

## O início, o fim e o meio: algumas concepções e imagens de estudantes da EJA sobre menstruação, menopausa e climatério

The beginning, the end and the middle course: some students' concepts and images on period, menopause and climacteric

Marina Nunes Teixeira Soares, Brasil  
Maria Luiza de Araújo Gastal, Brasil

Trata-se de pesquisa de intervenção no contexto da Educação em Sexualidade, desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos. A análise das concepções trazidas pelos estudantes sobre fenômenos do ciclo menstrual feminino permitiu repensar alguns sentidos da Educação em Sexualidade no contexto do Ensino de Ciências. Entre os estudantes predominam imagens negativas sobre os fenômenos da menstruação e da menopausa, indicando a necessidade de trabalhos que permitam a ressignificação desses fenômenos. Decorre da pesquisa que o Ensino de Ciências deve ampliar seu escopo teórico a respeito dos temas da Educação em Sexualidade, sendo necessário repensar a formação de professores em favor de abordagens emancipatórias.

**Palavras-chave:** Educação em Sexualidade; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Ciências.

This is an interventional research in the context of education for sexuality, with students of youth and adult education. The concepts brought by students about the menstrual cycle led us to inquire some meanings of education for sexuality in the context of science education. The students brought negative images about menstruation and menopause, suggesting the need for educational works aiming the resignification of these phenomena. The research indicates that science teaching must expand its theoretical scope in education for sexuality, and that teacher education should include aspects considering emancipatory approaches about sexuality.

**Keywords:** Education for sexuality; Youth and Adults Education; Science Education.

## Situando a pesquisa

A Educação em Sexualidade é um dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>1</sup>. Ainda que a ideia de tema transversal esteja relacionada a conteúdos de caráter social importantes de serem incluídos no currículo no interior de várias áreas do conhecimento, perpassando cada uma delas, é notório que as aulas de Ciências e Biologia são espaços privilegiados para trabalhar as questões que se referem ao corpo humano com ênfase nos aspectos relacionados à sexualidade e saúde. Isso decorre do fato de que seus conteúdos apresentam grande relação de continuidade com muitos dos conteúdos trabalhados pela Biologia e, conseqüentemente, pela disciplina de Ciências.

Ao tratar do corpo humano e aspectos relacionados às suas sexualidades, a abordagem do Ensino de Ciências comumente apresentada aos estudantes tende a ser a *biológico-higienista*. Esta, de acordo com Furlani (2011), é aquela que enfatiza a biologia essencialista (baseada no determinismo biológico) e aspectos relacionados à promoção da saúde, conferindo grande relevância aos conteúdos relacionados à reprodução humana, à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, à prevenção de gravidezes ditas precoces e/ou indesejadas e àqueles relacionados estritamente ao conhecimento dito biológico.

A abordagem biológico-higienista tem forte aspecto mecanicista, apresentando aos estudantes o corpo humano como uma máquina exclusivamente biológica (mecânica, funcional). Outro aspecto que caracteriza a referida abordagem é a presença de ideias vinculadas ao ascetismo, visto que, ao discutir o corpo sexual, os aspectos relacionados ao prazer e ao desejo pouco aparecem, sendo mesmo, na maioria das vezes, tratados como meras funções biológicas associadas à reprodução humana.

Furlani (2009) compartilha a visão de que nas práticas pedagógicas há uma predominância na abordagem supracitada, e nos apresenta alguns problemas delas decorrentes, tais como:

(...) reforçam o raciocínio de aceitar exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas do sexo oposto; legitima a prática sexual com penetração vaginal como a única e a melhor, favorecendo o preconceito a outras práticas sexuais e à masturbação; dificulta o entendimento e a aceitação de uma sexualidade objetivando o prazer, sem a intencionalidade reprodutiva; legitimam apenas a vida sexual daquelas pessoas que estão no período reprodutivo. (FURLANI, 2009, p. 73).

Meyer (2010) e Nascimento (2000) chamam de corpo didático a imagem de corpo

---

1 O termo adotado pelos PCNs é Orientação Sexual. Optamos, aqui, por adotar o termo Educação em Sexualidade, por ser mais recente e por ser o termo utilizado pela UNESCO em suas publicações, a exemplo das ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA O CENÁRIO BRASILEIRO (UNESCO, 2014).

produzida pelos livros didáticos de Ciências; corpo sem afetação, sem história, sem idade, sem etnia, sem cultura. Nesse trabalho, assumimos outra perspectiva: o corpo humano compreendido não como uma máquina biológica funcional, mas como construto sócio-histórico e cultural. Nesse sentido, o corpo puramente biológico (anatômico e fisiológico) não existe. A edificação do corpo humano se dá junto a processos culturais e sociais em que estamos inseridos e, obviamente, são vinculados aos percursos de nossa História. Entendemos que noções como essas são importantes no contexto do ensino de Ciências e Biologia, para que as aulas e conteúdos dessas disciplinas possam de fato atingir os estudantes de maneira significativa e emancipatória.

Assumimos uma posição em defesa de que a abordagem emancipatória faça parte do Ensino de Ciências no que diz respeito à forma de trabalhar os conteúdos da Educação em Sexualidade. A abordagem emancipatória é comprometida com a transformação social, sendo também chamada de combativa ou política. Pode ser compreendida como uma forma de engajamento nos esforços coletivos pela transformação de padrões de relacionamento sexual e social, buscando contribuir para que os indivíduos desenvolvam sua autonomia quanto a valores e atitudes ligados ao comportamento sexual e sua capacidade de exercer denúncias das situações repressoras (GOLDBERG, 1988). Para tanto, entendemos que são necessárias ao Ensino de Ciências outras perspectivas nas discussões a respeito dos corpos, do sexo e das sexualidades.

## **Educação em Sexualidade para jovens e adultos**

Em nossa pesquisa investigamos temas da Educação em Sexualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando verificar que sentidos seus conteúdos podem ter nesse contexto e como eles podem ser melhor abordados no contexto do Ensino de Ciências.

