



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LARISSA MIRANDA GONÇALVES

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRABALHANDO SEXUALIDADE NA EJA

FORTALEZA

2026

LARISSA MIRANDA GONÇALVES

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRABALHANDO SEXUALIDADE NA EJA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do grau de licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa.

FORTALEZA

2026

LARISSA MIRANDA GONÇALVES

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA TRABALHANDO SEXUALIDADE NA EJA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do grau de licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em: 19 / 01 / 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Me. Maya Eliz Sousa Lima
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Prof. Me. Rivelino de Sousa Câmara
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SEDUC

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a minha família por serem os grandes responsáveis por eu ser quem sou hoje. À minha mãe, mulher que eu mais admiro no mundo todo e meu grande exemplo, por me ensinar a ser uma mulher independente. Ao meu pai, por estar sempre me incentivando a conquistar tudo o que eu quiser.

Aos meus irmãos Matheus e Bruna, os amores da minha vida, pelo apoio. A Flora (minha gata) por ser meu apoio emocional.

Ao Prof. Dr. José Roberto Feitosa, pela orientação, pelas conversas e pela forma de me instigar a pensar. Obrigada por ser um excelente profissional e um professor que de fato escuta seus alunos.

Aos meus amigos da graduação e de fora dela, com quem dividi tantos momentos inesquecíveis, por terem feito a minha passagem por essa fase mais leve e feliz. Agradeço também por todo apoio e ajuda durante o desenvolvimento deste trabalho. Vocês são muito especiais!

Ao PIBID por ter sido um programa importantíssimo na minha formação, e por ser o lugar onde encontrei tantas pessoas legais, que hoje se transformaram em meus amigos.

Ao PEAM, por ser um programa que fez uma diferença muito positiva na minha formação pessoal e profissional. E por me permitir conhecer pessoas incríveis, que levarei para a vida.

Ao Tartarugas do Futuro, por me proporcionar experiências lindas na biologia com pessoas muito legais.

Ao PNV, por em pouco tempo ter ocupado um espaço de grande importância na minha vida profissional e pessoal. Agradeço por ter sido um espaço seguro para o desenvolvimento da minha atuação como professora e por ter me proporcionado tantos aprendizados. Agradeço também aos amigos que fiz durante minha atuação no projeto.

À Universidade Azul, por me proporcionar experiências na formação de professores, que auxiliaram na minha formação.

Ao Prof. Rivelino por ter me recebido tão bem na escola e por toda a ajuda dentro e fora da sala de aula.

Ao coordenador Joab, por ter me recebido muito bem na escola e ter me apoiado a desenvolver o trabalho nesse tema.

E um agradecimento especial a todos os meus alunos, vocês me ensinaram o que é ser professora. Aprendi muito com vocês!

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser [...] (Paulo Freire, 1992, p. 58).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade educacional voltada a sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos por diferentes fatores sociais, econômicos e culturais. Nesse contexto, o ensino de Ciências, especialmente a abordagem da sexualidade, apresenta desafios específicos, uma vez que envolve temas historicamente marcados por tabus, silenciamentos e desigualdades de gênero. Este trabalho tem como objetivo compreender como a sexualidade é abordada em aulas de Ciências em uma turma de EJA, a partir das vivências de uma professora em formação, analisando as interações, falas e sentidos atribuídos pelos estudantes ao corpo, ao gênero, à sexualidade e às relações sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho narrativo, que utiliza como estratégias metodológicas a observação participante, o registro em diário de campo e a gravação de áudio da aula, posteriormente transcritas e analisadas à luz da análise do discurso. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Paulo Freire, bell hooks, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault e Jeffrey Weeks, que discutem educação dialógica, pedagogia do engajamento, gênero e sexualidade como construções sociais e históricas. Os resultados evidenciam que a metodologia dialogada favoreceu a participação ativa dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e a emergência de narrativas relacionadas às suas vivências pessoais, permitindo a problematização de temas como saúde sexual, prazer, masculinidades, violência de gênero e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Conclui-se que a educação para a sexualidade na EJA, quando fundamentada no diálogo, na escuta e na construção de relações de confiança, contribui para a promoção da saúde, para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e para a consolidação de uma prática pedagógica crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Aula dialogada; Formação Docente; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (YAE) is an educational modality aimed at individuals whose schooling trajectories were interrupted due to social, economic, and cultural factors. In this context, Science teaching - particularly the approach to sexuality - poses specific challenges, as it involves topics historically marked by taboos, silencing, and gender inequalities. This study aims to understand how sexuality is addressed in Science classes within a YAE group, based on the experiences of a teacher in initial training, analyzing interactions, students' speeches, and the meanings attributed to the body, gender, sexuality, and social relations. This is a qualitative, narrative-based research that employs participant observation, field diary records, and audio recording of classe, later transcribed and analyzed through discourse analysis. The theoretical framework draws on authors such as Paulo Freire, bell hooks, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, and Jeffrey Weeks, who discuss dialogical education, engaged pedagogy, and gender and sexuality as social and historical constructions. The results indicate that the dialogical methodology promoted active student participation, collective knowledge construction, and the emergence of narratives related to personal experiences, enabling the discussion of issues such as sexual health, pleasure, masculinities, gender-based violence, and the prevention of sexually transmitted infections. It is concluded that sexuality education in YAE, when grounded in dialogue, listening, and trust-based relationships, contributes to health promotion, the strengthening of learners' autonomy, and the consolidation of a critical and emancipatory pedagogical practice.

Keywords: Dialogical education; Teacher education; Science Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema ilustrativo da vulva e corte sagital do sistema reprodutor de pessoas com vagina	25
Figura 2 - Esquema ilustrativo do clítoris	26
Figura 3 - Esquema ilustrativo de corte frontal dos órgãos internos do sistema reprodutor de pessoas com vagina	27
Figura 4 - Esquema ilustrativo de corte sagital do sistema reprodutor de pessoas com pênis	29
Figura 5 - Esquema ilustrativo de cortes sagital e frontal do sistema reprodutor de pessoas com pênis	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCA	Instituto Nacional do Câncer
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEAM	Programa de Educação Ambiental Marinha
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLOS	Public Library of Science (Biblioteca Pública de Ciência)
PNV	Projeto Novo Vestibular
SBCO	Sociedade Brasileira de Cirurgia Oncológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVOS	16
2.1	Objetivo Geral	16
2.2	Objetivos Específicos	16
3	O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	16
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	20
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
5.1	“Como você se descreveria? Alguma coisa mudou em você nos últimos anos? O que mudou da infância e adolescência até hoje?”	21
5.2	“Sexualidade” - Apresentação do termo, coleta das palavras geradoras	24
5.3	“Anatomia humana”	25
5.4	“Por que vocês acham importante ter esse tipo de aula”	34
5.5	Infância, adolescência e vida adulta	35
5.6	Leitura do texto	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	45
	APÊNDICE B – PLANO DE AULA	47
	ANEXO A - “TELHADO QUEBRADO COM GENTE MORANDO DENTRO ”, JARID ARRAES	48

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional destinada a sujeitos que, por diferentes razões históricas, sociais, econômicas e culturais, tiveram seus percursos escolares interrompidos ou negados. Ao reunir estudantes com trajetórias marcadas pelo trabalho precoce, pela exclusão social e por experiências diversas fora da escola, a EJA configura-se como um espaço educativo singular, no qual ensinar e aprender exigem práticas pedagógicas sensíveis às vivências dos sujeitos e comprometidas com a educação como direito (Arroyo, 2017; Freire, 1987).

No Brasil, a EJA consolida-se historicamente a partir de iniciativas voltadas à alfabetização de adultos, especialmente a partir da década de 1940, com campanhas nacionais de combate ao analfabetismo. Contudo, foi nos anos 1960, com as propostas de Paulo Freire, que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser concebida como um processo político e emancipatório, fundamentado no diálogo, na problematização da realidade e no reconhecimento dos saberes populares (Freire, 1987). Apesar das interrupções ocorridas durante o período da ditadura civil-militar, a EJA se fortaleceu nas décadas seguintes e foi reconhecida legalmente como modalidade da educação básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), consolidando-se como um direito educacional ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto, o ensino de Ciências - e, particularmente, a abordagem da sexualidade - apresenta desafios específicos. Historicamente, a sexualidade na escola foi tratada de maneira restrita, centrada em perspectivas higienistas e normativas, voltadas principalmente à reprodução e à prevenção de doenças, desconsiderando dimensões afetivas, culturais, sociais e políticas que atravessam os corpos e as identidades (FOUCAULT, 1988; LOURO, 2000). Na EJA, tais limitações tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que os estudantes trazem experiências concretas relacionadas à sexualidade, ao prazer, à maternidade, à paternidade, à violência de gênero e à saúde, que demandam espaços de escuta e diálogo.

Autores como Louro (2000; 2016), Weeks (2011) e Butler (2003) compreendem gênero e sexualidade como construções sociais e históricas, produzidas por discursos e relações de poder. Nessa perspectiva, abordar a sexualidade no contexto escolar - especialmente na EJA - implica ultrapassar a transmissão de conteúdos científicos e reconhecer a importância das vivências dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo. Se constituindo como uma educação revolucionária e profundamente anticolonial,

atuando para combater todas as injustiças sociais, transgredindo as fronteiras raciais, sexuais e de classe. (bell hooks, 2013)

Além disso, a relação estabelecida entre professor e estudantes mostra-se central para a construção de um ambiente pedagógico que favoreça o diálogo sobre temas sensíveis. bell hooks (1994) destaca que a educação libertadora se fundamenta em uma pedagogia do engajamento, na qual o professor constrói relações baseadas na escuta, no respeito e na confiança mútua. Para a autora, ensinar é um ato relacional e afetivo, no qual os sujeitos se sentem seguros para compartilhar suas experiências e produzir conhecimento de forma coletiva. Para isso, ela afirma que o Eros, entendido aqui não como, apenas, um termo sexual mas como uma força motriz, é essencial para a nossa autoatualização, excitando a imaginação crítica fazendo com que os estudantes (e professores) alcancem sua plena realização. Ela também afirma que:

Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece. (Ensinando a transgredir, p. 258)

Com isso, entende-se que é importante que professores estejam distantes da ideia de separação entre corpo e mente dentro de sala, que entendam a necessidade de entrarem em sala de aula de “coração inteiro”. Essa perspectiva mostrou-se fundamental no desenvolvimento das práticas descritas neste trabalho. A construção de uma relação de confiança em sala de aula permitiu que os estudantes se sentissem confortáveis para compartilhar suas vivências, dúvidas e narrativas relacionadas à sexualidade, revelando experiências muitas vezes silenciadas em outros espaços sociais e educativos. Tal relação dialógica aproxima-se também das concepções freireanas de educação, que defendem o diálogo como condição essencial para uma prática pedagógica crítica e emancipatória (FREIRE, 1987).

