as compreensões de sexualidade mobilizadas pelos(as) professores(as) não apenas orientam suas

práticas, mas também organizam as fronteiras e negociações entre família, escola e ciência. Pode-se inferir que, para os(as) professores(as), ao mesmo tempo em que se reconhece a família como espaço primeiro de abordagem do tema, reafirma-se a escola como instância legitimada pelo saber científico, frequentemente posicionada em oposição ao chamado senso comum. Contudo, buscamos, aqui, tensionar essa dicotomia, observando que tanto os discursos familiares quanto os científicos participam de um campo mais amplo de disputas, no qual diferentes regimes de verdade produzem sentidos, legitimidades e exclusões. Nesse cenário, a escola se constitui como espaço atravessado por múltiplas forças (morais, religiosas, midiáticas e científicas) que disputam as condutas e a definição do que pode ou não ser dito, ensinado e vivido no campo da sexualidade.

É justamente nesse entrecruzamento que se coloca um desafio analítico e político fundamental: colocar sob suspeita os modos de produção do conhecimento que operam nesses diferentes domínios. Isso implica reconhecer que não apenas os argumentos oriundos da família, mas também aqueles ancorados em discursos biologicistas e científicos podem ser mobilizados para reiterar normas, regular práticas e delimitar formas legítimas de existência. Assim, mais do que eleger uma instância como mais verdadeira ou legítima, trata-se de investigar como esses saberes se constituem, que efeitos produzem e de que maneira participam da fabricação de sujeitos e da regulação da vida. Nesse sentido, o encontro entre família, escola e ciência não deve ser compreendido como uma hierarquia de saberes, mas como um campo de problematização, no qual cabe à pesquisa interrogar criticamente os regimes de verdade em jogo e suas implicações na produção das sexualidades.

Partindo para um segundo ponto de análise, mobilizamos Altmann (2006), Edmundo (2018), Furlani (2013) e outras pesquisadoras que apontam para uma necessidade das abordagens referentes às questões sobre saúde e sexualidade, necessidade essa que foi confirmada tomando por base as respostas dos(as) participantes desta pesquisa, pois mostrou-se como a educação para a sexualidade ainda enfrenta dificuldades de ser efetivada dentro de um currículo com objetivos delimitados e específicos. Entre os desafios encontrados, está o fato de que “o principal espaço onde o tema da sexualidade tem sido trabalhado nas escolas são as aulas de Ciências ou de Biologia” (Altmann, 2006, p. 7), não havendo uma abordagem multidisciplinar.

Essa postura adotada por algumas escolas reflete o entendimento que “situa a Educação Sexual como concernente à família e não prioritária no campo da educação pública” (Bueno & Ribeiro, 2018, p.53), e que ainda hoje apresenta certa resistência. Contudo, devido à relevância do tema e suas implicações contemporaneamente, é esperada, por parte da escola, uma postura diferenciada e significativa, adotando-se uma visão privilegiada do espaço escolar no tocante a essa temática. Nessa perspectiva, Quirino e Rocha (2012) argumentam que “[...] a escola é um importante espaço para o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde e para a vida entre crianças e adolescentes”, uma vez que isso diz da construção de um outro tipo de educação, que “por meio da discussão da temática sexualidade e de seus desdobramentos, pode-se motivar reflexões individuais e coletivas que possam contribuir para a minimização de ações discriminatórias e preconceituosas” (Quirino & Rocha, 2012, p. 208). Enfim o que

os autores estão defendendo é o compromisso da escola e das práticas pedagógicas com um projeto de sujeito que se coloque em investigação para colocar-se no inquietante trabalho de ação sobre si. Esse seria o trabalho da escola com a problematização, ou seja, convidar os(as) alunos(as) a se perguntarem por que pensam o que pensam e, portanto, por que agem da forma que agem diante das sexualidades.

Portanto, quando os(as) professores(as) constroem essa contradição entre o entendimento da sexualidade como função das famílias e a defesa do trabalho das escolas como complemento ou como rompimento das barreiras, eles parecem defender um currículo escolar acolhedor e inclusivo, levando em consideração que “as identidades são múltiplas e fluidas, e podem ser reconfiguradas conforme as interações e contextos sociais em que estamos inseridos” (Figueiredo, 2025, p. 122). No que se refere ao ensino de Biologia, tal reconhecimento tem implicações relevantes, uma vez que “esse ensino não se faz apenas como transposição de conhecimentos da área das Ciências Biológicas (botânica, fisiologia, anatomia etc.), mas também com suas implicações sociais, econômicas e culturais” (Maia & Carvalho, 2024, p. 5).

Ou seja, eles reconhecem que a sexualidade atravessa o cotidiano escolar e que muitos(as) estudantes não encontram nas famílias espaços seguros para esse diálogo. Portanto, espera-se que a escola possa ser ao mesmo tempo um lugar de acolhimento e inclusão. Esse entendimento também conduz os(as) professores(as) a construírem estratégias de enfrentamento aos receios advindos do trabalho com as sexualidades.