Há, como se sabe, diferenças significativas entre o público que frequenta o ensino regular e o público da EJA. De início, podemos afirmar que a idade dos estudantes nas salas de aula do ensino regular é quase que homogênea, sendo estes basicamente crianças e adolescentes. Oliveira (1999) utiliza o termo *especificidade etária* para se referir a esse padrão. Já nas turmas da EJA não encontramos essa homogeneidade. Pelo contrário: a diversidade etária é característica marcante nesse público. Estão em sala jovens e adultos das mais variadas idades. Aliás, atualmente, cada vez um maior número de jovens. Como consequência temos, reunidos em um espaço, um amplo arsenal de histórias de vida, experiências culturais e sociais bastante diversas.

Oliveira (1999) afirma que em relação à EJA há outra condição, que a autora denomina *especificidade cultural*. Esse termo se refere a uma convergência entre as histórias de vida apresentadas pelos frequentadores da EJA, que se dá na condição sócio-histórica em que esses estudantes estão inseridos: a condição de exclusão, pois quem se matricula nessa modalidade de ensino são os que tiveram anteriormente uma passagem breve pela escola, não tendo concluído a formação básica no tempo regular previsto pelos sistemas de organização da educação brasileira.

Este é o cenário em que se desenvolveu a pesquisa: uma sala de aula da EJA repleta de heterogeneidades de histórias de vida que convergiam devido a tal especificidade cultural. E sabemos que a adequação da escola a esse público tem sido um processo lento: a escola, com seus métodos, sua organização, seus currículos, não foi concebida, *a priori*, para esse público.

No que tange ao *ensino regular*, aponta Oliveira (1999),

a organização da educação, sua divisão em etapas, os conteúdos e os currículos, baseiam-se na suposição de que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento etário e cognitivo; que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades sejam os mais apropriados para cada etapa; que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar). (OLIVEIRA, 1999, p.4)

Esse conjunto de suposições, entretanto, nem sempre pode ser aplicado ao contexto das turmas de EJA. A maioria das vezes, não pode.

Especificamente em relação à Educação em Sexualidade, há uma grande quantidade de publicações sobre e para crianças e adolescentes - de fato esse número é tão grande que não poderíamos sequer escolher alguns trabalhos para citar aqui como exemplo. Uma simples pesquisa em mecanismos de busca na *web* mostra-se suficiente para ilustrar esse fato. Para a Educação de Jovens e Adultos encontramos a situação oposta. Ainda que essa modalidade de ensino não seja assunto novo nos campos da Educação, o número de publicações voltadas à Educação em Sexualidade para a EJA é consideravelmente mais restrito. Cabe ressaltar que, em relação à Educação em Sexualidade, as condições específicas desse público são bastante relevantes, pois os estudantes dessa modalidade, em geral, são amplamente iniciados no que diz respeito às questões relacionadas às sexualidades. Tratar temas relacionados a sexualidade, a sexo, a reprodução é, portanto, falar sobre o cotidiano e sobre a história de vida de muitos desses estudantes.

Nesse contexto torna-se relevante considerar que, apesar de suas vivências, esse público traz diferentes lacunas entre as informações vindas das experiências e aquelas que o Ensino de Ciências se propõe a discutir. E, se por um lado, em muitos casos, são munidos de informações imprecisas e que a eles próprios não parecem suficientes, como manifestam em sala de aula, por outro já trazem muitas informações que, supostamente, estudantes de 7<sup>a</sup> série mal conheceriam.

Surgem, aí, algumas dúvidas sobre o que o Ensino de Ciências pode oferecer a esse público no que diz respeito aos assuntos relacionados ao corpo, à sexualidade e seus temas correlatos. Nomes de estruturas anatômicas? Mecanismos fisiológicos envolvidos no sexo? Fisiologia da reprodução? O eterno mais do mesmo que se faz ao trabalhar os riscos que o sexo desprotegido pode trazer para saúde? Prevenção à gravidez precoce ou

indesejada?

Como já discutimos, as conversas nas turmas do Ensino Fundamental (EF) na EJA são marcadas por universos bastante diferentes daqueles do ensino regular. O público da EJA, de uma maneira geral, possui não apenas mais experiências de vida, mas, sobretudo, experiências mais complexas que o público adolescente e infantil em geral: a grande maioria já tem filhos, alguns até mesmo netos; muitos já lidaram intimamente com aspectos relacionados a DSTs, o trabalho assalariado faz parte ou já fez parte da vida de grande parte; muitos têm religiões definidas e são atuantes em suas igrejas; quase todos já passaram pela escola anteriormente, mas por algum motivo não puderam concluir seus estudos no tempo devido. Essas experiências necessariamente participam das aulas junto a seus sujeitos.

Se já são pais e mães, se já conhecem métodos preservativos, se sabem (e falam) sobre as doenças sexualmente transmissíveis (aliás, muitos convivem diretamente com portadores do HIV, o que é possível perceber pelas histórias contadas em sala de aula); se já viveram suas primeiras poluções noturnas ou passaram pela menarca, sobre o que falar? Se sabem tantas coisas, o que é que não sabem? O que temos a oferecer no papel de professores de Ciências, ou de Biologia?

Considerando a noção de corpo e de sexualidade como produtos histórico-culturais associados a uma Biologia, partimos da ideia de que o trabalho com jovens e adultos deve objetivar, principalmente, a possibilidade de uma ampliação mútua de consciências sobre os processos que constituem os corpos, os sexos e as sexualidades. A EJA é um espaço de aprendizado, mas também de conquista social. Os estudantes ao aprenderem mais sobre seus corpos e aprofundarem suas reflexões sobre temas relacionados às suas experiências e afetos, aprimoram suas potencialidades no que diz respeito a seu papel como agentes de transmissão de conhecimentos no âmbito de suas famílias. Empoderaram-se. Desse modo, entendemos que a EJA deve ser considerada estratégica nas políticas educativas tendo em vista o papel de educadores que os estudantes dessa modalidade de ensino têm em seus lares.

Este trabalho parte de uma pesquisa empírica que se consolidou como uma intervenção pedagógica realizada durante um conjunto de aulas de ciências em uma turma de 7ª série da EJA, em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Ao longo da intervenção foram trabalhados temas da Educação em Sexualidade.

O recorte feito nesse trabalho se propõe a analisar e discutir algumas imagens e concepções que estudantes da EJA trazem a respeito do ciclo menstrual feminino, enfocando os fenômenos: menstruação, período fértil e menopausa. Desse modo, tentamos contribuir para a identificação de aspectos relevantes às práticas pedagógicas emancipatória sem Educação em Sexualidade para a EJA, tendo em perspectiva os conteúdos do Ensino de Ciências.