Diante dessas inquietações, somadas à vivência formativa da autora enquanto licencianda em Ciências Biológicas, emergiu o interesse em investigar como a sexualidade é abordada em aulas de Ciências em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma prática pedagógica dialógica e baseada na observação participante. Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos

estudantes da EJA à sexualidade, ao corpo, ao gênero e às relações sociais, analisando as falas e interações construídas em sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho narrativo, que busca contribuir para a reflexão sobre a formação docente, o ensino de Ciências e a relevância da educação para a sexualidade como prática emancipatória, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais. Ao reconhecer a EJA como espaço legítimo de produção de conhecimento e de transformação social, este trabalho reafirma a importância de práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo, o respeito às diferenças e a valorização das histórias de vida dos estudantes.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender como a sexualidade é abordada em aulas de Ciências em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, a partir das vivências de uma professora em formação, analisando as interações, falas e sentidos atribuídos pelos estudantes ao corpo, ao gênero, à sexualidade e às relações sociais.

2.1 Objetivos Específicos

- Analisar as falas dos estudantes da EJA sobre sexualidade, gênero, corpo, prazer e saúde durante a aula de Ciências;
- Investigar de que maneira a metodologia dialogada contribui para a participação, a construção do conhecimento e o fortalecimento da autoestima dos estudantes;
- Refletir sobre a relação professor - aluno construída em sala de aula e sua importância para o tratamento de temas sensíveis, como a sexualidade;
- Contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores de Ciências, especialmente no que se refere à atuação na Educação de Jovens e Adultos e à educação para a sexualidade como prática emancipatória.

3 O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Quando entrei no curso, em 2021 (ainda nas aulas virtuais) eu não me identificava com a sala de aula ou atividades relacionadas à educação. Meu objetivo era ser “cientista”, e com isso pretendia realizar a mudança de modalidade para bacharelado no quarto semestre,

mas nessa época eu não sabia que licenciando também é cientista, e professor é igualmente pesquisador. Minha visão sobre a educação era muito tradicionalista, o professor tinha que saber de tudo e estaria preso somente naquele modelo que me acompanhou durante todo meu período escolar. Eu não tinha conhecimento sobre as diferentes áreas e modalidades dentro da educação em que eu poderia atuar. Quando finalmente cheguei ao quarto semestre, acabei desistindo dessa ideia de ir para o bacharelado, porque naquele momento eu estava começando a me identificar com os estudos acerca da educação ainda nas disciplinas de licenciatura. A partir daí comecei a me interessar por participar de projetos e aqui começa minha jornada na educação.

Minha primeira experiência foi na monitoria voluntária das disciplinas Zoologia básica e Invertebrados I e II. Eu atuava nas aulas para os cursos de Ciências Biológicas e Agronomia, corrigindo atividades, auxiliando nas aulas práticas, tirando dúvidas e arrumando as bancadas. Foi uma experiência interessante, mas eu ainda sentia que faltava algo e então, enquanto fazia a monitoria, eu ouvi falar de uma bolsa para estudantes da licenciatura chamada PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de bolsas para estudantes da licenciatura que permite fazer com que os licenciandos realizem atividades em escolas públicas, de ensino fundamental ou médio. Em 2022, eu realizei o processo seletivo, enquanto ainda estava na monitoria, e fui selecionada para atuar como bolsista. Iniciei minhas atividades, junto a um grupo de oito licenciandos, no mesmo ano em uma escola de ensino médio localizada no campus Porangabussu da UFC, onde realizamos atividades que buscavam conectar o cotidiano dos estudantes com a biologia. Enfrentamos algumas dificuldades, principalmente relacionadas ao planejamento porque era nosso primeiro momento como “professores”, inclusive ainda não nos enxergávamos com esse título, mas conseguimos desenvolver algumas atividades que seguiam a ideia principal do programa. Dentre elas, realizamos uma atividade que tinha como tema a sexualidade e aqui foi o meu primeiro contato com esse tema e os estudos relacionados. Foi durante essa bolsa que iniciei os estudos em Guacira Lopes, que me fizeram pensar mais no papel do professor de biologia dentro dos estudos de sexualidade. Me mantive nesse programa até o início de 2024, quando a bolsa foi encerrada e por meio do coordenador do PIBID, conheci um outro projeto: Universidade Azul. Que, contava com a participação de dois professores do curso de Ciências Biológicas (sendo um deles o coordenador do PIBID) e alguns professores e participantes de laboratórios do Instituto de Ciências do Mar - Labomar.

Então, assim que a bolsa do PIBID finalizou, passei a atuar na Universidade Azul como monitora voluntária do curso de formação de professores intitulado “Cultura Oceânica na Costa Semiárida Brasileira”. Sua primeira edição ocorreu no Labomar, no ano de 2024 com professores da área de ciências da natureza, da rede pública de ensino das cidades de Maracanaú, Caucaia e Fortaleza. A segunda edição ocorreu em Jericoacoara, no ano de 2025, com professores de Jijoca de Jericoacoara e Jericoacoara. Minha monitoria contava com a participação das atividades presenciais, que ocorriam em dois finais de semana e com o acompanhamento de grupos de professores de forma virtual, para auxiliar no desenvolvimento das atividades.

Durante minhas atividades na primeira edição da Universidade Azul, conheci o Programa de Educação Ambiental Marinha (PEAM), que atua realizando atividades de educação ambiental com o museu itinerante e a trilha ecológica do estuário do Rio Pacoti, além de possuir o material do museu da vida marinha (que ainda está em reforma). Quando o PEAM abriu o processo seletivo, eu participei e fui chamada para participar da equipe como educadora ambiental voluntária. E passei a atuar em todos os tipos de atividades desenvolvidas pelo programa, nas trilhas, escolas, e pontos turísticos da cidade. Aprendi a conversar com diferentes grupos de diversas faixas etárias, mas a que mais me marcou foram os grupos de idosos, que me deixaram mais instigada a conhecer a EJA.

No mesmo ano, entrei pela segunda vez no PIBID e passei a atuar em uma escola de ensino fundamental próxima ao campus do Pici. Foi uma experiência muito rica, pois pude atuar com pessoas de diferentes semestres e isso possibilitou debates com diferentes visões. Realizamos atividades levando o laboratório para a sala de aula, mediei uma atividade sobre o sono com um grupo de alunos do oitavo ano (o que me aproximou bastante dos estudantes), realizamos atividades sobre Zoologia dentro da sala de aula e na praça ao lado da escola, também fizemos rodas de conversa sobre racismo e sobre poluição ambiental e pude participar do podcast da escola, falando sobre racismo (“Quem tem medo da consciência negra?”).

Além disso, ainda em 2024, iniciei minhas atividades no projeto de conservação de tartarugas marinhas, Tartarugas do Futuro, quando ainda fazia parte do Instituto Verdruz e era chamado de Gtar. Foi a minha segunda vez tentando entrar no projeto e fiquei muito feliz quando fui aceita, era um momento onde eu queria ter experiências que estivessem um pouco mais longe das atividades de educação das quais fazia parte, mas não consegui ficar muito tempo longe da educação. Iniciei minha participação no projeto como monitora de campo, onde eu ia para as praias em busca de ninhos ou encalhe de tartarugas marinhas e também

participei dos momentos de eclosão dos ninhos. Mas depois de uns meses comecei a participar das atividades de educação ambiental, em palestra e (principalmente) no museu itinerante. Também participei da capacitação dos novos voluntários em 2025 e até do podcast da escola do PIBID, onde realizei divulgação do projeto.

A última atividade que entrei foi o Projeto Novo Vestibular, que é um cursinho preparatório para o Enem de educação popular, com valores acessíveis e a maioria dos estudantes vêm de escolas públicas, alguns já saíram da escola há alguns anos e querem voltar a estudar, fazendo com que o público seja diversificado em relação à faixa etária. O PNV foi o ambiente onde eu mais me senti professora, porque foi o lugar onde eu tive que aprender a atuar sozinha dentro de sala de aula, tinha que montar a aula sozinha e fazer material pedagógico para os estudantes. De todas as experiências que tive, o projeto foi o que mais me aproximou da certeza de que sou professora, por me permitir ter essa autonomia de atuação solo.

Mesmo possuindo esse extenso currículo em diferentes áreas da educação, incluindo o ensino fundamental, o ensino médio, cursinho e a educação ambiental marinha. Experiências que contribuíram significativamente para a compreensão da diversidade de contextos educativos e das múltiplas formas de ensino e aprendizagem. Foi a partir do aprofundamento nos estudos da Pedagogia Freireana que emergiu uma inquietação crítica acerca da formação docente inicial, especialmente no que se refere à ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará.

Ao refletir sobre essa lacuna formativa, surgiu o questionamento: por que a EJA, modalidade que atende sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional, não ocupa espaço na formação inicial de professores? Essa indagação encontra respaldo em autores como Freire (1996) e Arroyo (2017), que destacam a necessidade de uma formação docente comprometida com a realidade social dos educandos e com a educação como prática de liberdade.

Motivada por essa reflexão, iniciei a aproximação com uma escola de Educação de Jovens e Adultos, passando a frequentar esse espaço educativo com o objetivo de conhecer sua dinâmica, seus sujeitos e suas práticas pedagógicas. Essa vivência possibilitou ampliar a compreensão sobre a EJA enquanto campo de atuação docente, evidenciando sua relevância social, política e pedagógica, bem como a urgência de sua maior inserção nos currículos de formação de professores. A partir dessa experiência, surgiu o tema deste trabalho. Durante minhas observações pude ouvir muitos comentários relacionados à sexualidade, e isso me

causou uma inquietação. Como eu já havia trabalhado educação para sexualidade em uma turma de ensino médio, durante minha atuação no PIBID Biologia (2022), decidi conversar com o coordenador da EJA e com o professor responsável pela disciplina Ciências, que trabalhava a “educação sexual” dentro da sala de aula trazendo questões sobre reprodução humana, e eles acolheram essa ideia com grande empolgação visto que era algo que eles sentiam falta de conversar com os estudantes, que mesmo com uma idade mais avançada (comparado aos alunos do ensino médio e fundamental) traziam dúvidas sobre o tema. Depois de decidido o tema, surgiu uma outra inquietação: “Como uma professora de biologia pode abordar sexualidade em uma turma de EJA?”, “Como falar sobre isso com uma turma de adultos, que já têm suas próprias experiências, seus próprios filhos, sua própria forma de pensar?”. A partir daí, em minhas observações passei a focar nas conversas dos estudantes que tivessem algum tipo de comentário relacionado ao tema para que em minha aula eu pudesse estar de acordo com as vivências deles.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, seguindo a definição de Minayo (2016), que define este tipo de pesquisa como um conjunto de práticas interpretativas voltadas à compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, considerando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Dessa forma, é possível analisar a realidade em sua profundidade, contextualizando interações e percepções.

Além disso, ela é de cunho narrativo por se utilizar de falas e relatos dos participantes como fonte principal de construção do conhecimento. Segundo Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa busca compreender como os indivíduos constroem sentidos sobre suas experiências por meio das histórias que narram. Também foi utilizada a observação participante, na perspectiva de Minayo (2016), na qual o pesquisador integra-se ao ambiente investigado, participando das interações e práticas sociais. Essa estratégia permite uma aproximação mais profunda no cotidiano dos estudantes, permitindo um olhar mais sensível sobre comportamentos, relações e discursos.

O estudo foi realizado na escola EEMTI Bárbara de Alencar, localizada em Fortaleza, que funciona como uma escola regular no período da manhã e, à noite, possui uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino médio. A amostra da pesquisa foi composta por todos os alunos presentes no dia da aula, 16 pessoas com idades variadas que iam de 20 a 60 anos.