Construção de estratégias entendidas como formas de resistências e busca de apoio em outras instâncias de poder. Para Michel Foucault, as resistências devem ser pensadas sempre no plural, como aquelas “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício [...]” (Foucault, 1988, p. 91). Nessa busca por parceria, tratando-se da sexualidade ligada à saúde, é ao campo do saber da saúde que os(as) professores(as) recorrem como forma de se fortalecerem e romperem com o receio de controle e reclamações das famílias. Dentro das respostas quanto às formas de integração e abordagens temáticas relacionadas à saúde e à sexualidade no currículo e práticas pedagógicas diárias, os(as) entrevistados(as) relataram parcerias com outras instituições, na qual há contribuição de profissionais externos:

[...] procurar o posto de saúde mais próximo, porque eu explico para eles qual é a função do posto de saúde, qual é a função do CRAS [Centro de Referência de Assistência Social] em cada bairro, que é justamente para isso, para tirar essas informações [...]. (professora 2)

[...] nós temos um posto de saúde que de vez em quando a gente pede para que eles possam vir também nos ajudar dando palestras, [...] a gente já tem o nosso material da escola, mas a gente sempre busca algo mais para o currículo ficar mais recheado. (professor 3)

Diante desses ditos, pode-se afirmar que as ações desenvolvidas nessas escolas, envolvendo profissionais externos, podem esboçar uma preocupação, sendo a escola percebida como “[...] o local privilegiado para trabalhar a temática, considerando seu papel central na promoção de mudanças sociais” (Vicente, 2024, p. 3). Portanto, evitar “discutir esses temas em sala de aula é caminhar em direção

oposta do que se compreende por educação nos dias atuais” (Vicente, 2024 p. 3). Podemos pensar que aqui se encontra uma outra contradição entre o receio e a necessidade do trabalho com a educação para as sexualidades entendido como trabalho para saúde: abrir mão do trabalho na escola, mas buscar parcerias com outros espaços de saber ligados à saúde.

Ao mesmo tempo em que o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o posto de saúde são reconhecidos como espaços educativos, de tal forma que a fala dos(as) professores(as) amplia o entendimento de educação para saúde, as parcerias desenvolvidas com essas instituições e profissionais externos(as) podem gerar um currículo camuflado, tendo em vista que o CRAS e os postos de saúde são entidades voltadas para a assistência às famílias: “[...] a gente já tem o nosso material da escola, mas a gente sempre busca algo mais para o currículo ficar mais recheado” (professor 3). Nesse sentido, quando a escola delega a outros, questões que são inerentes ao currículo escolar, como as questões aqui abordadas, ela deixa de lado a possibilidade de “considerar o corpo não só como uma construção biológica, mas especialmente, e de modo mais inclusivo, como uma construção sócio-cultural” (Santos, 2007, p. 83).

Ainda nessa linha de raciocínio, Luciane da Silva Vicente (2024) diz que a ausência dessa temática nos currículos afeta diretamente o aprendizado, além de carregar em si outras problemáticas, tais como a não aceitação e o desrespeito pelas diferenças, além de trazer uma sensação de não pertencimento, o que pode provocar angústias e constrangimento, além de aumentar os índices de evasão. A postura que se espera da escola são as ações cotidianas, nas quais é dada a importância da escuta e do diálogo no cotidiano escolar sobre sexualidade. Buscar parcerias com o CRAS e o posto de saúde é ao mesmo tempo abrir mão de reforçar a escola como espaço de problematização dos discursos que constroem os sujeitos e suas sexualidades e reforçar a aproximação entre sexualidade e saúde, delegando a autoridade aos profissionais da saúde, mais que aos profissionais da educação. Ao final podemos pensar que a escola não abriu mão efetivamente da responsabilidade, mas resolveu a necessidade de trabalhar o assunto delegando a outros profissionais o que ela poderia ter realizado. Mas também podemos pensar que isso diz de uma ampliação do currículo, entendendo currículo não somente como o que está prescrito pelas políticas curriculares e seus documentos oficiais mas também como o que compõe toda prática pedagógica, incluindo convidados e temas que não constam nos livros. É nessa complexidade do conhecimento que cabem todas essas contradições que estão organizando as práticas dos(as) professores(as) no trabalho com a educação para saúde sexual.

Ainda considerando a integração dos temas da educação para saúde sexual no currículo e nas práticas pedagógicas diárias, percebe-se uma certa centralidade nos livros didáticos, e que os conteúdos se restringem à conscientização e evolução.

Primeiro eu trabalho, quando chega essa temática, esse eixo que é evolução, eu sempre começo pedindo para os meus alunos fazer um DUA, né? E aí a partir desse DUA², eu começo a introduzir essa parte da sexualidade, da saúde, é, informando como é que eles vêem o corpo dele, as mudanças e as transformações, essa fase perigosa, porque assim, eu só trabalho com os alunos do 8º Ano e 9º Ano, [...]. Então, o que que eu faço? Quando eu início essa temática, eu trabalho sempre com essa questão deles desenhar as mudanças do corpo dele para eu poder introduzir o conteúdo sobre a questão da sexualidade, sobre a questão dos hábitos de higiene dentro do seu cotidiano, porque muitos deles, às vezes,

não têm essas informações. [...] eu chamo de resumo simples. E como no livro tem, aí eu pego, eu reproduzo a imagem e dou a imagem para eles identificar. (professora 2)