## **Estratégia metodológica de investigação**

O planejamento e a execução das atividades envolvidas na pesquisa empírica,

assim como a construção e a análise dos dados, tiveram como fundamento a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa está mais comprometida com os processos do que com os possíveis resultados de uma determinada investigação, e os processos não são analisados em termos de quantidade ou frequência (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

Trata-se de uma pesquisa de natureza interventiva, que chamaremos de pesquisa-intervenção, mais especificamente em função do fato de que foi concebida para ser realizada em torno da interação entre pesquisadora e participantes, ou seja, a interação entre sujeitos como condição da pesquisa. Assim, a pesquisa objetivou não apenas construir dados, mas a possibilidade de, a partir dos dados, promover uma interferência efetiva na relação entre sujeito/objeto pesquisado.

Uma das razões para essa escolha é o fato de que uma das pesquisadoras era professora na escola em que se desenvolveu o trabalho. A condição de atuar como professora da escola e como pesquisadora ao mesmo tempo; os dados, que em sua maioria partem de diálogos e resultam de interações discursivas, e o processo dinâmico de construção e reconstrução das propostas de trabalho de acordo com a análise no decorrer do processo justificam essa escolha metodológica. Subjaz a essa abordagem a ideia de que os professores, durante as atividades letivas, podem realizar pesquisas para produzir conhecimento educacional.

Moreira (2008) destaca dois princípios que norteiam a pesquisa-intervenção: a) A consideração das realidades sociais e cotidianas; b) O compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras. Nesse sentido, a autora enfatiza que a pesquisa deve acontecer dentro do ambiente pesquisado e o pesquisador deve atuar como mediador, interagindo com os sujeitos da pesquisa e agindo em um processo de escuta ativa. No caso, turmas da EJA da escola em que atuava uma das pesquisadoras e o compromisso com a produção de práticas inovadoras no âmbito da Educação em Sexualidade para jovens e adultos contribui para a caracterização da pesquisa.

A investigação empírica descrita nesse trabalho teve como base uma sequência de atividades pedagógicas planejadas e implementadas durante aulas duplas de Ciências, caracterizando 12 encontros. Esta sequência foi planejada como parte das atividades desenvolvidas durante a pesquisa de mestrado de uma das autoras (SOARES, 2012).

No primeiro encontro os estudantes responderam a um questionário de sondagem. O questionário foi respondido de forma anônima, ou seja, os estudantes não se identificavam ao responder às questões. Por essa razão, a sessão que discute os resultados da análise dos questionários não apresenta os nomes dos respondentes.

As perguntas feitas no questionário foram: 1. *Você considera importante a Educação Sexual na escola? Explique sua resposta.* 2. *Este tipo de assunto deixa você constrangido(a)?* 3. *Este assunto te interessa? Por quê?* 4. *O corpo do homem e o corpo da mulher são diferentes no que diz respeito ao sistema sexual. Cite os nomes das estruturas que você lembra do sistema sexual do homem e do sistema sexual da mulher.* 5. *Durante a sua vida, qual foi a maior fonte de informações a respeito do sistema sexual?* 6. *Por que, em nossa sociedade, o sexo muitas vezes é motivo de piada e constrangimento?* 7. *Você acha*

*que conhece e compreende bem o modo como seu sistema sexual funciona? 8. O que é a menstruação das mulheres? Por que as mulheres ficam menstruadas? 9. O que é o período fértil da mulher? 10. Como a mulher pode saber se está no período fértil?*

Nos demais encontros, foram propostas atividades, algumas realizadas em grupos e outras individualmente. Devido à infrequência escolar característica da EJA, o número de participantes em cada encontro variou, sendo possível estimar uma média de 30 estudantes por encontro.

A segunda etapa da pesquisa empírica envolveu uma sequência de atividades pedagógicas planejadas e executadas em sala de aula ao longo de dez encontros semanais. As atividades foram pensadas como práticas dialógicas, de modo a propiciarem diálogos, debates, discussões que, por sua vez, foram registradas em cadernos de campo e, em alguns dos encontros, com gravador.

A escolha pelo modelo de pesquisa de intervenção justifica-se diante de sua natureza reflexiva, problematizadora e intervencionista.

Uma breve descrição das atividades encontra-se no quadro 1.

Este trabalho centra sua análise nos questionários de sondagem e nos dados oriundos da atividade #7, que teve a duração de 3 encontros de 90 minutos cada (aulas duplas), totalizando 180 minutos. A análise das outras atividades será publicada em outro trabalho.

A prática dialógica foi escolhida tanto com o objetivo de promover uma sintonia entre os estudantes, os temas em questão e a professora (necessária para a criação de uma zona de acolhimento e confiança a fim de percorrermos a trajetória pretendida) como, também, com objetivo de viabilizar a problematização, o pensar cômico e, nesse sentido, a *práxis*.

Cada um dos estudantes assinou termo de concordância com a participação na pesquisa e com a divulgação das discussões, tendo como garantia o anonimato. Por esse motivo, na discussão dos resultados oriundos das atividades os nomes dos estudantes foram substituídos por outros nomes, fictícios.

O material discursivo resultante da pesquisa foi analisado segundo pressupostos metodológicos da *Análise de Conteúdo* (AC), e por meio desse viés metodológico foram construídos os principais dados que resultam da pesquisa. O uso de pressupostos da AC se justifica, pois o ponto de partida dessa perspectiva teórico-metodológica é a **mensagem** presente nas comunicações, que, por definição, expressa necessariamente um significado e um sentido, e está articulada às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2008).

Para viabilizar o trabalho com o conteúdo discursivo foi imprescindível gravar as aulas em que foram feitos debates e discussões mais longas.

Os cadernos de campo foram utilizados nas aulas em que os estudantes trabalharam em grupos, com imagens ou modelagem em argila. Nesses momentos, a professora (pesquisadora) circulava pela sala atendendo aos grupos, conversando sobre a proposta e registrando perguntas e comentários.

Quadro 1: Descrição das atividades propostas ao longo da pesquisa.