A aula durou duas horas e quinze minutos, e foi conduzida em formato dialogado, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva dialógica defendida por Freire (1996), segundo a qual o diálogo constitui elemento central no processo educativo, pois possibilita que educadores e educandos compartilhem experiências, formulem questões e produzam sentidos de maneira horizontal. Nesse formato, os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e passam a integrar efetivamente o processo de aprendizagem, contribuindo com suas vivências, saberes e interpretações de mundo.

Essa concepção dialoga diretamente com a proposta de bell hooks, que compreende a sala de aula como um espaço relacional, no qual o aprendizado se constrói a partir do engajamento, da escuta e do respeito mútuo. Para a autora, “quando os educadores praticam o ensino como um ato de amor, eles criam as condições para que todos os estudantes se sintam valorizados e possam participar plenamente do processo educativo” (hooks, 2013, p. 26). Assim, a construção de uma relação pedagógica baseada na confiança e na abertura ao diálogo torna-se fundamental para que os estudantes se sintam confortáveis em compartilhar suas vivências e reflexões, especialmente em aulas que abordam temas sensíveis, como a sexualidade.

Além disso, o diálogo em sala de aula reforça a concepção de ensino como prática social e interativa, tal como apontado por Vygotsky (2007), que destaca o papel das interações verbais na mediação dos processos cognitivos e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Assim, o formato dialogado adotado nesta pesquisa possibilitou um ambiente propício à reflexão crítica, à expressão das subjetividades e ao fortalecimento da relação pedagógica.

Dessa forma, a condução dialogada da aula não apenas favoreceu a aprendizagem dos conteúdos propostos, mas também possibilitou a criação de um ambiente educativo acolhedor e crítico, no qual os estudantes puderam se reconhecer como sujeitos de saber e protagonistas do processo formativo, em consonância com as concepções de educação libertadora defendidas por Freire (1996) e hooks (2013).

A coleta de dados foi realizada por meio de gravações de áudio da aula, utilizando o gravador do celular da pesquisadora. Esse instrumento possibilitou o registro das falas espontâneas, das interações e das manifestações dos estudantes durante o desenvolvimento da atividade proposta. De acordo com Bauer e Gaskell (2002), o uso de registros sonoros em pesquisas qualitativas permite captar discursos em seu contexto natural, preservando nuances

da linguagem oral e contribuindo para uma análise mais aprofundada dos sentidos produzidos pelos sujeitos.

Além da gravação de áudio, foram realizadas anotações em diário de campo, elaboradas durante o processo de observação participante. Conforme destaca Minayo (2016), o diário de campo constitui um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, pois possibilita o registro sistemático de impressões, comportamentos, interações e elementos verbais e não verbais que não são plenamente captados pelos registros sonoros. Esses registros complementam o material empírico, ampliando a compreensão do contexto investigado. A realização das gravações ocorreu mediante autorização prévia da instituição escolar e consentimento dos estudantes, formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado aos participantes um dia antes da realização da aula, garantindo o atendimento aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A análise dos dados consistiu em uma análise do discurso, fundamentada nas falas dos estudantes registradas por meio da gravação de áudio realizada durante a aula. Conforme Minayo (2016), a análise do discurso na pesquisa qualitativa busca compreender os sentidos e significados presentes nas falas dos sujeitos, considerando o contexto social, histórico e cultural no qual estão inseridos.

A gravação foi integralmente transcrita, preservando a fidelidade das falas e posteriormente submetidas a um processo de leitura flutuante, com o objetivo de identificar elementos significativos do discurso dos estudantes. Segundo Minayo (2016), esse procedimento permite ultrapassar a análise superficial da linguagem, possibilitando a interpretação crítica de discursos enquanto práticas sociais.

Dessa forma, a análise das falas não se restringiu ao conteúdo literal, mas buscou compreender as experiências, valores, percepções e significados atribuídos pelos estudantes à temática abordada especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 “Como você se descreveria? Alguma coisa mudou em você nos últimos anos? O que mudou da infância e adolescência até hoje?”

No primeiro momento da aula, foi desenvolvida uma atividade de “quebra-gelo”, estratégia frequentemente usada em contextos educativos para promover o acolhimento e estimular a participação dos estudantes. Segundo Brown (2001), atividades de quebra-gelo

ajudam na criação de ambientes seguros, favorecendo a expressão pessoal e a construção de confiança, elementos essenciais para dinâmicas de aprendizagem colaborativa.

A atividade consistiu em uma pergunta reflexiva: *“Como você se descreveria? Alguma coisa mudou nos últimos anos? O que mudou da infância e adolescência até hoje?”*. A proposta visava promover a autoexpressão dos estudantes, permitindo que compartilhassem aspectos de suas trajetórias, identidades e processos de transformação pessoal. As respostas evidenciam histórias marcadas por desafios e superações:

“Tô voltando a estudar agora porque eu não tive oportunidade no passado, né, não porque eu não quis, mas porque eu não tive oportunidade. Eu trabalhava muito pra ajudar minhas duas irmãs e minha mãe”

“Eu sou forte, sou uma mulher muito guerreira [...] Eu senti essa vontade muito de estudar pra mim ser algo a mais do que eu sou. Tipo assim, eu falar pra mim mesmo que eu posso”

As falas destacadas evidenciam a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na trajetória desses estudantes, que, por diferentes condicionantes sociais, econômicas e familiares, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade considerada regular. Conforme apontam Arroyo (2017) e Freire (1996), a exclusão escolar vivenciada por jovens e adultos está diretamente relacionada a desigualdades estruturais que historicamente afastam determinados grupos do acesso contínuo à educação.

O contato direto com esses estudantes, possibilitado pela observação participante, favorece uma reflexão sobre o potencial transformador da EJA, não apenas no âmbito educacional, mas também no social e subjetivo. A EJA configura-se como um espaço de reconstrução de projetos de vida, fortalecimento da autoestima e ressignificação das identidades, permitindo que os sujeitos se reconheçam como capazes e pertencentes ao processo educativo (ARROYO, 2017).

Nessa perspectiva, a EJA ultrapassa a função de compensação escolar, assumindo um papel emancipatório, ao contribuir para a formação crítica dos estudantes e para a ampliação de suas possibilidades de participação social. Conforme destaca Freire (1996) a educação, quando pautada no diálogo e no reconhecimento das experiências de vida dos educandos, torna-se um instrumento de transformação social e de construção da cidadania.

Após as falas, foi realizada uma síntese coletiva, articulando os principais elementos mencionados pelos estudantes e conduzindo-os a um momento de reflexão sobre a maneira

como se descrevem, especialmente a partir das expressões iniciais “*Eu sou um homem [...]*” ou “*Eu sou uma mulher [...]*”. Essa escolha linguística evidencia como a identidade é construída socialmente e se interliga às experiências de vida, aos papéis sociais e à forma como cada sujeito se reconhece no mundo, como quando uma estudante afirmou “*Eu sou uma mulher guerreira [...]*” ligando a questão de como ela se enxerga em relação a seu gênero com sua experiência de vida.

Para fundamentar essa discussão, utilizou-se o entendimento de identidade e sexualidade proposto por Guacira Lopes (2000;2016), que destaca que tais categorias não são naturais ou fixas, mas formadas e transformadas historicamente, por meio de práticas discursivas, relações de poder e processos educativos. Segundo a autora, as maneiras pelas quais os sujeitos se nomeiam - como homens, mulheres, fortes, guerreiros, capazes - revelam elementos de gênero, sexualidade e pertencimento que atravessam suas narrativas e moldam suas experiências sociais.

5.2 “Sexualidade” - Apresentação do termo, coleta das palavras geradoras

Em um segundo momento da aula, foi realizada uma atividade voltada ao levantamento de palavras geradoras relacionadas à sexualidade, fundamentada no modelo freireano. Segundo Freire (1987), as palavras geradoras partem do universo vocabular dos sujeitos e possibilitam a problematização crítica da realidade vivida, tornando o processo educativo mais significativo e dialógico.

Os estudantes disseram a primeira palavra que vinha à sua mente ao ouvirem o termo “sexualidade”. À medida que as palavras eram ditas, eram registradas no quadro, com o objetivo de posterior análise coletiva. As palavras levantadas foram:

Homem; Mulher; Vaidade; Homossexual; Paixão; Amor; Tesão; Desejo; Orgasmo; Intimidade; Amor-próprio; Sexo; Transa; Carinho; Prostituição; Job.

Em um primeiro momento, é possível observar que as palavras “*homem*”, “*mulher*” e “*homossexual*” são recorrentes em aulas e discussões sobre “educação sexual”, - que aparecerá durante esse texto entre aspas por ser o termo mais utilizado nas aulas de ciências e biologia, mas que não abrange a universalidade do termo sexualidade, que foi frequentemente usado no desenvolvimento da aula relatada neste trabalho - geralmente associadas às categorias de gênero e orientação sexual. Essas associações refletem uma compreensão

socialmente difundida que tende a reduzir a sexualidade às classificações identitárias e normativas (LOURO, 2000).

Por outro lado, palavras como “*vaidade*”, “*paixão*”, “*amor*”, “*tesão*”, “*desejo*”, “*orgasmo*”, “*intimidade*”, “*amor-próprio*”, “*sexo*”, “*transa*” e “*carinho*”, dialogam com a definição de sexualidade proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que a compreende como um aspecto central da vida humana, envolvendo não apenas o ato sexual, mas também afetos, emoções, prazer, intimidade, identidade e relações interpessoais (OMS,2015). As palavras “*prostituição*” e “*job*” remetem a práticas sociais historicamente existentes, mas que, dentro da construção social, foram majoritariamente associadas às mulheres. Essa associação evidencia como a sexualidade feminina foi, ao longo do tempo, marcada por processos de controle, moralização e desigualdade de gênero. Conforme Butler (2003), o gênero não é uma essência natural, mas uma construção social performativa, produzida por normas culturais que definem quais corpos, práticas e desejos são considerados legítimos ou desviantes.

Dessa forma, as palavras podem ser categorizadas, usando a teoria dos conjuntos, de modo a agrupar termos por proximidade de sentido. As categorias construídas envolvem:

Identidade e gênero; (*homem, mulher, homossexual*)

Afetividade e relações; (*vaidade, paixão, amor, intimidade, amor-próprio, carinho*)

Prazer e desejo; (*tesão, orgasmo, desejo*)

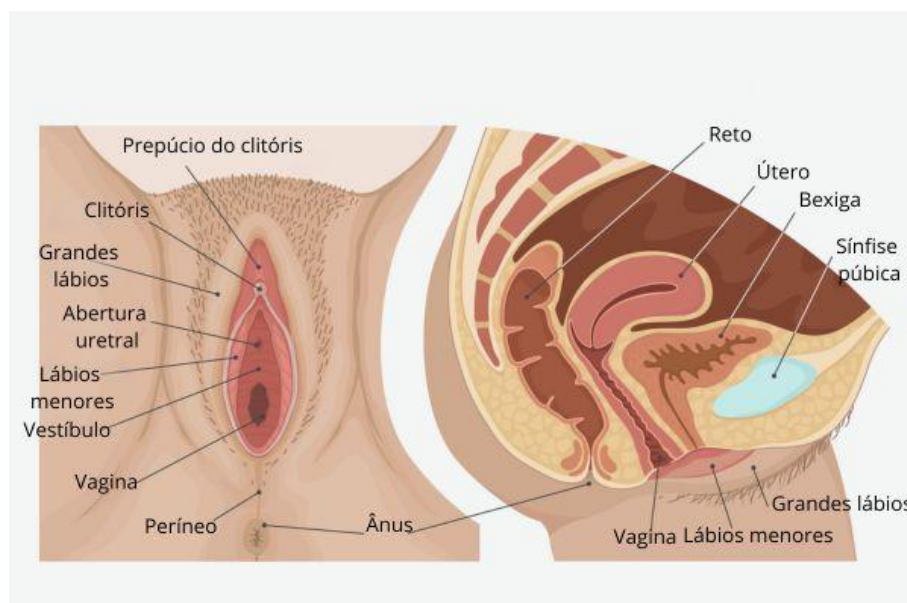
Práticas sexuais; (*sexo, transa*)

Sexualidade e trabalho; (*prostituição, job*)

Essa categorização possibilita, a partir do entendimento dos estudantes, a compreensão de que a sexualidade não se restringe a aspectos biológicos ou normativos, mas é atravessada por dimensões sociais, culturais e históricas. Conforme Louro (2016), pensar a sexualidade no espaço educativo implica reconhecê-la como um campo de disputas de sentidos, identidades e poderes, que se manifesta nas falas, nos silêncios e nas experiências dos sujeitos.