Geralmente são com os alunos do 8º e 9º ano, que é quando essa temática é mais abordada e mais abrangente para eles. Porque eles já estão numa idade e precisam entender sobre essa temática. Então nos livros didáticos mesmo já vem essas informações. Aí durante o dia a dia do cotidiano das aulas, a gente já vai aplicando e explicando como é que funciona tanto as partes do corpo humano como essa questão de sexualidade, para que eles já tenham isso no currículo, né, para poder levar para vida. [...] esse assunto ele já é abordado muito na questão do livro didático, então a gente sempre reforça [...] então eu tenho que levar fotos, imagens, vídeos para eles perceberem a realidade [...]. (professora 4)

O livro didático atende a preocupação de trabalhar com as temáticas que envolvem a educação para a saúde sexual como, por exemplo, os hábitos de higiene, de tal forma que o fato de estar no livro também resolve o receio dos efeitos do trabalho com a sexualidade nas famílias: *“esse assunto ele já é abordado muito na questão do livro didático, então a gente sempre reforça [...] então eu tenho que levar fotos, imagens, vídeos para eles perceberem a realidade [...]”*. Embora as falas não tenham feito menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos dizer que esse documento curricular, marcado pela prescrição, contém uma quantidade expressiva de temas relacionados a respectiva temática, porém única e exclusivamente dentro da seção de ciências da natureza, e o que vem deixar evidente que as abordagens se encontram restritas somente a questões de saúde, o que dá a entender, que as abordagens podem se resumir a modos de condutas e comportamentos quanto ao aspecto sexual. A própria BNCC apresenta a sexualidade limitada apenas a questões biológicas e reprodutivas, além de fazer menções quanto ao cuidado com o corpo, e os devidos cuidados a serem tomados acerca das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), e perpassando pelas profilaxias de doenças entre outras questões tidas como problemáticas no âmbito da sexualidade. (Leão et al., 2024). Um dos efeitos da BNCC foi exatamente impactar a produção da Política Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo que os livros para serem comprados pelos estados e distribuídos nas escolas tiveram que se adaptar à BNCC incorporando as prescrições curriculares desse documento.

Até esse momento tratamos de dois achados do campo empírico, ou seja, as contradições que marcam o trabalho com a sexualidade e a prevalência do livro didático nas aulas. A partir dessas constatações uma nova problemática se colocou para nossa pesquisa – como as questões atuais que envolvem a saúde sexual estão sendo tratadas na escola – isso porque estamos considerando que se manter atualizado é um aspecto importante do trabalho com a educação para a saúde sexual, que exige conhecimentos cada vez mais avançados, renovados e modernizados.

PEP, PREP: ATUALIZANDO NOÇÕES DE PREVENÇÃO

Antes de discutir especificamente a incorporação das temáticas de prevenção a partir dos dispositivos biomédicos contemporâneos — como PEP e PrEP —, é preciso deslocar o olhar para as condições de possibilidade que tornam tais ausências inteligíveis no currículo. O que se evidencia, nas falas rarefeitas e por vezes superficiais dos/as professores/as, não é apenas uma lacuna pedagógica,

mas a inscrição de um regime discursivo mais amplo que tem operado no Brasil por meio do esquecimento progressivo da pandemia de aids e da despolitização de seus efeitos. Trata-se de um silenciamento que não é acidental, mas produtivo: ele reorganiza o campo do dizível, reduzindo a aids a um problema técnico, biomédico e individual, ao mesmo tempo em que eclipsa suas dimensões sociais, históricas e políticas. Como apontam Freitas et al. (2021)

“o silenciamento em torno da epidemia também foi um destaque [...] apresentando críticas aos programas governamentais pela sua ineficácia ao focar apenas na prevenção e sequer abordar questões mais humanas, como desigualdade e preconceitos relacionados às populações mais vulneráveis, fomentando o medo e consequentemente o aumento dos índices de HIV nas populações mais jovens” (p. 460).

Nesse sentido, o que está em jogo não é apenas a ausência de conteúdos, mas a produção de uma pedagogia do silêncio que, ao evitar determinados temas, reforça desigualdades e limita a emergência de outras narrativas possíveis sobre sexualidade, risco e cuidado.

Essa lógica se articula diretamente com o que Alves e Lima (2025) identificam como a “ausência de abordagens educativas sobre prevenção do HIV/aids e promoção de saúde em sala de aula, mesmo sendo a escola um espaço privilegiado para a formação cidadã” (p. 3). Tal ausência, no entanto, não pode ser lida apenas como falha ou negligência docente, mas como efeito de dispositivos que atravessam a escola e regulam o que pode ou não ser ensinado, dito e problematizado. Mesmo quando materiais didáticos ensaiam deslocamentos, como indicam Corrêa e Silva (2022, p. 2) ao afirmarem que “os livros trazem discussões que ampliam a reflexão sobre a vida com HIV/AIDS, mas ainda muito dependentes de ações efetivas dos docentes em sala de aula”, persiste uma dependência de práticas docentes que nem sempre encontram condições institucionais, formativas ou políticas para se efetivarem. Assim, a inserção de temas como PEP e PrEP no currículo não se reduz à atualização de conteúdos científicos, mas convoca uma inflexão mais profunda: trata-se de tensionar os regimes de verdade que historicamente produziram a aids como tabu, risco moral ou ameaça, e de criar fissuras para que outras formas de narrar, viver e cuidar das sexualidades possam emergir. Nesse movimento, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de saberes estabilizados e passa a se constituir como arena de disputas discursivas, onde o conhecimento científico, longe de operar como verdade neutra, é também interrogado, reapropriado e conectado às experiências concretas dos sujeitos.