Atividade	Descrições
1	Em grupos, foram orientados a modelar um corpo feminino e um corpo masculino segundo sua anatomia externa, enfatizando os aspectos sexuais, e enriquecendo os modelos com o máximo de detalhes anatômicos. A atividade foi discutida posteriormente e os modelos analisados por toda a turma.
2	Cada aluno recebeu uma imagem de livro didático que ilustra órgãos do aparelho sexual. Os grupos foram orientados a tentar atribuir nomes aos órgãos indicados, de acordo com seu vocabulário prévio, sem interferência da professora. Após o término da atividade, foi realizada discussão relacionando a modelagem feita com argila (atividade #1) ao modelo apresentado no livro didático, com atribuição de “nomes científicos” às estruturas anatômicas.
3	Os estudantes trabalharam em grupos separados de acordo com o sexo. Uma imagem que representa um modelo de vulva foi entregue aos estudantes. Os estudantes foram orientados a nomear as estruturas apontadas na imagem segundo seus conhecimentos prévios, sem ajuda da professora. Após a atividade, houve um momento de debate guiado pelo confronto entre a imagem trabalhada, um modelo tridimensional de vulva feito em silicone apresentado pela professora, e as próprias ideias e concepções dos alunos. Foram atribuídos os nomes técnicos das estruturas apontadas.
4	Trabalho com texto literário, A bailarina (Chico Buarque e Edu Lobo). Leitura coletiva do texto e aplicação de questionário escrito individual, com objetivo de motivar reflexões a respeito da constituição dos sujeitos e de suas particularidades; reconhecer a existência de pressões sociais em torno do corpo e do comportamento humano; possibilitar reflexões sobre a construção social das individualidades e sobre o caráter normativo e normalizador das concepções que existem sobre o feminino e o masculino.
5	Discussão coletiva das respostas dadas ao questionário na atividade #4.
6	Leitura de texto sobre homossexualidade no reino animal. Discussão coletiva sobre as possibilidades da vida sexual humana com base na leitura do artigo.
7	Apresentação dos conteúdos relacionados a anatomia, fisiologia e mecanismos reprodutivos, com provocações e interação constante entre professora e estudantes.

Os principais objetivos com essas atividades eram: iniciar o diálogo entre e com as estudantes a respeito do “corpo do homem” e do “corpo da mulher”; permitir que as noções prévias a respeito dos corpos emergissem entre as estudantes; reconhecer imagens e concepções das alunas sobre o corpo da mulher; abrir espaço para que o desconforto, a timidez e a vergonha se manifestassem e, aos poucos, se dissolvessem; possibilitar o surgimento de conflitos que conduzissem a reflexões sobre a temática, elucidando e esclarecendo, quando possível, dúvidas e questionamentos em busca de perspectivas libertadoras relacionadas à temática. A seguir apresentamos a discussão dos dados oriundos dessas atividades de intervenção.

As respostas dos estudantes aos questionários e as suas declarações em sala de aula são apresentadas grafadas em *itálico* e destacadas com *aspas* ao longo de toda a análise e discussão dos resultados.

## Ciclo feminino e menopausa – o início, o fim ou o meio?

O ciclo menstrual é marcado por uma variação hormonal que tende a viabilizar o período fértil e o período menstrual. Após cessar a idade fértil das mulheres, ocorre o que chamamos menopausa, que é acompanhada do climatério.

Como estratégia para reconhecer algumas imagens e concepções prévias trazidas pelos estudantes a respeito desses fenômenos, aplicamos um questionário antes de realizar as atividades dialógicas, conforme relatado na seção destinada a esclarecer a metodologia de trabalho. Em relação ao ciclo feminino, foram apresentadas quatro questões aos estudantes: O que é a menstruação das mulheres? Por que as mulheres ficam menstruadas? O que é o período fértil da mulher? Como a mulher pode saber se está no período fértil?

As respostas aos questionários contribuíram para que pudéssemos identificar alguns aspectos relacionados às imagens que esse público tem sobre fenômenos do ciclo feminino.

*“É para purificar.” “É o ciclo da mulher que a natureza de Deus fez.” “Pelo meu entender a menstruação serve para manter os filhos dentro da barriga”. “Eu não sei bem explicar, mas acho que é para fazer uma limpeza no útero”. “É um sangramento todos os meses para amadurecer os ovários.” “É um sangramento que ocorre uma vez por mês para ela poder engravidar.” “Porque elas têm muito sangue, aí tem que liberar para poder vir um sangue novo e se reproduzir.” “É um sangramento que a mulher tem porque é obrigatório”. E, por fim, “eu realmente não sei.”*

Alguns buscam a fisiologia; outros mesclam natureza e religião para compor suas explicações; alguns simplesmente reconhecem “*não saber*”.

A ideia de limpeza e purificação em relação ao período menstrual é recorrente nas respostas. Em uma delas, lemos: *“É um modo de fazer limpeza dentro do organismo da mulher”*. E, em outra, *“Menstruação é uma regra que vem todo mês para eliminar todas as impurezas. Apesar de ser ruim, é bom pra mulher.”* Dizeres como esses, que nos falam sobre um corpo que se livre de impurezas, são muitos comuns entre os estudantes. *“Para a mulher limpar o organismo e não causar nenhum tipo de doença”*, afirma um estudante. Para eles, o corpo da mulher dispõe de um mecanismo para eliminar essas impurezas – diferentemente do corpo do homem, já que ele não menstrua.

As mais variadas ideias sobre menstruação permeiam a imaginação do ser humano há muito. Atualmente, em nossa sociedade, há uma tendência em compreendermos a menstruação sob o ponto de vista da fisiologia humana, das ciências médicas. Contudo, o simbolismo cultural associado à menstruação em diferentes grupos culturais relaciona-se a imagens vinculadas a ideias de sujeira, impureza e outras concepções negativas sobre o fenômeno. Nesse trabalho, conforme a perspectiva descrita anteriormente, as imagens sobre a menstruação serão pensadas como construto sócio-cultural, sendo esse o ponto de partida para a análise de nosso material.

Um breve olhar histórico por diferentes culturas evidencia o quão comum é a associação entre menstruação e sujeira, ou impureza. Furlani (2009) nos conta que “os

Nayaar, uma sociedade da Índia, acreditam que o homem que copular com uma mulher menstruada provavelmente ficará impotente”. E sobre os esquimós asiáticos, nos conta a respeito da crença de que o contato com uma mulher menstruada poderia “contaminar o homem e levá-lo a se afogar no mar”(Furlani, 2009, p. 151).