5.3 “Anatomia humana”

Figura 1 - Esquema ilustrativo da vulva e corte sagital do sistema reprodutor de pessoas com vagina



Fonte: Brasil Escola

Em um terceiro momento da aula, iniciou-se a abordagem da anatomia humana, com o apoio de imagens didáticas projetadas, com o objetivo de favorecer a compreensão dos conteúdos trabalhados. A exposição teve início pelas estruturas reprodutivas de pessoas com vagina e, a partir das imagens apresentadas, foi estabelecido um diálogo com os estudantes acerca das diferentes partes anatômicas. Cabe destacar que, embora a descrição das imagens busque se afastar de uma lógica binária de gênero, ao longo da escrita deste trabalho tal lógica ainda será utilizada. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a pesquisa estar fundamentada nas falas dos estudantes, que se encontram fortemente vinculadas a concepções binárias sobre sexo e gênero, refletindo construções sociais amplamente difundidas.

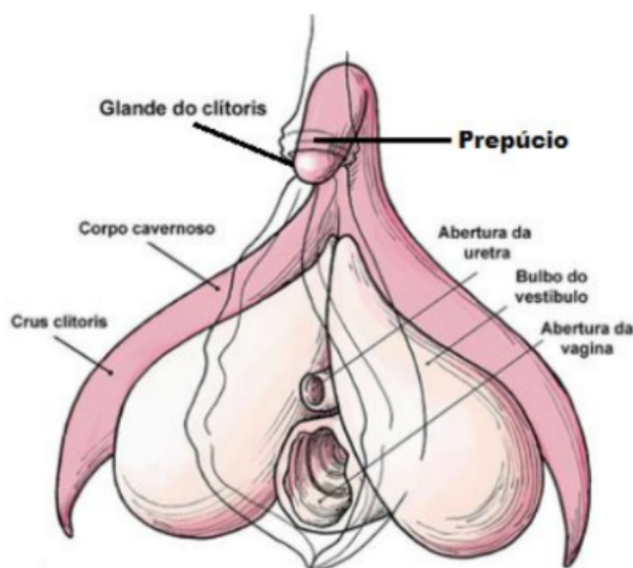
Durante esse momento, os estudantes foram questionados acerca de seus conhecimentos prévios em relação às imagens apresentadas. De modo geral, demonstraram familiaridade com o tema, identificando e nomeando algumas das estruturas anatômicas. Tal reconhecimento possibilitou a construção coletiva do conhecimento a partir da troca de saberes, em consonância com a perspectiva da educação dialógica defendida por Freire (1987), na qual o conhecimento é produzido por meio da interação entre educadora e educandos.

No entanto, observou-se que alguns estudantes do sexo masculino realizaram comentários como “*tá interessante*”, evidenciando um comportamento marcado por manifestações associadas ao desejo sexual. Tais reações indicam como os corpos,

especialmente os corpos femininos, são socialmente atravessados por significados erotizados, mesmo quando apresentados em contextos educativos e científicos.

Segundo Louro (2000;2016), a escola não é um espaço neutro em relação à sexualidade; ao contrário, nela circulam discursos, normas e representações que produzem sentidos sobre os corpos, os gêneros e os desejos. A erotização do corpo feminino, mesmo em materiais didáticos, reflete construções sociais historicamente estabelecidas, nas quais o corpo da mulher é frequentemente associado ao desejo e à objetificação. Além disso, conforme Foucault (1998), a sexualidade é atravessada por relações de poder e saber, sendo constantemente regulada, controlada e discursivamente produzida. Nesse sentido, as reações observadas não devem ser compreendidas como atitudes individuais isoladas, mas como expressões de um aprendizado social que associa determinadas imagens corporais à excitação e ao desejo.

Figura 2 - Esquema ilustrativo do clítoris

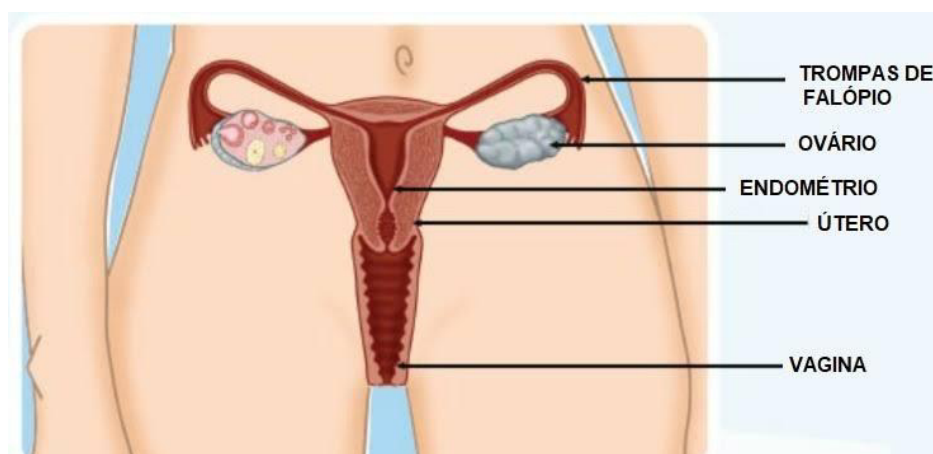


Fonte: Wikipedia

Ao apresentar a imagem, foi lançada aos estudantes a pergunta: “*O que isso lembra para vocês?*”. Um dos estudantes respondeu que a imagem remetia a um testículo, a partir dessas associações, iniciou-se uma discussão sobre clítoris, abordando sua anatomia e importância. Essa associação evidenciou como o conhecimento sobre o corpo feminino ainda é permeado por lacunas e interpretações baseadas em referenciais masculinos, fenômeno discutido por Louro (2000;2016), ao analisar como os discursos sociais e educacionais

produzem invisibilidades em torno do prazer feminino. Weeks (2011) complementa ao afirmar que os significados atribuídos aos órgãos sexuais são construções sociais aprendidas ao longo do tempo, e não meramente dados biológicos.

Figura 3 - Esquema ilustrativo de corte frontal dos órgãos internos do sistema reprodutor de pessoas com vagina



Fonte: Anatomia em Foco

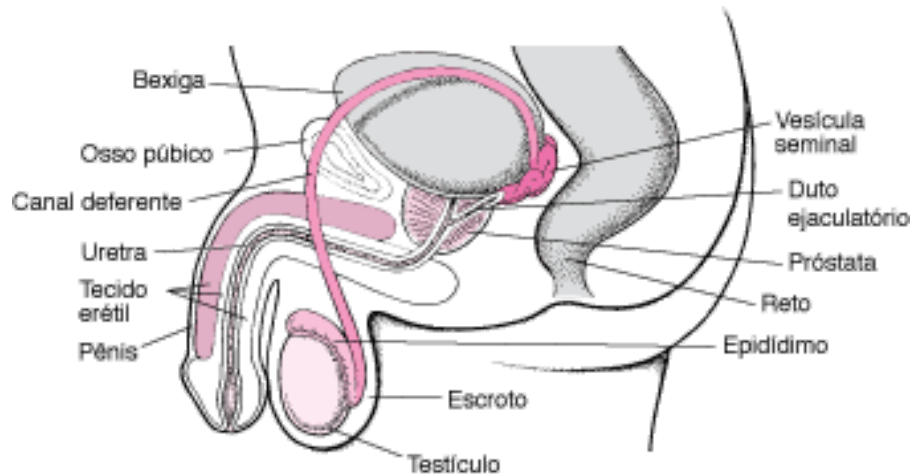
Ao dar continuidade à apresentação das imagens anatômicas, foi questionado aos estudantes se eles sabiam identificar a estrutura apresentada. Um dos estudantes respondeu se tratar do útero, em seguida foi explicado que a imagem correspondia a um corte anatômico, o que possibilitou visualização da parte interna dos órgãos. Logo no início da explicação, uma estudante questionou se endometriose tinha haver com o endométrio, o que abriu espaço para uma conversa sobre essa condição, abordando suas implicações para a saúde das mulheres. Durante a discussão, foi perguntado aos estudantes se haviam tido aulas sobre esse conteúdo durante a escolarização regular, a maioria respondeu negativamente afirmando que os conhecimentos adquiridos ocorreram *“só na prática mesmo e é tudo errado”*. Esse fato evidencia como a educação para sexualidade é tratada nas escolas, ela costuma ser introduzida no oitavo ano do ensino fundamental, conforme orientações curriculares nacionais e internacionais (BRASIL, 2018; UNESCO,2018). Mas mesmo presente nas orientações curriculares ela é muitas vezes negligenciada, por ser considerada um tabu dentro da sociedade e quando trabalhada é de forma higienista, na tentativa de afastar os estudantes do sexo, tratando somente a questão reprodutiva e as doenças associadas. Sem dar ouvidos aos questionamentos dos estudantes acerca dessa temática, fazendo com que eles acabem aprendendo sobre sexo, gênero, desejo e todas as outras questões que circulam a temática

sozinhos ou em outras fontes, como amigos ou internet. O consumo de pornografia, por exemplo, pode ser usado como uma fonte de conhecimentos sobre sexualidade, que inicia na adolescência e define o que eles conhecem sobre isso até a vida adulta, fazendo com que o público que consome esse tipo de conteúdo passe a ter atitudes misóginas e a relevar atitudes violentas em prol da performance. Além de não conhecer seus próprios desejos por estar preso àquela performance aprendida nas mídias ou literatura pornográfica.

Na sequência, ao aprofundar a explicação, os estudantes trouxeram relatos de experiências, evidenciando como essa temática atravessa o cotidiano e as vivências dos sujeitos da EJA. Surgiram também questionamentos relacionados às relações sexuais, como a dúvida sobre se o tamanho do pênis poderia causar dor. Uma estudante comentou que tal desconforto estaria relacionado a falta de conhecimento ou preparo (*“isso só vai acontecer se a pessoa não souber fazer”*). A partir dessa fala, foi problematizada a ideia de padronização corporal, explicando-se que os corpos de mulheres e homens não seguem um único padrão, aspecto amplamente discutido por Louro (2000;2016), ao abordar como gênero e sexualidade são construções sociais atravessadas por normas e expectativas culturais.