Um dos aspectos que envolvem a educação para a saúde sexual e que traz implicações para o trabalho das escolas é que ela afeta diferentes dimensões dos sujeitos, tais como as dimensões físicas, emocionais e sociais da sexualidade. O reconhecimento desse aspecto coloca o desafio da capacitação dos/as alunos/as para que se entendam como sujeitos de sexualidade, como resultados de discursos que marcam nossos pertencimentos, como nos lembra Michel Foucault (1988). Além disso, a educação para a saúde sexual nas escolas envolve a construção de relacionamentos respeitosos, a tomada de decisões informadas sobre o próprio corpo e a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e de gravidez não planejada. Questões que dizem de saúde pública, mas que passa pela escola, que envolve a construção dos conhecimentos e das redes de sociabilidade advindas das formas de conhecer, de pensar e agir, de ser e estar no mundo.

Foram essas preocupações que nossa pesquisa buscou saber como as políticas de prevenção ao HIV/Aids mais atualizadas estavam sendo discutidas nas aulas, através das práticas dos/as professores/as, incorporadas aos currículos. A educação para a sexualidade se tornou, ao longo dos anos, uma das principais ferramentas no combate à quebra de estereótipos e preconceitos, mas não se restringe a apenas isso. Refere-se às diferentes formas de como a sexualidade pode ser vivida, não só relacionada à orientação sexual, mas também aborda temáticas como anatomia, relações interpessoais, consentimento, saúde sexual, gravidez, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Maria Cristina Pimenta et al. (2022, p. 4) ressaltam que “para muitos, a PrEP representa a conquista de liberdade sexual, ao contribuir para eliminar o medo da infecção pelo HIV.” (Pimenta et al., 2022, p. 4). Essa conquista refere-se ao fato de que historicamente sempre houve dificuldades para adotar de formas efetiva essas formas de prevenção, o autor continua que “para a implantação da PrEP, o serviço deve dispor de determinadas condições que não são facilmente atendidas por todos os serviços” (Pimenta et.al., 2022, p. 5).

Apesar da importância da PrEP e PEP, todos/as os/as professores/as demonstraram de forma unânime fragilidades quanto ao conhecimento acerca de seus usos. Ao serem indagados sobre a seguinte questão: *Você já discutiu com os alunos questões relacionadas à PrEP, PEP ou outras formas de prevenção combinada? Se sim, como essas discussões foram conduzidas?*, as respostas apontam para um certo desconhecimento dos professor/a quanto ao assunto, obteve-se as seguintes respostas:

Bom, não discuti isso não. (professor 1)

Não. Essa parte ainda não cheguei. (professora 4)

Não. (professora 6)

Assim, esses trabalhos eles já foram abordados em sala. Por meio de rodas de conversa. Nós tivemos a parceria também com o pessoal da Pitágoras, eles ministraram a palestra, muito importante também nesse sentido, né, com orientações. (Professor 5)

Como podemos perceber, apenas um professor demonstrou conhecer e/ou ter trabalhado com a questão da PrEP e PEP, seguindo a mesma contradição que já apontamos na sessão anterior, ou seja, reconhecem a necessidade do trabalho, mas buscam parcerias, delegam a outros profissionais a ação de intervenção: *“tivemos a parceria também com o pessoal da Pitágoras, eles ministraram a palestra, muito importante também nesse sentido, né, com orientações”*. Porém, ainda se teve indivíduos externos, no caso os/as alunos/as de uma faculdade particular, o que novamente indica uma atribuição aos profissionais da saúde, a respeito da respectiva temática. Ressalta-se novamente, o quanto a urgência de práticas que tenham uma discussão mais ampla, no sentido reforça “uma abordagem aberta e positiva da sexualidade, da diversidade de expressões sexuais e de gênero, do enfrentamento do estigma e da discriminação” (Calazans, 2019, p. 19) ainda suscita certo receio. Pensando nas diferentes formas de trabalhar com a prevenção e saúde sexual, as autoras Priscila Vieira e Thelma Matsukura (2017) trazem duas categorias intituladas como “modelo biológico-centrado e preventivo e modelo biopsicossocial” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 453). No primeiro – biológico-centrado e preventivo – as ações “mostram-se focadas em questões

fisiológicas, tais como desenvolvimento, anatomia, aparelhos reprodutores, bem como em temáticas de prevenção das DST/HIV e gravidez na adolescência” (Vieira & Matsukura, 2017, p.462). Já o modelo biopsicossocial revela-se “em concepções mais amplas sobre a sexualidade, nas quais outras questões sociais e subjetivas são incluídas e trabalhadas nas práticas de educação sexual com adolescentes além dos aspectos biológicos” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 466). Não se trata de escolher um modelo em detrimento do outro, e sim de conciliar ambos no trabalho com a educação para a saúde sexual.