Schott (1996) nos fala sobre a negação do corpo, e, principalmente, do corpo feminino, como fenômeno antigo. Em seu estudo, a autora reporta que a associação entre corpo e impureza remonta às origens filosóficas das tradições da filosofia ascética. Essas origens remontam às ideias de Platão que, como sabemos, influenciou tanto as ideias do cristianismo como uma série de outras tradições filosóficas que fazem parte da cultura ocidental.

Em consonância com a ideia de impureza feminina, a visão negativa sobre o significado da menstruação apresenta uma trajetória cultural e histórica. E a história, como sabemos, embasa a construção de crenças, concepções, visões de mundo.

Podemos ler no Levítico 15:39

Quando uma mulher tiver seu fluxo de sangue, ficará impura durante sete dias [...] Todo móvel em que ela se deitar durante sua impureza, será impuro, e igualmente tudo em que ela se assentar. Quem tocar em sua cama lavará suas vestes, banhar-se-á em água, e ficará impuro [...] Se alguém dormir com ela, e for tocado por sua impureza, será impuro durante sete dias, e toda cama na qual se deitar será impura. (CASTRO, 1988 apud FURLANI 2009).

E se acharmos que o Levítico é texto antigo demais, podemos recorrer às ideias de Tomás de Aquino apresentadas por Schott (1996, p. 95): “Tomás de Aquino “argumenta que a ‘poluição’ menstrual deve impedir o coito quando a mulher o deseje, mas não quando o homem o queira.” Cabe destacar a grande influência que esse pensador religioso teve na transmissão de ideias cristãs à Filosofia e à Ciência.

Nosso saber científico nos permite afirmar que o sangue menstrual faz parte da descamação do endométrio quando não ocorre a gravidez uterina. Mas talvez não seja mera coincidência as ideias populares a respeito de menstruação falarem sobre sujeira e impureza; talvez não seja apenas “um modo de dizer”.

Retomemos, então, a análise das respostas dadas aos questionários. Torna-se evidente, ao longo da leitura, que o fenômeno menstruação não é bem compreendido entre os estudantes, até mesmo pelas alunas, as mulheres. Entretanto, há algumas concepções de cunho fisiológico que merecem atenção.

Respostas como “*É sangramento que a mulher tem de 28 em 28 dias*”, indicam, por exemplo, um entendimento fisiológico sobre o fenômeno e, ao mesmo tempo, evidenciam o que chamaremos aqui de mito fisiológico: a ideia de que o ciclo de uma mulher saudável deve durar exatos 28 dias. Ou a ideia de que esse ciclo ocorre necessariamente de forma regular. Tais ideias representam um desconhecimento acerca do fato que os ciclos menstruais, em realidade, variam – tanto entre mulheres, como em relação a uma mesma mulher ao longo de sua vida fértil.

Esses aspectos podem ser discutidos em sala de aula na perspectiva das diferenças entre as mulheres e de tudo que está envolvido no fenômeno do ciclo menstrual: questões de ordem fisiológica, psicológica ou emocional, por exemplo. Discutir a variação no ciclo de mulheres, de uma mesma mulher, enfim, é discutir a influência de diferentes fatores na fisiologia humana. É discutir a respeito de como o estresse, o cansaço, a tranquilidade, os medicamentos, a alimentação e outros possíveis elementos do cotidiano podem afetar e construir a biologia de cada um, construindo nossos corpos.

Além disso, discutir a variação da ocorrência dos fenômenos biológicos pode ser discutir os lugares da diferença, visto que não somos máquinas biológicas para funcionar mediante programação de alguma ordem sobrenatural. Ou mediante pura programação genética. Ou, o que parece facilitar o argumento biologizante: mediante programação da natureza. Essa discussão se faz importante por permitir a constatação de que o organismo humano não funciona como uma máquina e, portanto, não deve ser concebido como tal. Essa perspectiva colabora com a construção de práticas emancipatórias no Ensino de Ciências.

Na tentativa de responder ao questionário de sondagem, constatamos muitos afastamentos e, também, muitas aproximações entre os saberes da Biologia e os saberes prévios que esses estudantes trazem sobre o ciclo feminino. Percebemos tanto dúvidas com relação ao período fértil quanto com relação a vários outros saberes trazidos pelas experiências. As respostas às questões permitiram evidenciar que a experiência de vida desses estudantes se mostra bastante entrelaçada às concepções que têm a respeito desse aspecto do ciclo. Essa é uma evidência marcante da diferença nos trabalhos com a EJA. Há uma ampla gama de conhecimentos vivenciais prévios sobre o próprio corpo, como veremos a seguir em algumas respostas.

*“No período fértil a mulher fica ativa com relação ao sexo.” “Ela fica alegre e feliz, muito mais sexy.” “É quando ela tá bem tranquila.” “Podemos saber pela temperatura, muitas vezes o desejo de ter relação aumenta.” “É quando ela tem mais vontade de ter relação, fica mais úmida, e, no meu caso, fico com dor no pé da barriga (ovulação dolorosa).” “É quando ela produz um líquido igual a uma clara de ovo.” “Eu sei porque eu fico com muita dor nas pernas e nas costas.” “É quando ela solta um líquido meio amarelado.” “Eu fico irritada e com muito desejo, e sai uma secreção gosmenta durante 3 a 4 dias.”* Por outro lado, há aquelas que não referem uma experiência marcante em relação ao fenômeno: *“Não sei explicar, não descobri isso em mim.”*

O conteúdo da experiência, que pode se fazer muito presente nas aulas da EJA quando implementadas práticas dialógicas, pode contribuir para a proposição de práticas bastante significativas do ponto de vista do aprendizado. Notamos que o período fértil, para esse público, não é uma ideia, não é uma abstração. Ele é experienciado, sentido e, muitas vezes, refletido. Frisa-se, portanto, a necessidade de que sejam repensadas as práticas na EJA a partir da experiência dos estudantes para que o Ensino de Ciências se conecte à Educação em Sexualidade e possa promover a significação e ressignificação de experiências sócio-culturais com embasamento nos saberes ditos científicos.

As respostas aos questionários indicaram percursos a serem trilhados no trabalho pedagógico subsequente, e demos início à sequência de atividades de onde resultam os dados discursivos apresentados a seguir.