Ao abordar o tema da gravidez, foi questionado aos estudantes como acreditavam que esse processo ocorria, as respostas incluíram comparações metafóricas, como *“fórmula 1”* e *“os espermatozoides apostam corrida até o útero”*. A partir das falas deles, foi perguntado o que aconteceria após a chegada do espermatozoide, momento em que uma estudante respondeu que ele iria até o ovário. Essa resposta possibilitou a explicação do processo inicial da fecundação, abordando de forma didática o papel do espermatozoide e do óvulo, célula que não foi mencionada por eles porque eles não tinham conhecimento da importância dela no desenvolvimento humano, mesmo já tendo suas próprias experiências sexuais e alguns já com filhos. Mais uma vez, demonstrando como a falta de conhecimento acerca do conteúdo está presente até mesmo na população adulta, que é o caso dessa turma de EJA. Durante essa explicação, surgiram novas dúvidas relacionadas ao período fértil e à endometriose. Algumas estudantes relataram experiências pessoais e de pessoas próximas que haviam passado por procedimentos cirúrgicos relacionados à condição, evidenciando como o conhecimento científico dialoga diretamente com as vivências das mesmas. Também foi discutido o crescimento do útero durante a gestação, que levou os estudantes a compartilharem relatos sobre o peso ao nascer, tanto deles quanto de seus filhos, fortalecendo a troca de saberes e a contextualização do conteúdo.

Figura 4 - Esquema ilustrativo de corte sagital do sistema reprodutor de pessoas com pênis



Fonte: Manual MSD

Após as projeções dos órgãos de pessoas com vagina, foi iniciada a projeção de órgão de pessoas com pênis. Também foi feito o questionamento aos estudantes se eles conheciam todas as partes da estrutura anatômica apresentada, no entanto não houve resposta imediata uma vez que os estudantes demonstravam maior interesse pela imagem e concentravam seus comentários no escroto. Diante disso, a explicação teve início por essa estrutura. Quando questionados sobre o que era, os estudantes inicialmente responderam tratar-se do testículo, e uma estudante complementou afirmando que se tratava do “*saco onde fica o testículo*”. A partir dessa fala a explicação foi construída de forma dialógica, utilizando os conhecimentos que os estudantes traziam como ponto de partida.

Em seguida, foi perguntado o que seria o testículo e qual sua importância. As respostas apresentadas - como “*o ovo*” e “*a minha geração todinha*” - evidenciaram compreensões simbólicas e populares sobre o órgão. Sobre sua importância, os estudantes responderam que ele serviria para “*guardar espermatozói*de”. Buscando ampliar essa explicação, foi feita a pergunta: “*Como o homem cria barba?*”, o que levou um aluno a mencionar corretamente o hormônio testosterona. A partir dessa resposta, retomou-se uma imagem anterior que representava o ovário, estabelecendo uma comparação entre os corpos. Foi explicado que pessoas com vagina produzem os hormônios progesterona e estrogênio, termo que os próprios estudantes identificaram como pertencente ao campo dos hormônios. Também foi esclarecido que mulheres produzem testosterona, porém em menor quantidade, o que gerou o questionamento sobre o que seria esse hormônio, possibilitando uma explicação mais ampla sobre sua importância no organismo.

Ao abordar o epidídimo, percebeu-se que nenhum estudante conhecia sua importância. Diante disso, buscou-se estimular o raciocínio dos alunos a partir da observação da posição

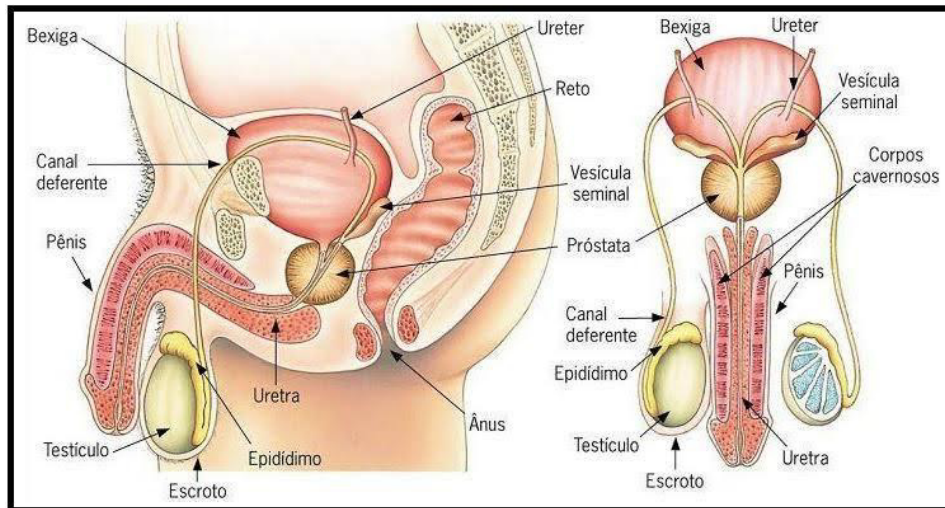
anatômica da estrutura, o que gerou a resposta de que poderia se tratar de “*proteção*”. A partir dessa hipótese, foi explicada a importância do epidídimo relacionada à nutrição e maturação das células reprodutivas. Quando questionados sobre a uretra, os estudantes responderam prontamente que se tratava do canal por onde sai a urina. Já em relação ao tecido erétil, os alunos fizeram associações diretas ao nome, afirmando que estaria relacionado à ereção, o que possibilitou a explicação do processo fisiológico envolvido.

Ao mencionar o osso púbico, os estudantes conseguiram estabelecer relação com a sínfise púbica, demonstrando reconhecimento do termo. Em relação à próstata, todos afirmaram já ter ouvido falar, o que possibilitou a explicação conjunta da próstata e do ducto ejaculatório, bem como a introdução do tema dos exames preventivos, especialmente o exame de toque retal. Nesse momento, surgiram manifestações de resistência e desconforto por parte dos estudantes homens, expressas em comentários jocosos, que revelam como a realização desse exame é atravessada por estigmas sociais ligados à masculinidade. Conforme apontam Louro (2000; 2016) e Weeks (2011), tais reações não são individuais, mas resultam de construções sociais que associam o cuidado com o corpo masculino à fragilidade ou à ameaça à virilidade. Foucault (1988) contribui ao afirmar que os discursos sobre o corpo e a sexualidade são regulados por normas sociais que produzem vergonha, silêncios e resistências.

Durante a discussão, uma aluna destacou que muitos homens classificam o exame como algo “*horrível*”, o que explicaria a resistência, mas ressaltou que se trata de um procedimento sigiloso. Alguns estudantes (homens) começaram a falar “*só vou se for um doutor pequeno, conseqüentemente o dedo dele é pequeno*” “*o problema é se o cara gostar*” demonstrando um pensamento popular entre os homens acerca da realização do exame de toque retal com o prazer sexual, estigmatizando a população LGBTQIAPN+.

A partir disso, foram apresentados exemplos de exames preventivos realizados rotineiramente por mulheres, como o ultrassom transvaginal, explicando seu funcionamento e o desconforto que pode gerar. Essa comparação provocou reflexões sobre as desigualdades de gênero no cuidado com a saúde, uma vez que mulheres são socialmente incentivadas - ou cobradas - a realizar exames invasivos com maior frequência, enquanto homens resistem a um procedimento simples e rápido.

Figura 5 - Esquema ilustrativo de cortes sagital e frontal do sistema reprodutor de pessoas com pênis



Fonte: Todo Estudo

A imagem apresentada foi utilizada como recurso didático para esclarecer o motivo pelo qual o exame de toque retal é indicado na avaliação da próstata, permitindo a visualização da localização anatômica do órgão e sua relação com o reto. Nesse momento, também foi retomada a discussão sobre as terminações nervosas, ampliando o diálogo para além da anatomia, relacionando corpo, sensibilidade e conhecimento científico.

Durante a explicação, abordou-se brevemente como os estudos sobre as terminações nervosas da vagina foram historicamente negligenciados pela ciência, sendo aprofundados de forma mais sistemática apenas nas últimas décadas. Esse atraso na produção de conhecimento evidencia desigualdades de gênero no campo científico, sobretudo no que diz respeito à compreensão do prazer feminino (LOURO, 2016; OMS, 2015).

Nesse contexto, um dos alunos verbalizou: *“Agora eu tô morto de vergonha”* e *“Eu não tive essa aula”*, evidenciando sentimentos de constrangimento e a ausência de acesso prévio a informações sobre saúde sexual e reprodutiva masculina. Tais falas revelam como a falta de educação sexual ao longo da escolarização contribui para a construção de tabus, silêncios e sentimentos de vergonha em torno do corpo masculino. Além disso, foi observado que a análise anatômica do sistema reprodutor com pênis, diferentemente da análise anatômica do sistema reprodutor com vagina, não foi acompanhada de reações relacionadas ao desejo sexual, nem pelos homens e nem pelas mulheres da turma. Ao contrário disso, foi ouvido comentários como *“passa aí essas imagens [...] essa história de dedada”*, demonstrando um tabu para falar sobre a saúde e anatomia dos órgãos reprodutores de pessoas com pênis.

Para ampliar essa discussão, é necessário apresentar dados gerais sobre o câncer de próstata, ressaltando que se trata de um dos tipos de câncer mais incidentes entre homens no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Câncer (INCA), o câncer de próstata representa um importante problema de saúde pública, sendo responsável por elevados índices de adoecimento e mortalidade masculina, tanto em nível nacional quanto no estado do Ceará (INCA, 2023). Segundo estimativas do INCA, o câncer de próstata é o segundo tipo de neoplasia mais frequente entre homens no Brasil, ficando atrás apenas do câncer de pele não melanoma, com cerca de 71.730 novos casos por ano no triênio 2023 - 2025. No estado do Ceará, são estimados aproximadamente 3.120 novos casos anuais da doença no mesmo período, o que corresponde a uma taxa ajustada de cerca de 54 casos por 100 mil homens na população local, evidenciando a magnitude regional dessa condição de saúde (INCA; SBCO, 2023). No contexto epidemiológico mais amplo, pesquisas apontam que a região Nordeste apresenta elevados riscos de novos casos de câncer de próstata, com estimativas que rondam cerca de 72,3 novos casos por 100 mil homens, demonstrando a necessidade de vigilância e de estratégias de prevenção adequadas às especificidades regionais (Ministério da Saúde, 2022). Cabe observar que, apesar de sua alta incidência, a adesão aos exames preventivos entre os homens ainda é reduzida, fato que tem impacto direto na detecção tardia da doença e em piores desfechos clínicos. Essa tendência social está associada, entre outros fatores, à resistência cultural de muitos homens em discutir ou submeter-se a exames relacionados à saúde sexual e reprodutiva - resistência essa que foi evidenciada no diálogo em sala de aula.

Essa resistência foi discutida coletivamente, buscando compreender os motivos pelos quais muitos homens demonstram vergonha ou evitam falar sobre o exame. Conforme analisam Louro (2000; 2016) e Weeks (2011), tais comportamentos estão profundamente relacionados às construções sociais da masculinidade, que associam o corpo masculino à invulnerabilidade, ao silêncio emocional e à negação do cuidado. O exame de toque retal, nesse sentido, é frequentemente percebido como uma ameaça à virilidade, por envolver o ânus - região culturalmente marcada por tabus e preconceitos.