Portanto, a educação é a principal fonte de conhecimento dessas temáticas, pois ela não é um fato isolado que ocorre apenas dentro das escolas, o ato educativo pode ocorrer em qualquer lugar e por diferentes formas. Contudo, pelo fato de permanecerem por grande parte de sua adolescência dentro da escola, e sendo a fase da adolescência fator que é “construído socialmente em dado contexto histórico e cultural” (Vieira & Matsukura, 2017), faz-se necessário aos/às professores/as, que ao abordarem a educação para a sexualidade, que seja de forma ampla e diversificada, no intuito de incluir “os aspectos sociais, culturais e subjetivos da sexualidade, de modo que contribuam com subsídios mais críticos aos[às] adolescentes e favoreçam a adoção de comportamentos mais responsivos perante o exercício da sexualidade” (Vieira & Matsukura, 2017, p.4 62). A prevenção diz dessa adoção de comportamento responsivo, que tem diz de uma história das doenças e dos discursos produzidos sobre ela, dentre eles a ideia de prevenção. Neste sentido, ainda hoje temos que lidar com o estigma da prevenção ao HIV/Aids, muito marcado pela vinculação com a comunidade LGBTQIAPN+, que foi responsável pela demora de ação governamental de combate ao vírus e a propagação da doença.

Só no início do século XXI, deu-se de forma mais efetiva “um posicionamento governamental mais inclinado a assumir a pauta da discriminação por orientação sexual e as questões relacionadas à saúde dos segmentos LGBT” (Pinheiro, 2018, p. 108). Dentro desse contexto, com a realização da prevenção combinada, que apresentava mais uma norma de “métodos e estratégias preventivas, retoma, de alguma forma, a lógica das primeiras respostas comunitárias à epidemia, em que a camisinha consistia em uma das possibilidades de se proteger da infecção” (Pinheiro, 2018, p.1 09), o que iria dificultar a vencer as barreiras, já que “o paradigma permanecerá o mesmo, de modo tal que será difícil enfrentar barreiras que demandam uma compreensão dos aspectos práticos dos contextos sociais” (Pinheiro, 2018, p. 109).

Agora muda com a PrEP e a PEP, pois a suas inserções representam mudanças significativas no cenário, pois, ao invés de uma abordagem centrada unicamente no uso de preservativo, ela traz juntamente com suas aprovações farmacológicas uma certa polêmica, principalmente quanto aos não infectados. Uma das justificativas dessa suposta polêmica segundo Tim Dean (2023, p. 612) refere-se ao fato de que “em parte porque parece admitir que defender o uso de preservativo não estava mais funcionando como política de prevenção”.

O autor ainda apresenta outras discussões e reflexões além da própria percepção de risco e responsabilidade. As transformações/transições dos modos de prevenção, passam então de comportamentos para as quimioprofilaxia, tendo em vista que a PrEP não apenas previne a infecção, mas que também atrelada a isso, pode favorecer práticas sexuais sem o uso de preservativo. Portanto, as

integrações estratégicas envolvendo a PrEP e PEP, da prevenção combinada, levantam desafios práticos, ao mesmo passo em que acarretam implicações complexas sociais e éticas sobre a medicalização da vida. torna-se fundamental discutir, refletir e debater sobre tal fato, tendo em vista que “através das tecnologias especializadas da PrEP, a longa história da medicalização da homossexualidade embarcou em uma significativa nova fase” (Dean, 2023, p. 611).

O uso dessas novas tecnologias de prevenção é muito recente e exige uma atualidade dos/as professores/as. A partir da nossa pesquisa pudemos constatar que o desconhecimento a respeito da prevenção combinada é marca desse grupo de entrevistados/as. Um desconhecimento que parte dos/as professores/as e se estende também aos/as alunos/as, uma vez que, segundo os/as professores/as, eles/as não fazem perguntas, nem trazem dúvidas para serem esclarecidas. Esse aspecto foi apontado, quando eles/as responderam a respeito se os/as alunos/as já demonstraram interesse ou trouxeram questões específicas sobre formas de prevenção combinada, como a PrEP, nas quais, obteve-se as seguintes respostas:

não, nenhum chegou com esse interesse não, sabe? (professora 1)

Mulher, eu não vou te responder essa porque eu não falei sobre ela. Tudo bem. (Professora 2)

Não, nós não falamos sobre esse assunto. Não trabalhamos essa parte não. (Professora 6)

Este fator mostra-se preocupante, tendo em vista que, “o conhecimento sobre as IST na adolescência é fundamental na prevenção da transmissão de infecções, muitas vezes entendido como um fator necessário [...]” (Maggioni & Oliveira, 2022, p. 15). Logo, é de suma importância que toda a escola seja mobilizada de modo a garantir uma formação que possibilitem “[...] os/as interlocutores/as da ação pedagógica, de modo especial, os/as professores/as precisam de embasamento teórico e didático coerentes com as demandas sociais dos/as estudantes.” (Quirino & Rocha, 2012, p. 207).