## **Análise de resultados da atividade #7**

A atividade #7 foi realizada em um contexto em que os estudantes já haviam se debruçado sobre diversos aspectos do corpo e da sexualidade humana, pois outras atividades já tinham sido realizadas, conforme descritas no quadro 1.

Quando os aspectos sexuais do corpo feminino foram abordados em sala de aula, a aluna Leocádia afirmou que “*o corpo da mulher é um tabu*”. E ao longo dessa nossa conversa sobre tabus, Sandra nos contou sobre quando ficou menstruada pela primeira vez. Até a sua menarca, segundo ela, jamais tinha ouvido falar em menstruação. Disse que sabia “*existir uma história de sangue aí na vida da mulher, mas o quê que era, pra quê que era, como que era... Isso não sabia não*”. Segundo ela, sua mãe nunca falou sobre isso, e “*ai da filha que perguntasse*”. “*Eu num sei se ela tinha era vergonha, ou se era muito fechadona.*”

Mas aí tem mais do que ter vergonha e mais do que “*ser fechadona*”. E não conhecemos a história da mãe de Sandra, de onde ela veio ou como foi criada e educada. Apenas sabemos que Sandra veio do interior, onde não teve oportunidade de estudar “*no tempo certo*”. E do interior vieram tantas outras alunas que frequentam as salas de aula da EJA. E tantas são as que nos contam histórias tão parecidas sobre suas experiências com a menarca.

Fáveri e Venson (2007) afirmam que a forma segredada e codificada de falar sobre a fisiologia feminina é uma prática cultural que está incluída numa lógica específica de pensar mulheres. As autoras nos dizem:

Não consideraremos a menstruação um fato natural simplesmente, mas um fato social, marcado pela cultura e representações que essas mulheres constroem sobre seus corpos, e particularmente sobre a menstruação, inseridas num contexto social e cultural mais amplo... As mulheres sussurram, têm segredos. Falam entre elas, têm um lugar específico: em casa, escondidas, resguardadas, protegidas. Determinou-se para a mulher o espaço do privado, e isso é visto, muitas vezes, como inevitável jogo da natureza, ao invés de ser compreendido como construção cultural[...] (FÁVERI; VENSON, 2007, p.4-6).

Dentro dessa lógica, é possível compreender a vasta quantidade de termos que são utilizados para se referir ao ‘*estar menstruada*’. O silêncio, o segredo e o pudor, vistos como características intrínsecas à feminilidade, exigidos socialmente, tornavam (tornam?) a menstruação uma surpresa, um medo, e, tantas vezes, uma vergonha. Sandra nos diz que, com a filha, ela faz diferente. “*Fala de tudo desde sempre. Mas já sua irmã... “Saiu igualzinha a minha mãe, não fala de nada com as crianças dela*”. Mais uma vez observamos construções sociais tão fortes sobre a mulher e seu corpo que, em tempos

atuais, quando já tanto se fala sobre amor e sexo nos meios de comunicação, temos uma turma de alunas que tecem depoimentos a respeito de seus corpos bem diferentes do que poderíamos supor se não pudéssemos, com elas, dialogar.

Um trabalho sobre a menstruação pode ser feito para diagnosticar e discutir visões preconceituosas sobre esse fenômeno, tentando uma diluição de tais atitudes negativas frente a esse ciclo orgânico pelo qual as mulheres passam. Reforça-se que, além de dissolver atitudes negativas e preconceituosas, é realmente importante esclarecer que a menstruação é um fenômeno vivido de maneiras diferentes por cada mulher: para algumas, pode ser extremamente desconfortável e doloroso; para outras, é um processo que passa quase despercebido. Se algumas evitam o sexo e não sentem tanto desejo durante essa fase do ciclo, outras se sentem mais estimuladas e não enfrentam problemas em manter relações sexuais quando menstruadas. Desse modo, não faz sentido que o Ensino de Ciências imponha uma lógica biologizante e homogeneizante sobre o fenômeno e se feche às questões que se interconectam aos seus conteúdos. A Biologia e a experiência única de cada estudante merecem encontrar-se em um espaço pedagógico planejado para esse fim. Uma maior compreensão da menstruação pode aliviar e tranquilizar homens e mulheres em relação a muitas situações vividas no cotidiano, bem como instruir e melhorar a percepção de aspectos relacionados à saúde, contribuindo para a ampliação do rol de possibilidades de escolha de cada sujeito para a tomada de decisão com relação aos cuidados com seus corpos, seus desejos e seus afetos.

Ao fim da atividade em que tratamos dos aspectos do sistema sexual com ênfase na reprodução humana, Maria do Carmo, uma senhora, aguardava na porta da sala de aula, para falar baixinho, sem que ninguém ouvisse: “*Professora, a outra parte a senhora vai explicar depois, né?*” Ingenuamente, perguntei: “*Que outra parte?*”. E ela respondeu de forma tímida: “*Assim, quando vai chegando depois dos 40, 50*”.

Maria do Carmo assistiu às aulas de Ciências que versaram sobre reprodução humana e os aspectos do ciclo menstrual. Atentamente, diga-se de passagem. Mas ela já se reproduziu. Já é avó. Seu interesse maior, no momento, se fez claro com essa pergunta: quer saber de si, no presente, no agora. Está curiosa, quem sabe até angustiada, para compreender melhor o climatério e a menopausa. Esses têm sido fenômenos que, historicamente, geram muita angústia em grande parte das mulheres e que, nas aulas de Ciências e de Biologia, são discutidos de maneira excessivamente biologizante.

Para Furlani (2009), há um tabu contra a prática sexual feminina após o climatério. A autora nos fala sobre a diferença com que o envelhecimento é vivido, socialmente, por homens e mulheres – nos homens, os cabelos brancos e as primeiras rugas costumam ser vistos como indícios de maturidade, e frequentemente mencionados como sinais de charme; as mulheres, por sua vez, consomem grandes quantidades de tinta para colorir os cabelos e disfarçar os sinais do tempo. As mulheres sofrem um julgamento mais negativo frente à chegada da idade e, ainda por cima, contam com uma marca de peso: o fim da menstruação, que poderia ser não mais que o fim de um ciclo de fertilidade. É a menopausa, que tem uma carga emocional muito forte para as mulheres. Cabe aos

professores atentarem-se para a questão que subjaz esse aspecto tão sensível das imagens a respeito da menopausa.