Foucault (1988) contribui para essa análise ao afirmar que os discursos sobre sexualidade são regulados por normas sociais que produzem vergonha e controle sobre os corpos. Assim, a dificuldade dos homens em falar sobre o exame não decorre apenas de desconhecimento, mas de um conjunto de valores culturais que moldam a forma como a masculinidade é vivenciada e expressa.

A discussão evidenciou como o ensino de anatomia ultrapassa o campo biológico, exigindo a problematização de normas de gênero e práticas culturais, reforçando a

importância da educação para a sexualidade enquanto ferramenta de promoção da saúde, do autocuidado e da prevenção. Conforme defendem a Organização Mundial da Saúde (2015) e a UNESCO (2018), o acesso à informação científica, aliado a espaços de diálogo respeitosos, é fundamental para desconstruir tabus e ampliar a adesão a práticas preventivas, especialmente entre jovens e adultos que historicamente tiveram esse direito negado.

5.4 “Por que vocês acham que é importante ter esse tipo de aula?”

Quando questionei aos estudantes “Por que vocês acham que é importante ter esse tipo de aula?”, as respostas ilustraram uma preocupação ampla com a saúde, o bem-estar e a prevenção de agravos associados à sexualidade. Entre os comentários, surgiu “*pra evitar doença, gravidez precoce e uma porrada de coisa, principalmente mulher*”, o que evidencia a compreensão, ainda que cotidiana, de que o conhecimento sobre sexualidade pode prevenir situações de risco. Mas como demonstrado na fala, ainda é dada uma maior responsabilidade à mulher os cuidados com a saúde sexual, mais uma vez evidenciando o discutido anteriormente sobre as construções sociais de masculinidade.

Uma das estudantes relatou experiências de autodescoberta corporal, dizendo ter aprendido por meio da observação no espelho sobre o funcionamento de seu próprio corpo, o que aponta para lacunas de acesso à informação formal e científica. A partir dessa perspectiva, discutiu-se a conclusão de que as pessoas tendem a preocupar-se mais com gravidez do que com infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), e compartilhou-se relatos dos estudantes sobre vergonha em adquirir camisinha ou acessar informação. Essa vergonha foi explicada coletivamente como resultado de normas culturais que estigmatizam expressões abertas de sexualidade e cuidados preventivos - fenômeno que a literatura sobre educação sexual crítica identifica como produto de discursos sociais sobre gênero, corpo e sexualidade (LOURO, 2000; WEEKS, 2011).

Foram introduzidas discussões sobre infecções específicas, como HIV, HPV, sífilis e herpes, contextualizando epidemiologicamente a relevância da prevenção. No Brasil, estimativas da Pesquisa Nacional de Saúde indicam que aproximadamente 1 milhão de pessoas com 18 anos ou mais relataram ter recebido diagnóstico de IST em 2019, correspondendo a cerca de 0,6% da população adulta, com uso de preservativo em todas as relações sexuais relatado por apenas 22,8% dos indivíduos sexualmente ativos no período observado. Dados globais da Organização Mundial da Saúde mostram que mais de 1 milhão de novos casos de ISTs curáveis são registrados diariamente em pessoas de 15 a 49 anos,

incluindo clamídia, gonorreia, tricomoníase e sífilis, ressaltando a magnitude do problema de saúde pública.

Além disso, estudos epidemiológicos apontam prevalências elevadas de determinados agentes infecciosos associados às ISTs no Brasil. Por exemplo, estimativas apontam que a infecção por HPV pode estar presente em uma proporção significativa da população sexualmente ativa, sendo detectada em mais de um terço dos indivíduos em alguns estudos populacionais. Dados sobre outras ISTs, como sífilis, podem revelar prevalências crescentes em diversas regiões e grupos populacionais, o que reforça a necessidade de estratégias educativas e de saúde pública eficazes.

Dados epidemiológicos específicos do estado do Ceará. Entre 2015 e outubro de 2024 foram notificados 18.987 casos de infecção pelo HIV, com a maior parte concentrada na Região Metropolitana de Fortaleza, indicando a continuidade da circulação do vírus no território estadual. Além disso, apenas em 2022, o estado registrou cerca de 600 novos casos de HIV (saúde.ce.gov.br). No que se refere à sífilis, de janeiro de 2015 a setembro de 2024 foram notificados 23.792 casos de sífilis adquirida no estado, evidenciando a magnitude dessa IST no Ceará (saúde.ce.gov.br). Estudos também revelam prevalência significativa de sífilis congênita e gestacional no estado, o que configura um desafio adicional para a saúde materna e perinatal (PLOS).

A abordagem desses temas em sala de aula permitiu, portanto, problematizar as barreiras individuais e sociais - como vergonha, estigma e desconhecimento - que dificultam o acesso à informação e à prevenção. Discussões sobre HIV, HPV, sífilis, herpes e outros agravos possibilitaram integrar dados epidemiológicos com reflexões sobre cultura, gênero, poder e cuidado com o corpo, em consonância com as diretrizes para a “educação sexual” integral, que demanda abordagens que combinem informação científica, diálogo crítico e promoção da saúde (UNESCO, 2018; OMS, 2015).

5.5 Infância, adolescência e vida adulta

Ao longo da aula, foi proposto um momento de diálogo sobre as transições da infância para a adolescência, a partir das experiências pessoais dos estudantes. As falas evidenciaram trajetórias marcadas por vivências diversas, incluindo lembranças positivas, mas também relatos de violência, traumas e ausência de acolhimento familiar. Uma estudante, por exemplo, afirmou: “*Minha infância foi muito traumatizada, quero voltar não*”, enquanto outra comparou sua própria infância com a realidade atual das crianças, destacando o impacto das tecnologias e das transformações sociais no modo de viver a infância.

Essas narrativas evidenciam que a infância e a adolescência não são etapas universais e homogêneas, mas construções históricas e sociais, atravessadas por desigualdades, contextos culturais e condições materiais de existência, conforme discutem Ariès (1981) e Arroyo (2017). A percepção de que “*não existe mais infância*” expressa uma leitura crítica sobre as mudanças nos modos de socialização, no acesso à informação e na antecipação de experiências adultas.

Ao abordar as mudanças corporais na adolescência, surgiram relatos relacionados à menarca e às reações emocionais diante desse momento. Uma estudante relatou a experiência de medo e choro ao menstruar pela primeira vez, evidenciando a importância do acolhimento e da informação nesse período. Um estudante destacou a percepção de que a menarca ocorre cada vez mais cedo, o que levou o grupo a relacionar esse fenômeno a fatores como alimentação e estilo de vida. Essa discussão encontra respaldo em estudos da área da saúde, que apontam a antecipação da puberdade como um fenômeno multifatorial (OMS, 2015).

Em seguida, foram discutidas as transformações hormonais da adolescência à vida adulta, abordando temas como menarca, climatério e menopausa. Explicou-se que, enquanto nos homens a produção de testosterona tende a diminuir de forma gradual ao longo do tempo, nas mulheres ocorre uma redução mais abrupta dos hormônios sexuais durante a menopausa, o que pode impactar aspectos físicos, emocionais e sexuais. Questionamentos como “*a libido diminui também?*” permitiram dialogar sobre prazer, desejo e saúde sexual de forma aberta e respeitosa.

A partir dessas falas, discutiu-se o climatério como uma fase de transição e a menopausa como um evento biológico específico, esclarecendo sintomas possíveis e possibilidades de cuidado, como a reposição hormonal, sempre destacando a importância do acompanhamento profissional. Também foram problematizados sentimentos de vergonha, por parte das mulheres, associados ao uso de produtos lubrificantes, o que evidencia como o prazer feminino ainda é atravessado por tabus sociais. Conforme argumenta Louro (2000; 2016), o silenciamento do prazer feminino e a dificuldade de falar sobre o próprio corpo são construções culturais que se reproduzem nas relações sociais e afetivas.

Nesse contexto, destacou-se a importância de compreender o pH específico das regiões íntimas e de utilizar produtos adequados, reforçando o cuidado com a saúde e o autoconhecimento corporal. As interações em sala mostraram que falar sobre sexualidade, prazer e mudanças corporais favorece a troca de saberes e a desconstrução de mitos, especialmente quando os estudantes se sentem à vontade para compartilhar suas experiências.

Assim, conversar sobre as transformações do corpo humano ao longo dos anos configura-se como um momento de autoconhecimento, fundamental para que os sujeitos compreendam seus corpos, respeitem seus limites e estabeleçam relações mais saudáveis consigo mesmos e com os outros. Indo de acordo com o que defendem Weeks (2011), Britzman (1996) e a UNESCO (2018), a “educação sexual” deve promover espaços de diálogo que integrem aspectos biológicos, emocionais, sociais e culturais, incentivando a comunicação aberta entre parceiros e o reconhecimento do prazer como dimensão legítima da sexualidade humana.

5.6 Leitura de texto

Durante a leitura compartilhada do conto “Telhado quebrado com gente morando dentro”, presente no livro *Redemoinho em Dias Quentes*, de Jarid Arraes, foi estabelecido um diálogo com os estudantes sobre temas como patriarcado, silenciamento, abuso sexual e violência de gênero. Escolheu-se realizar a leitura dialogada - eu lia um parágrafo e pausava para ouvir as impressões dos estudantes - em virtude da extensão do texto e das dificuldades de leitura mais fluentes identificadas no grupo. Ao apresentar a autora, foi destacado que Jarid Arraes é cearense, natural de Juazeiro do Norte, o que facilitou a identificação cultural de alguns discentes com o texto.

Ao longo da leitura, as respostas dos estudantes revelaram interpretações que integravam experiências do cotidiano com os significados sociais construídos sobre gênero e violência. Por exemplo, comentários sobre corpos em desenvolvimento, assédio, culpa atribuída às vítimas e reações emocionais diante de abusos demonstraram que os estudantes já trazem repertórios sociais que refletem a realidade de desigualdades estruturais de gênero.

Quando analisamos os trechos que abordam o abuso das personagens pelo pai ou por Túlio, emergiram falas como “*O que aconteceu foi um assédio sexual*”, “*Porque que os homens é assim*”, e “*a culpa nunca é do homem, é sempre da mulher*”. Essas respostas, todas dadas por mulheres, possibilitaram problematizar como as normas de gênero e as representações culturais naturalizam e reproduzem formas de violência, especialmente quando os agressores pertencem ao círculo familiar ou próximo da vítima. Foi observado, também, uma diferença de reação dos homens em relação aos casos de assédio e abuso sexual. Quando foi o personagem Túlio que realizou a violência, os homens riram e surgiram os seguintes comentários:

“*Aí o Túlio que é safado né*”

“Eu acho que ela que vai pegar ele”

“Lá ele”

Comentários ditos por homens, evidenciando a forma que eles enxergam o que é um assédio ou abuso sexual. Quando perguntei o que eles tinham compreendido desse parágrafo, os comentários foram:

“Ela se apaixonou pelo pinto de Túlio”

“Não não, ele foi muito audacioso”

“Eu acho que ele gostava dela também”

“Ele apelou”

“Constrangimento”

Alguns deles, incluindo as mulheres, confundiram a situação de assédio que tinham acabado de ocorrer com uma situação de demonstração de desejo ou atração de Túlio pela personagem narradora da história, em contrapartida outros estudantes já identificaram a situação como de constrangimento e quando relembrei para eles a idade da personagem, partiu da turma mesmo a identificação de que aquela situação foi “um assédio sexual”. Mas quando olhamos para a reação da turma na situação de Juliana com seu pai, os comentários que surgiram foram:

“Tentou estuprá-la”

“Quase um estupro né”

“Ai Jesus”

“Meu Deus”

“Tá pesando”

Todos os comentários, com exceção do último, foram ditos por mulheres. Essas foram suas primeiras reações quando o pai de Juliana tentou estuprá-la, demonstrando que as estudantes conseguiram compreender mais rapidamente que essa uma situação de violência quando comparada a outra. Isso evidencia uma falha social em falar que algumas situações que as mulheres passam é uma situação de violência, colaborando para que essas mulheres relativizem aquela situação e não consigam se defender, ir em busca de seus direitos e acabam sendo julgadas quando reclamam sobre.