De acordo com Mônica Franch e Luís Felipe Rios (2020), todo o contexto histórico, político e social, até o presente momento tem contribuído significativamente para ações menos efetivas acerca da prevenção. Quanto a essa preocupação, as autoras Jéssica Maggioni e Luana Oliveira (2022, p. 25) defendem que “há a necessidade da implementação de políticas públicas de educação em saúde voltadas para o público jovem, com o fito de mudar o atual panorama de aumento de casos (...)”. Essa defesa se dá pelos mesmos entendimentos que encontramos nas entrevistas, ou seja, a ideia de que a adolescência é a “está relacionada ao início da vida sexual e, ao mesmo tempo, à falta de informação sobre o assunto. (Maggioni & Oliveira, 2022, p. 25).

Quanto aos poucos alunos/as que demonstram conhecer e buscavam diálogos com os professores/as a respeito dos modos de prevenção, os/as professores apontavam para o atendimento individualizado, e enfatizaram o fato de que mesmo sendo um aspecto não recorrente, as meninas eram que frequentemente buscavam esclarecer suas dúvidas, conforme se pode observar nas respostas abaixo.

Bom, em relação a isso não. Talvez provavelmente nenhum conhecimento específico sobre isso eles tenham, né? Mas eles já me questionaram muito sobre questões contraceptivas

Professora, qual é o melhor anticoncepcional? Professora, minha mãe me levou para tomar injeção. Coisas que para eles são normais, mas, né? Ai eles perguntam muito sobre isso, principalmente as meninas. Os meninos não, eles não tocam nesses assuntos. São mais recatados. Mais retraídos. (Professora 4)

Assim, eles me procuram com certa frequência, às vezes o aluno procura para conversar sobre o assunto, eu converso com eles em particular, que eles têm vergonha de falar em público. E normalmente os atendimentos são individualizados. Eles não gostam de perguntar em sala de aula ou durante eventos. (Professor 5)

Diante das falas desses professores/as, percebe-se a urgência e emergência de ações políticas que possibilitem de forma efetiva a implementação quanto aos modos de prevenção como um direito. Ainda dialogando com as autoras Jéssica Maggioni e Luana Oliveira (2022) quando elas discutem a respeito de uma educação para a sexualidade de modo integrado, na qual deve-se ter em sua base curricular um processo de ensino que garanta as seguintes abordagens “aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais relacionados à sexualidade, objetivando a transmissão de conhecimento aos adolescentes e jovens, na tentativa de garantir sua saúde, bem estar, proteção de direitos e relacionamentos saudáveis” (Maggioni & Oliveira, 2022, p. 17-18).

As tentativas para mudar de forma efetiva esse quadro, e buscar alternativas que podem favorecer uma inclusão mais efetiva da temática dentro do currículo, passar pelo ajustamento do cronograma escolar, considerando que “existem espaços para a inclusão, no cotidiano das atividades pedagógicas, de ações interdisciplinares vinculadas à sexualidade e aos demais temas transversais” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 464). Nessa perspectiva, reforça a importância de atividades interdisciplinares e que mobilizam toda a comunidade escolar, envolvendo outras disciplinas, de modo a garantir práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade se concretiza quando há interseção de outras áreas ou disciplinas, considerando esse aspecto, podemos deduzir que a exclusividade da temática apenas as disciplinas de ciências “pode ser um dos fatores que reforçam a manutenção de práticas disciplinares da sexualidade nas escolas.” (Vieira & Matsukura, 2017, p. 464).

Considerando todo o contexto histórico, Vera Paiva et al. (2020, p. 3) mencionam o fato que “pesquisadores, organizações não-governamentais e profissionais da saúde uniram forças, através de várias experiências, para melhorar o acesso à prevenção, atendimento e tratamento do HIV/Aids como um direito”. Como citado anteriormente a respeito acerca de ações desenvolvidas no governo de Jair Bolsonaro envolvendo algumas restrições acerca das abordagens referente ao questões sobre a sexualidade, percebe-se que esses retrocessos sempre foram questões difíceis considerando diferentes contexto, conforme relatam os autores acerca da ditadura militar no Brasil, na qual “as bibliotecas brasileiras se recuperavam da censura da ditadura, não se tinha ainda acesso à internet e engatinhava a produção acadêmica sobre a dimensão cultural e social das sexualidades brasileiras.” (Paiva et al., 2020, p. 3).

Continuando acerca da importância do acesso às formas de prevenção, Maria Cristina Pimenta et al. (2022) defendem “a inclusão da PrEP como estratégia que possibilita a gestão individual do risco, ao colocar a decisão sobre a proteção inteiramente na mão da própria pessoa, que passa a não depender do parceiro” (Pimenta et.al., 2022, p. 4). Podemos finalizar ressaltando a importância de um

atendimento que seja tanto eficaz, quanto inclusivo e solidário. “O fator mais importante, capaz de favorecer o acesso e a vinculação do usuário ao serviço da PrEP, seria o acolhimento e o atendimento humanitário, com respeito à dignidade das pessoas e a não discriminação” (Pimenta et.al., 2022, p. 7).