Michelle Perrot (2003) nos fala sobre a semiclandestinidade em que ocorre a menopausa.

Na visão comum, a mulher no climatério já não é mulher, e sim uma velha, eventualmente dotada de mais poderes e liberdades, porém privada de fecundidade e, em consequência, de sedução. A própria palavra é uma injúria ou uma zombaria. Daí o mutismo sobre esse momento vivido como um exílio: da juventude, do glorioso período da maternidade. A atenção à menopausa, a vontade de retardá-la ou suprimi-la, é um fenômeno bem recente. (PERROT, 2003, p. 16)

Conforme discutido, as identidades das mulheres e as relações que elas estabelecem entre si, com seus corpos e fenômenos biológicos associados são construídas. Assim, o climatério e a menopausa não se restringem a um acontecimento do ciclo biológico, sendo muitas as imagens que permeiam homens e mulheres em relação a esses momentos experimentados por mulheres longevas.

Esses fenômenos são associados à perda de fecundidade. A perda de fecundidade, por sua vez, tem sido historicamente associada à perda da sensualidade e mesmo da sexualidade. Há quem acredite que as mulheres, após o climatério, não sentem mais desejo sexual. E essa é uma visão bastante difundida. Trata-se de uma visão da sexualidade das mulheres adstrita a uma abordagem biológico-reprodutiva e, conseqüentemente, opressora.

O Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa (BRASIL, 2008), utiliza a expressão *discriminação geracional* para falar sobre como a discriminação com base na idade cronológica ocorre em nossa sociedade como algo naturalizado.

O mito da eterna juventude, a supervalorização da beleza física padronizada e a relação entre o sucesso e a juventude são fatores de tensionamento que interferem na autoestima e repercutem na saúde física, mental, emocional e nas relações familiares e sociais. (Ministério da Saúde, 2008, p.11).

O documento afirma, ainda, que para as mulheres, a discriminação geracional é mais intensa e evidente, o que concorda com as ideias apresentadas por Furlani (2009), citadas anteriormente.

Atualmente, devido ao aumento da longevidade, as mulheres têm vivido por um longo período após o climatério. Muitas das alunas da EJA estão vivenciando esse fenômeno. Professores da EJA devem ser capazes de auxiliá-las a atravessar esse período com explicações e orientações que ultrapassem a fisiologia hormonal. É importante que o Ensino de Ciências também se preocupe em contribuir para desmistificar uma imagem de climatério que muitas vezes se parece como a de uma doença incapacitante: a mulher incapaz de ter desejo, a mulher que já não mais está habilitada a desfrutar de uma vida sexualmente ativa. Destaque-se as recomendações do já mencionado Manual

### de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa:

É importante assegurar que, apesar de algumas vezes apresentar dificuldade, o climatério é um período importante e inevitável na vida, devendo ser encarado como um processo natural. Às vezes, ele é vivenciado como uma passagem silenciosa (sem queixas); outras vezes, essa fase pode ser muito expressiva, acompanhada de sintomatologia e alterações na rotina. Mas, no geral, é uma fase com perdas e ganhos, altos e baixos, novas liberdades e novas limitações. Na atenção à sua saúde precisam ser oferecidas informações detalhadas sobre as variadas facetas dessa nova etapa da vida, encorajando a mulher a vivê-la com mais energia, coragem e a aprender os limites e oportunidades do processo de envelhecimento, abrangendo as transformações que ocorrem durante esse período. (BRASIL, 2008, p. 15)

Os trabalhos desenvolvidos na EJA que tentem privilegiar essa temática e contribuir para a libertação de homens e mulheres de visões biologizantes que transformam as mudanças relacionadas à idade cronológica em uma imposição do fim da sexualidade tendem a ser emancipatórios.

Quando discutimos em sala de aula o climatério e suas características, mencionei a possibilidade de retração e adelgamento da musculatura da vagina e do clitóris. Os homens e as mulheres mais jovens mostravam-se chocados com essa possibilidade. Brincando, eu disse: “*Gente, a idade traz mudanças pra todo mundo, não pensem os rapazes que também não sofrerão mudanças*”. Gilda disse: “*O saco deles fica caído, né, professora?*”. Eu respondi “*Sim, pode haver uma flacidez dos tecidos e ficar com essa aparência*”. Nesse momento, percebi os homens bastante incomodados. Muito mais incomodados do que as mulheres quando falávamos sobre menopausa e climatério. Edmar, que aparentava o maior desconforto, disse: “*Isso aí num tem nada a ver não, professora, pode parar*”.

Ocorre que há um claro preconceito de gênero em torno dos aspectos relacionados ao envelhecimento sexual. É como se a mulher, após a menopausa, não pudesse mais desfrutar de uma vida sexual prazerosa, ativa e saudável. É como se o envelhecimento sexual da mulher tivesse dia e hora para começar, e mais: é como se o envelhecimento reprodutivo fosse sinônimo de envelhecimento sexual. Mais uma vez, a reprodução como finalidade última do prazer feminino parece ser palavra de ordem.

O corpo dos homens, de forma diferente, parece não levantar uma bandeira fisiológica tão marcante que caracteriza “o fim da sexualidade”. Que materializa a noção de envelhecimento. Talvez, por isso, muitas vezes se ignora o fato de que eles também passam por dificuldades no lidar com o envelhecimento e com a saúde. No entanto, são dificuldades de outra natureza, ligadas sobremaneira a questões de gênero, mas que ultrapassam o escopo deste trabalho.

Goldenberg (2008) apontou, em pesquisa, as dificuldades de algumas mulheres em relação ao amadurecimento por não conseguirem ver para além das perdas associadas ao envelhecimento, se sentindo fragilizadas e vitimizadas a ponto de se perceberem

invisíveis como mulheres. É que o envelhecimento ocorre de maneira diferente para homens e mulheres, sendo, também, fruto de construções culturais e sócio-históricas.

É importante que ao longo das aulas de Ciências e de Biologia os aspectos relacionados ao envelhecimento reprodutivo feminino sejam desmistificados. A temática do envelhecimento sexual não é recente, mas ainda hoje, nas aulas de Ciências e Biologia, aparece como conteúdo periférico. Como apêndice. Como reta tangente. E isso se dá rotineiramente, mesmo quando o público discente é composto por estudantes da EJA. Como esperar que o Ensino de Ciências se faça significativo e emancipatório se ignoramos tudo o mais que se relaciona a seus conteúdos? Se ignoramos os próprios alunos?