Para situar esse debate no contexto mais amplo do Brasil, os dados epidemiológicos sobre violência de gênero são alarmantes. Pesquisa nacional recente indica que cerca de três a cada dez brasileiras já foram vítimas de violência doméstica ou familiar em algum momento da vida, sendo muitas vezes perpetradas por companheiros, ex-companheiros ou parentes (Instituto DataSenado, 2023). Outro levantamento mostra que a percepção de que “mulheres não são tratadas com respeito no Brasil” foi compartilhada por 50% das mulheres entrevistadas no estado do Ceará, refletindo um senso coletivo de desigualdade e de experiências de desrespeito e violência (Senado Federal). No plano nacional, as estatísticas apontam que a violência física, psicológica ou sexual atingiu cerca de 29,1 milhões de pessoas no Brasil em 2019, com mulheres sendo as principais vítimas, especialmente quando os agressores são companheiros ou familiares (Agência de Notícias - IBGE). Adicionalmente, indicadores compilados por estudos internacionais revelam que a violência baseada em gênero está profundamente associada a relações desiguais de poder entre homens e mulheres, e a padrões culturais que normalizam comportamentos abusivos (UNSD)

Esses dados reforçam que a violência de gênero é um problema estrutural, que extrapola os casos individuais e está imbricado em normas sociais, estigmas e mecanismos de poder. Ao discutir as narrativas dos estudantes, emergiu também uma reflexão crítica sobre a naturalização da violência e a importância de abordar tais temas na escola, como espaço de formação cidadã e de desconstrução de estereótipos.

A leitura do conto e a problematização subsequente permitiram ampliar a compreensão dos estudantes sobre como a violência afeta meninas e mulheres, muitas vezes desde a infância, e como as respostas sociais tendem a culpabilizar as vítimas ou minimizar a gravidade dos atos. A partir das falas, foi possível relacionar essas experiências à discussão teórica de estudos de gênero e “educação sexual”, a partir de autores que enfatizam a necessidade de promover o diálogo sobre gênero, poder e violência dentro e fora do ambiente escolar (WEEKS, 2011; LOURO, 2000; UNESCO, 2018).

Essa problematização também apontou para a necessidade de discutir não apenas os aspectos biológicos das transformações do corpo, mas também as relações de poder e as expressões simbólicas que atravessam as experiências de meninos e meninas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e como elas se estendem até a vida adulta, que é o caso deles, além de como eles enxergam essas questões no dia a dia. Nesse sentido, a educação sexual não deve ser reduzida à transmissão de informações biomédicas, mas deve incluir a análise crítica das normas culturais que naturalizam a violência e reproduzem desigualdades de gênero.

Diante da magnitude da violência de gênero no Brasil, algumas campanhas e políticas públicas têm sido implementadas para reforçar a proteção de mulheres e meninas, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a tipificação do feminicídio em 2015, que reconhece a morte de mulheres por motivos de gênero como um crime qualificado. Apesar desses instrumentos legais, dados recentes indicam que a violência persiste de forma expressiva, exigindo não apenas respostas punitivas, mas também políticas de prevenção e educação (Ministério das Mulheres; UNESCO, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino médio, durante o período de realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, possibilitou a ampliação dos meus horizontes acerca das formas de abordar a sexualidade em sala de aula, especialmente diante de um público significativamente distinto daquele com o qual, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, estava habituada a trabalhar. Essa experiência evidenciou a necessidade de repensar metodologias, linguagens e estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA.

O desenvolvimento de aulas dialogadas mostrou-se fundamental para a construção do processo de ensino e aprendizagem, permitindo compreender a importância de uma postura docente aberta à escuta, ao acolhimento das falas dos estudantes e à articulação entre os saberes por eles trazidos e os conteúdos científicos trabalhados. Ao longo da atuação, foi possível perceber que essa metodologia, além de favorecer a aprendizagem, contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, que muitas vezes não se reconhecem como sujeitos capazes de aprender ou não percebem que já possuem conhecimentos construídos a partir de suas experiências de vida.

A vivência com essa turma também possibilitou um olhar mais atento para a minha própria forma de comunicação docente, destacando a necessidade de utilizar uma linguagem acessível e adequada à realidade dos estudantes, garantindo a compreensão dos conteúdos abordados. Além disso, evidenciou-se a importância de considerar o contexto social e as trajetórias de vida dos educandos, uma vez que o retorno à escola na idade adulta revela, em muitos casos, falhas estruturais da sociedade, em decorrência do capitalismo, no cuidado com crianças e adolescentes. Observou-se que grande parte dos estudantes precisou interromper a escolarização para contribuir com o sustento familiar, o que reforça o caráter socialmente desigual da exclusão escolar.

Nesse sentido, torna-se indispensável a formação continuada de professores, uma vez que as experiências vivenciadas no exercício da docência contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a ampliação da compreensão sobre os diferentes contextos educacionais. O compartilhamento de vivências entre docentes configura-se, assim, como um elemento essencial no processo formativo, favorecendo reflexões críticas e a construção coletiva de saberes pedagógicos. Por fim, evidencia-se a urgência de que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos seja devidamente contemplada na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como na organização dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará

A inclusão da EJA na formação inicial docente é fundamental para preparar futuros professores para atuar de maneira crítica, sensível e comprometida com a diversidade de sujeitos que compõem essa modalidade.

Conclui-se, a partir dessa narrativa reflexiva, que a vivência na EJA foi de grande relevância para a formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, sensível às diferenças e capaz de compreender as múltiplas realidades dos estudantes, fortalecendo o compromisso com uma educação mais inclusiva e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Cerca de 1 milhão de pessoas relataram diagnóstico de infecção sexualmente transmissível no Brasil em 2019**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Mais de 600 novos casos de HIV foram registrados no Ceará em 2022**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.
- BRITZMAN, Deborah P. **Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight**. Educational Theory, v. 45, n. 2, p. 151–165, 1996.
- BROWN, N. **The Art of Teaching Adults: How to Become an Exceptional Instructor and Facilitator**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CEARÁ. Secretaria da Saúde do Estado (SESA). **Boletim epidemiológico HIV/AIDS – Ceará (2015–2024)**. Fortaleza: SESA, 2024. Disponível em: <https://www.saude.ce.gov.br>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.
- CEARÁ. Secretaria da Saúde do Estado (SESA). **Boletim epidemiológico da sífilis – Ceará (2015–2024)**. Fortaleza: SESA, 2024. Disponível em: <https://www.saude.ce.gov.br>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos no Brasil: questões históricas, políticas e pedagógicas**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde 2019: **violência física, psicológica ou sexual atingiu 29,1 milhões de pessoas no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). **Câncer de próstata: informações para a população**. Rio de Janeiro: INCA, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA); SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA ONCOLÓGICA (SBCO). Estimativa 2023–2025: **incidência de câncer de próstata no Brasil e no Ceará**. Rio de Janeiro: INCA, 2023.

INSTITUTO DATASENADO. **Pesquisa nacional de violência contra a mulher: resultados mostram que 3 em cada 10 brasileiras já sofreram violência doméstica ou familiar**. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.

INSTITUTO DATASENADO. **Percepção sobre respeito às mulheres no Brasil e no Ceará: 50% das cearenses relatam falta de respeito**. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Sexual health, human rights and the law**. Genebra: OMS, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Mais de 1 milhão de novos casos de ISTs curáveis são registrados diariamente no mundo**. Brasília: ONU Brasil, 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.

PLOS GLOBAL PUBLIC HEALTH. **Syphilis in pregnancy and congenital syphilis in Brazil. 2023**. Disponível em: <https://journals.plos.org>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.

SCIELO. **Prevalência de infecção por HPV em estudos populacionais brasileiros**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de Jan de 2026.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais sobre educação em sexualidade:** uma abordagem baseada em evidências. Paris: UNESCO, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEEKS, Jeffrey. **Sexualidade.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado(a) Aluno(a), você está sendo convidado pelo professor José Roberto Feitosa Silva (Departamento de Biologia da UFC), orientador da/o estudante Larissa Miranda Gonçalves, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário de uma pesquisa que resultará em um Trabalho de Conclusão de Curso do estudante. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os benefícios esperados para o voluntário, bem como para a comunidade universitária, é a compreensão mais aprofundada da formação humana (universitária e artística) que envolve seus atores/autores sociais a partir da ótica dos próprios participantes.

Destacamos que você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA: O objetivo dessa pesquisa é realizar uma atividade sobre educação para sexualidade em uma turma de EJA, com o intuito de efetivar o trabalho de conclusão de curso da pesquisadora responsável.

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA: O procedimento da pesquisa consistirá em fazer a gravação de áudio durante a atividade relacionada ao tema. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

O abaixo assinado _____, portador do RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário:

.....
Larissa Miranda Gonçalves
(Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE B – PLANO DE AULA

Plano de aula - Sexualidade para além do sexo

Docente: Larissa Miranda

Área: Ciências

Tema: Sexualidade

Público-alvo: EJA B, ensino médio

Duração: 2 aulas de 60 minutos

Objetivo Geral:

- Compreender a sexualidade como um conceito que abarca conteúdos biológicos e sociais.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a proximidade dos conteúdos científicos com o cotidiano
- Estimular uma reflexão crítica sobre os estudos acerca das questões de gênero

Conteúdos:

Anatomia humana

Metodologia:

A aula inicia com um momento de acolhida, com perguntas de quebra-gelo sobre as vivências dos estudantes. Em seguida será feita a coleta das palavras geradoras acerca da sexualidade. Após isso, será realizado um momento de conversa sobre anatomia dos sistemas reprodutores humanos. Por fim, será realizada a leitura do conto Telhado quebrado com gente morando dentro, da autora Jarid Arraes.

Recursos Didáticos:

Esquemas ilustrativos dos sistemas reprodutores do corpo humano e texto impresso.

Avaliação:

Será feita com base na participação nas discussões, observando o envolvimento e a troca de ideias na compreensão dos conceitos abordados.

ANEXO A - "TELHADO QUEBRADO COM GENTE MORANDO DENTRO",

JARID ARRAES

Telhado quebrado com gente morando dentro

Acho injusto que entre nós duas, Juliana e eu, a necessidade constante de salvação tenha encontrado meu coração e não o dela. Acho injusto porque, ao contrário do que se fala por aí sobre duas irmãs com idades próximas, nunca fomos rivais, nunca disputamos a atenção dos nossos pais, nunca tivemos inveja uma da outra. Sempre fomos parceiras, amigas, cúmplices do crime que era ser menina num mundo todo feito para nos dobrar, dobrar e dobrar até que a coluna não aguentasse.