Com a exposição aqui posta, podemos compreender a importância das campanhas de prevenção como um “artefato cultural que se propõe a mudar o que as pessoas pensam” (Seffner, 2018, p. 12), favorecendo assim a disseminação da importância dos cuidados. Neste aspecto vale ressaltar alguns documentos conforme traz o autor de que o direito de aprender, o direito de saber, estão na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a partir da análise das entrevistas, que os professores/as enfrentam muitos e complexos desafios ao discutir a temática da educação para a sexualidade, dentre as quais se destaca a resistência das famílias. A maioria dos entrevistados apontavam com frequência que a responsabilidade de discutir a respectiva temática é única e exclusiva das famílias, vendo a escola apenas como um complemento. Dentro desse aspecto, apontou-se ainda questões de tabus e barreiras, sendo que dentro do seio familiar não há discussão sobre o assunto.

Tal problemática apontada acima, configura-se um ciclo vicioso de silêncio e desinformação, na qual só reforça os preconceitos, além de ignorar o fato de muitos estudantes não terem um espaço seguro em casa para esse tipo de conversa. Percebe-se assim que, “a invisibilidade da temática nos currículos escolares é proposta e incentivada por aqueles que ignoram o princípio laico da educação” (Vicente, 2024, p. 3), o que pode resultar em uma abordagem parcial, restringindo as discussões sobre o tema, ficando limitada apenas a disciplinas de ciências e biologia, adotando uma abordagem estritamente biomédica e preventiva.

Os resultados da pesquisa também apontam uma dependência quanto ao livro didático, que apresenta superficialidade, em que é focado apenas questões de anatomia, fisiologia e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Essas discussões são importantes, porém “não são suficientes para proporcionar uma intervenção sistemática, capaz de modificar atitudes e comportamentos das crianças e adolescentes com relação à sexualidade” (Vicente, 2024, p. 14).

Além de a restrição dos/as professores/as focar apenas os livros didáticos, a pesquisa apontou ainda revelou a falta de conhecimento sobre formas mais modernas e abrangentes de prevenção, como a Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) e a Profilaxia Pós-Exposição (PEP). Apenas um professor mencionou já ter abordado o assunto, contudo, ainda com a ajuda de profissionais externos, um certo tipo de convênio chegou a ser apontado por outros/as professores/as. Apesar das escolas manterem convênios com outras instituições, principalmente postos de saúde, “não conseguem ocultar que a escola é reconhecida no âmbito social enquanto instância distinta para a abrangência destas temáticas” (Leão et al., 2024, p. 9).

Portanto, é fundamental que a educação para a sexualidade ao ser ensinada nas escolas, não se restrinja apenas na reprodução de conteúdo dos livros didáticos ou de palestras pontuais, pois dessa forma parece estar pautado pela preocupação de que o “adolescente conheça seu corpo e seu desenvolvimento e viva o início de sua vida sexual afastando-se da gravidez indesejada, dos perigos trazidos pela AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis” (Altmann, 2006, p. 10). Espera-se que a educação para sexualidade seja de fato efetiva, contextualizada e atualizada, abrangendo não apenas a biologia, mas também aspectos sociais e culturais da sexualidade, pois de acordo com Figueiredo (2025, p. 117), “pensar sobre as forças é também lançar nos jogos educacionais a possibilidade que o currículo se renove, recrie, mesmo em contextos adversos”, partindo da ideia de que “como uma fênix que ressurgue das suas cinzas, o currículo, pode renascer, mesmo quando sufocado por formas engessadas ou olhares excludentes.” (Figueiredo, 2025, p. 117).

Conclui-se, portanto, que a temática não é apenas uma questão de saúde; é um direito e uma ferramenta crucial para a formação integral dos estudantes, a qual deve ser efetiva, indo além das abordagens biomédicas e preventivas e abordar a diversidade de gêneros e orientações sexuais, a desconstrução de normas e a valorização das experiências e subjetividades dos alunos. Para tanto, é necessário “tornar a discussão da sexualidade algo tranquilo, comum. Para isso é necessário criar o hábito de discutir a temática” (Furlani, 2013, p.78), reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para promover mudanças sociais, além dos professores receberem capacitação para abordar a temática de maneira adequada, sem se restringir a aspectos biomédicos ou preventivos.

NOTAS

1. Projeto aprovado pela Resolução nº 3.460-CONSEPE, de 28 de maio de 2024, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).
2. DUA - É a sigla para Desenho Universal para a Aprendizagem. É uma metodologia que busca minimizar as barreiras na aprendizagem, utilizando múltiplos meios de representação, execução e engajamento.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2006). Sobre a educação sexual como um problema escolar. *Revista Linhas*, 7(1).
- Alves, D. K. S., & Lima, J. F. F. (2025). HIV/AIDS e escola: uma revisão de literatura (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Araújo, P. F. de. (2014). A escola como locus de educação sexual e prevenção das DST/HIV/AIDS: comunicação e diálogo entre professores, pais e alunos adolescentes (Dissertação de Mestrado), Universidade de Fortaleza, Fortaleza.
- Barbosa, L. U., Viçosa, C. S. C. L., & Folmer, V. (2019). A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(10). <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019>
- Bueno, R. C. P., & Ribeiro, P. R. M. (2018). História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 29(1), 49-56. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>
- Calazans, G. (2019). Prevenção do HIV e da Aids: a história que não se conta/a história que não te contam. Rio de Janeiro, RJ: ABIA.
- Corrêa, L. M. C., & Silva, E. P. Q. (2022). AIDS: o diálogo entre livros didáticos de Ciências (PNLD 2017/2020), professores/as e alunos/as. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5765>
- Dean, T. (2023). Intimidades mediadas: sexo no pelo, truvada e a biopolítica de quimioprofilaxia. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 6(21), 604-638.
- de Paula, G. N., & Miranda, M. A. G. C. (2020). A abordagem de sexualidade e gênero na disciplina de ciências no currículo de São Paulo: análise dos cadernos do professor e aluno. *ACTIO: Docência em Ciências*, 5(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v5n2.10920>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Edmundo, K. (2018). Políticas de prevenção: a prevenção como um direito. In Leite, V., Terto Jr., V., & Parker, R. (Eds.), *Dimensões sociais e políticas da prevenção* (pp. 16-21). ABIA.