O caráter biológico-higienista tradicional subsidia práticas preventivas, especialmente direcionadas aos aspectos médicos e reprodutivos. Na escola, os conteúdos sobre o período não-reprodutivo da vida das mulheres têm importância reduzida. A ideia de prevenção à gravidez precoce e às DSTs predomina. Sabemos, também, que a formação de professores/as em nosso país é direcionada ao público que estuda no período regular e, portanto, está em idade reprodutiva. De maneira semelhante, sabemos que os livros didáticos, em geral, não são elaborados especificamente para o público da EJA. E que quando o são, são, na realidade, resumos e/ou repaginações de livros dedicados aos alunos do ensino regular<sup>2</sup>.

As práticas emancipatórias e dialógicas, por sua vez, parecem contribuir para o acolhimento dos sujeitos e para suscitar, em sala de aula, discussões que problematizem os diversos modos de olhar, falar, estudar e discursar sobre o corpo e as sexualidades.

## Conclusões

Os alunos da EJA têm vários conhecimentos prévios a respeito de suas anatomias e fisiologias, originados em sua própria relação com seu corpo, ou na sua relação com outros corpos, com parceiros e/ou parceiras, como evidenciado pelas noções apresentadas em relação aos sinais corporais e psicológicos que o período fértil, o período menstrual e o climatério trazem. Em muitos casos, entretanto, há certas noções confusas e incorretas do ponto de vista dos saberes acadêmico-científicos. Os conhecimentos prévios dos estudantes devem ser investigados a fim de delinear os principais aspectos a serem apresentados, discutidos, esclarecidos. Nesse sentido, os conhecimentos científicos podem contribuir para a atribuição de sentido a muitas das percepções e a muitos dos conhecimentos vivenciais trazidos pelos estudantes.

Predominam, entre os alunos, concepções negativas tanto sobre a menstruação como a respeito do envelhecimento sexual cronológico, relacionado ao climatério e à menopausa. Na EJA, muitas das mulheres estão em idade avançada, tendo vivido, vivendo ou prestes a viver o seu período de climatério. A Educação em Sexualidade

---

2 À época da pesquisa, ano de 2012, o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (2014) ainda não havia sido implementado. Uma reflexão futura a partir dos resultados do PNLD-EJA se faz importante a fim de verificar de fato como o pode ter contribuído com a qualidade dos materiais desenvolvidos para a EJA.

nesse contexto tem um papel relevante no que diz respeito à promoção da saúde nas idades mais avançadas, e deve discutir e problematizar os preconceitos e as concepções errôneas que oprimem a expressão e a vida sexual das pessoas mais velhas.

Para além do interesse particular de cada um, estudantes da EJA são, em grande parte, pais e mães, chefes de família, atuando como educadores em seus lares. É importante compreender, o importante papel que as aulas da EJA podem ter nos contextos familiares. Talvez os diálogos em sala de aula possam direcionar percursos de libertação, em que pais e mães consigam fugir a alguns tabus de falar sobre assuntos relacionados ao corpo em seus aspectos sexuais e genitais com seus filhos. E talvez, de alguma forma, contribua para que os filhos também possam fugir ao tabu de falar sobre sexo com seus pais.

Entendemos que as/os professoras/es de Ciências e Biologia que desejam trabalhar com uma abordagem emancipatória devem ampliar seus escopos teóricos a respeito de noções tão caras à Educação em Sexualidade, como corpo, sexo, sexualidade e gênero. Afinal, a abordagem exclusivamente científico-biológica pode se prestar às aulas de anatomia e fisiologia, mas certamente não é suficiente para aulas de Educação em Sexualidade. Nesse sentido, acreditamos que seja fundamental pensar a ampliação dos estudos sobre Educação em Sexualidade nos cursos de licenciatura e de formação continuada de professores de Ciências e de Biologia. Também sugerimos a grande relevância da formação de parcerias entre profissionais de diferentes áreas do saber em busca da criação de espaços institucionais e relacionais voltados a pensar uma Educação em Sexualidade que tenha compromisso com o exercício do respeito à diversidade e com a promoção da saúde em uma perspectiva integral, contemplando o ser humano em suas dimensões histórica, social, cultural, biológica e psicológica, que são indissociáveis. Tal compreensão se faz necessária a uma abordagem educativa que busca contribuir para a emancipação.

## Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual**, v. 10. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde. 2008.
- FÁVERI, M.; VENSON, A.M. Entre vergonhas e silêncios, o corpo segredado. Práticas e representações que mulheres produzem na experiência da menstruação. **Anos 90**. Porto Alegre. v. 14 n. 25. 2007. p. 65-97.
- FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro. 2008.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

GOLDBERG, M. A. **Educação Sexual**: uma proposta, um desafio. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez. 1988.

GOLDENBERG, M. **Coroas**: corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade. Rio de Janeiro: Record. 2008.

MEYER, M. De corpo e alma: conversa ao pé do ouvido. In: **Coleção explorando o ensino**: Ciências, Ensino Fundamental. Ministério da Educação. 2010. p. 77-88.

MOREIRA, M.I.C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L.R de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

NASCIMENTO, A. Biologia e Sociologia: uma articulação possível no ensino do corpo? In: SACCHI, L. H. **Biologia dentro e fora da escola**: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: Mediação. 2000. p. 131-144.

OLIVEIRA, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Trabalho**: In: XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu. 1999.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M. I.; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP. 2003.

SCHOTT, R. **Eros e os processos cognitivos**: uma crítica da objetividade em filosofia. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1996.

SOARES, M.N.T. **Existir e deixar existir**: possíveis contribuições do Ensino de Ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino. 2012. 161 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Brasília, 2012.

**Marina Nunes Teixeira Soares**

Instituto Nacional de Pesquisas em Informações e Avaliações Educacionais Anísio Teixeira – INEP  
Brasília, Brasil  
marina.soares@inep.gov.br

**Maria Luiza de Araújo Gastal**

Núcleo de Educação Científica da Biologia  
Universidade de Brasília - UnB  
Brasília, Brasil  
gastal@unb.br

Recebido em 26 de dezembro de 2014  
Aceito para publicação em 27 de julho de 2016