De todas as meninas que eu conheci, desde que me lembro, Juliana sempre foi a mais forte. Fazia o tipo mãe de todas. Era a que separava as brigas, a que dizia pros meninos irem tomar banho quando estavam fedendo demais, a que parava a brincadeira quando alguma coisa saía do controle. Minha irmã era chamada quando alguém caía e se machucava. O nome simplesmente saía da boca, porque sim, porque era fácil, porque era isso mesmo. "Juliana", com o último "a" durando um tempo sem fim.

Mesmo com nossa vida pobre, pobre de verdade, a gente conseguia ser feliz. Ela e eu. Ouvindo Mastruz com Leite e Limão com Mel na rádio, torcendo pra que alguém ligasse e pedisse as músicas que a gente gostava. Enquanto ela varria e aguava o chão sem cimento, pra não subir poeira, eu lavava os pratos no tanque que ficava no quintal. Entre as pausas, dançávamos juntas. Eu muito melhor do que ela. Mais baixinha, muito mais magra, com mais cara de piveta, mas melhor forrozeira. Juliana dava risada. Não sei se me deixava ganhar.

Dormíamos na beliche que minha avó tinha dado de presente havia uns bons anos. A casa toda tinha só um quarto, além da sala, da cozinha onde ficava também o banheiro, e do quintal. No quarto dormíamos todos. Eu e Juliana na beliche, e minha mãe e meu pai

na cama de casal. Sempre foi assim, desde que me lembro. Separando nós quatro, apenas os mosquiteiros verdes.

Depois fiquei pensando que parte da responsabilidade por tudo de ruim que aconteceu era da nossa pobreza. Me convenci disso. Imaginei que coisas piores aconteciam com gente pobre, gente que só tem um quarto e tem que se amontoar para dormir. Todos misturados, como bichos que não reconhecem parentesco. Acreditei nisso enquanto pude.

Mas sempre tento chamar as boas memórias, para lembrar de Juliana comigo, dos nossos passos perfeitamente ritmados, das garapas que bebíamos com água bem gelada.

A gente juntava todo mundo da rua e fazia bolas com sacolas plásticas. Colocava uma dentro da outra até que a bola ficasse num tamanho ideal pra jogar futebol, vôlei, carimba, marcando as traves com as chinelas, fazendo a rede com corda de prender jegue. A bola caía no esgoto, mas tudo bem, porque a gente também brincava com aquela água; sabia que quando saía do cano vinha mais limpa, depois que misturava com o diabo a quatro é que ficava preta. Ela servia pra juntar com barro vermelho e moldar bolinhos ou fazer sopa dentro de latas catadas nos terrenos. Depois a gente sentava na calçada e tirava os carrapichos das pernas.

Contando assim, sei que as coisas parecem miseráveis, perigosas, saídas dos livros que falam sobre a falta de saneamento básico. A gente tinha água encanada e banheiro dentro das casas. Mas esse era nosso jeito de ser criança e de ficar próximo, todo mundo igual.

Depois o tempo foi passando, mesmo que aos poucos, e as brincadeiras foram sendo substituídas pelos meninos. Não os meninos que catavam lata com a gente, mas os meninos maiores.

E Juliana sempre se interessava por eles. A cada mês, um era mais bonito que o outro. Um da escola, um que morava perto da casa de vó, um que tinha se mudado pro trecho. Ela era dispersa e não sabia o que queria. Essa era só outra forma de brincar, até que se apaixonou de verdade por Túlio, filho de seu Valmir marceneiro.

De cara, achei muita sorte que Juliana se apaixonasse por Túlio, porque ele era melhor amigo de Gegê, que eu achava muito bonitinho. Eles estavam sempre juntos, a gente estava sempre junta.

Parecia inevitável e foi. Quando consegui meu primeiro beijo com Gegê, Juliana quase deu uma festa, usou até uma parte do dinheiro que juntava, quando trabalhava cuidando do bebê de nossa tia, e fez um bolo de chocolate só pra nós duas. Nunca vou esquecer a tarde daquele bolo, assistindo à *Lua de Cristal* na televisão enquanto ela não parava de falar de Túlio.

Ele era um pouco mais velho, tinha dezesseis anos. Juliana tinha catorze, mas ninguém acreditava. Depois fiquei pensando que parte da responsabilidade por tudo de ruim que aconteceu também era dessa confusão, da descrença das pessoas. Eu parecia uma menina, mas minha irmã não. Só que essa foi a mentira que durou menos tempo na minha cabeça.

O que eu tinha era a ilusão de que podia dar Túlio de presente pra minha irmã, só porque ela queria tanto. Porque eu consegui ficar com Gegê, porque nos demos tão bem e ficamos tantas vezes até o ponto de enjoar, até que viramos só amigos, mas minha irmã não conseguia nada com Túlio. Trocaram dois beijos e nunca mais. Ainda assim, ele parecia dar esperanças. Era isso que bagunçava a história toda. Eu não aguentava ver minha irmã chorar por causa de um menino. Justo minha irmã, Juliana, a mais forte de todas, a que todo mundo chamava quando estava chorando.

Então fui me aproximando de Túlio, algumas vezes indo na calçada da casa dele assistir ao trabalho da marcenaria, outras vezes conversava quando ele estava com Gegê.

Numa dessas vezes, enquanto nós dois esperávamos Gegê sair do banho, sentamos sozinhos na garagem. Quis defender minha causa, falar sobre como minha irmã gostava dele, sobre como eles ficariam muito bem juntos. Era Juliana, cara. A mais velha da rua, a mais bonita, a que dispensava até os meninos de outras ruas e outros bairros. Ela gostava dele e só dele. Por que ele não estava convencido?

Em vez de uma resposta, de qualquer resposta, Túlio tirou o pinto pra fora. Olhei rápido, mas fiquei congelada. Nunca tinha visto um pinto, só nos livros da escola e mesmo assim eram desenhados, não eram fotos. Essa era a primeira vez, era o de Túlio, de repente, era errado, tudo errado, eu me sentia mal.

Eu mantive segredo.

Não deixei de ser amiga de Túlio. Aquilo me fez mais convencida de que eu precisava juntá-lo com Juliana. Eu acreditava que ele tinha agido daquela forma para que eu desistisse de falar que ele deveria ficar com minha irmã. Um recado, um “se toca”, um “me deixe quieto”, já que todo mundo dizia que Túlio queria ficar com todas. Mas eu queria lhe mostrar o contrário, queria provar pra ele mesmo que, no fundo, ele gostava muito da minha irmã. Eu só estava errada, e, apesar de temer o pensamento de que ele pudesse repetir aquele dia, estava sendo muito insistente, indo atrás demais, batendo demais na porta, ficando demais na calçada, e já não tinha Gegê pra ficar de beijo. Então Juliana explodiu.

A culpa era minha. Túlio não queria nada com ela porque eu estava sempre me oferecendo. O que ela não entendia era como Túlio podia preferir uma piveta magra e raquítica, sem peito, sem bunda, que nem maquiagem usava, em vez dela. Ela, Juliana. Sim, minha irmã. Eu também achava. Eu queria até dizer. Era ridículo pensar o contrário, mas eu não tinha voz. E se fosse verdade?

Não posso dizer que brigamos, porque eu fiquei o tempo todo calada. Deixei que minha irmã me xingasse e fizesse de mim o pano que ela usava para molhar a terra do chão da nossa casa.

No outro dia, acordei com febre. Vomitei o tempo inteiro e cuidei de mim mesma, porque Juliana me ignorou e nossa mãe teve que trabalhar de qualquer jeito. Fiquei na beliche de cima, tremendo, enrolada no meu lençol listrado. Escutava Juliana limpando a casa, batendo as panelas do almoço, ouvindo a rádio na estação que tocava nossas músicas favoritas. A vida dela continuando sem mim.

Melhorei depois de alguns dias e fui passar um tempo na casa de vó. A vida de minha irmã continuava sem mim e a minha continuava sem ela. Não muito bem, mas como todas as coisas que existem, como os animais que quebram uma pata e continuam andando, como as casas com telhas quebradas que continuam com pessoas dentro. E, além do mais, eu sempre fui chamada de dramática.

Só uma semana depois chegou a notícia de que Juliana estava muito mal. Não de doença. Estava muito mal porque nosso pai tinha tentado alguma coisa com ela. Aproveitou que ela estava sozinha em casa, de tarde, e quase foi longe demais.

Não sei quão longe é longe demais, mas para mim não precisava caminhar muito. Imaginar Juliana sendo forçada a qualquer coisa, por nosso próprio pai, era o mais horrível que poderia me surpreender. Foi pior quando ouvi minhas tias comentando detalhes. Na cama de casal, empurrou, puxou a saia, inventaram que estava sem calcinha, mas não estava, espalharam na rua inteira, foi só porque ela gritou muito que ele não foi além, foi quase.

Eu vomitei, tive febre de novo. Chorei tanto, não conseguia comer. Fiquei mais magra. Tenho certeza que encolhi. E então acreditei na verdade que até hoje carrego, que é a verdade, para mim, mais absoluta. Se eu tivesse contado sobre Túlio, sobre a noite em que ele mostrou o pinto pra mim, nada disso teria acontecido com Juliana.

Porque o assunto dos pintos forçados contra meninas viria à tona, porque seria uma polêmica, um falatório, uma acusação contra mim, eu que seria a sem-vergonha que estava sozinha com um menino. Não minha irmã que era safada porque estava sozinha com meu pai. Quantas vezes pedi a Deus querendo voltar apenas algumas semanas e contar pra todo mundo o que Túlio tinha feito. Segurar o rosto de Juliana com minhas mãos e falar para minha irmã que aquele menino que ela tanto gostava não valia nada. Não valia Juliana. A Juliana.

Minha mãe deixou meu pai fora de casa por um tempo, mas depois permitiu que voltasse. Aí todas as mães da rua proibiram que qualquer garota fosse amiga de minha irmã. Eu quis voltar, ser a amiga que ela precisava, mas vó não deixou. E se meu pai descontasse em mim? Eu não sabia, eu só queria minha irmã. Ela precisava não estar só.

Soube que vinha descendo a rua com uma sacola de pães e uma menina que não gostava dela gritou “pelo menos meu pai não é estuprador”. Não faço ideia de onde isso veio, o que causou a briga, se isso foi completamente gratuito. É claro que foi. Eu também confiava no meu pai antes disso acontecer.

Tudo virou uma água preta de esgoto na minha vida. Não se passavam muitos dias, mas eu sentia como se fossem meses. Cada hora que Juliana não estava comigo, que eu não sabia dos seus sentimentos, do seu bem-estar físico, eu queria morrer. Se eu morresse, talvez Juliana me perdoasse. Por ter passado a impressão de que eu

queria Túlio e por ter escondido o que Túlio realmente fez. Eu teria salvado minha irmã. Eu teria.

Mas quando ela chegou na casa de vó, não parecia me odiar ou achar que eu era responsável por tudo que aconteceu. Não sei se ela pensava em Túlio, se a cabeça dela tinha espaço para isso. Eu olhei para os olhos da minha irmã e vi uma Juliana ainda mais velha do que aquela que eu conhecia. Não era mais a garota que tinha muita força. Era uma casa com telhado quebrado, mas com gente ainda morando dentro.