- Ferrari, A. (2022). "História é aula de pergunta": a problematização no ensino de história. *Anos 90*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111442>
- Figueiredo, R. S. (2025). Currículo em chamadas: O núcleo de estudos como insurgência de corpos, gêneros e sexualidades no [novo?] ensino médio (Tese de Doutorado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro (RJ): Graal.
- Franch, M., & Rios, L. F. (2020). O direito à prevenção da Aids: nas escolas, nos serviços de saúde e alhures. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190750. <https://doi.org/10.1590/Interface.190750>
- Freitas, I. R., Prado, N. G. de A., Labat, L. de M., Oliveira, D. S. de, Souza, M. V. A. de, Bardella, M. U., & Kauano, R. V. (2021). Reflexões sobre uma oficina virtual sobre a história e silenciamento da epidemia de HIV/AIDS no Brasil. *Revista de Ensino de Biologia*, 14(1), 453-465. <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.437>
- Furlani, J. (2013). Educação sexual: Possibilidades didáticas. In G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (9ª ed., pp. 67-82). Vozes.
- Leão, A. M. de C., Leão, A. M. de C., & Ribeiro, P. R. M. (2024). Historicização da educação sexual no Brasil pós-PNE e BNCC: entre embates e possibilidades. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 25. <https://doi.org/10.30715/doxa.v25i00.18581>
- Maia, M. F. G., & Carvalho, M. E. P. (2024). Currículo narrativo em gênero e sexualidade no ensino de biologia no Brasil. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 28(58). <https://doi.org/10.26694/rles.v28i58.5683>
- Maggioni, J. R., & Oliveira, L. R. de A. (2022). A política brasileira de educação sexual nas escolas e a evolução das IST no período de 2006-2021 no Brasil. *Relatórios de Pesquisa*, 8(1). <https://doi.org/10.5102/pic.n0.2022.9516>
- Moura, C. H. G., & Silva, P. F. (2023). Escola sem partido e conservadorismo moral: instrumentalização da religião, sexualidade e gênero. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, e250951. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003250951>
- Oliveira, D. A., Ferrari, A., & Mathias, É. K. (2022). Onde querem medo, fazer-se bruta-flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e sexualidade em tempos que amedrontam. *Currículo sem Fronteiras*, 22, e1801. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1801>
- Paiva, V., Antunes, M. C., & Sanchez, M. N. (2020). O direito à prevenção da Aids em tempos de retrocesso: religiosidade e sexualidade na escola. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/Interface.180625>

- Pimenta, M. C., et al. (2022). Barreiras e facilitadores do acesso de populações vulneráveis à PrEP no Brasil: Estudo ImPrEP Stakeholders. *Cadernos de Saúde Pública*, 38(1). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00290620>
- Pinheiro, T. (2018). Prevenção de HIV, tecnicismo e conservadorismos. In Leite, V., Terto Jr., V., & Parker, R. (Eds.), *Dimensões sociais e políticas da prevenção* (pp. 105-110). ABIA.
- Pinheiro, C. V. de Q., Medeiros, N. M. de. (2013). Práticas de prevenção do HIV/Aids e modos de subjetivação. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 23(2), 629-646.
- Quirino, G. da S., & Rocha, J. B. T. da. (2012). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, 43, 205-224. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100014>
- Santos, L. H. S. dos. (2007). O corpo que pulsa na escola e fora dela. In P. R. C. Ribeiro et al. (Orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas* (pp. 80-92). Editora da FURG.
- Seffner, F. (2018). Pedagogias e políticas no campo da AIDS: o desafio de superar o desperdício da experiência e reinventar a prevenção. In Leite, V., Terto Jr., V., & Parker, R. (Eds.), *Dimensões sociais e políticas da prevenção* (pp. 11-16). ABIA.
- Vicente, L. da S. (2024). A educação sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: da abertura ao silenciamento em torno da temática. *Educação em Revista*, 40, e45439. <https://doi.org/10.1590/0102-469845439>
- Vieira, P. M., & Matsukura, T. S. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 453-474. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>

Recebido: 18 set. 2025

Aprovado: 25 abr. 2026

DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v11n2.xxxx>

Como citar:

Martins, A. L. D. & Oliveira, D. A. de (2026). Educação para/em saúde, sexualidade e currículo: perspectivas docentes, complexidades e desafios. *ACTIO*, 11(2), 1-22. <https://doi.org/10.3895/actio.v11n2.xxxx>

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

