

EDUCAÇÃO SEXUAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES (AS): ANÁLISE DO CONTEXTO PORTUGUÊS E BRASILEIRO*

INCLUSIVE SEXUAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS: ANALYSIS OF THE PORTUGUESE AND BRAZILIAN CONTEXT

Ana Cláudia Bortolozzi 1
Leilane Raquel Spadotto de Carvalho 2
Teresa Vilaça 3

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências de Bauru. Docente dos Programas de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Bauru) e Educação Escolar (Araraquara). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0418187005680125> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-5451> E-mail: claudia.bortolozzi@unesp.br

Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa “Sexualidade, Educação e Cultura da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7541981155422408> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8593-7761> E-mail: leila.spadotto@hotmail.com

Doutora em Metodologia do Ensino de Ciências. Professora da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0763204159457841> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5021-2613> E-mail: mtm.vilaca@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa descritiva investigou e comparou as concepções de 48 professores(as) no Brasil e 45 em Portugal sobre sexualidade e educação sexual (ES) de alunos(as) da educação especial de escolas públicas inclusivas, que responderam a um questionário, para análise quantitativa. Nos dois países, os(as) professores(as) observaram nos(as) alunos(as) os comportamentos: perguntas sobre sexualidade, beijos, namoros e curiosidades comuns a outros jovens, mas também comportamentos inadequados como mexer no próprio corpo publicamente e no de outras pessoas. Consideram os(as) alunos(as) desinformados sobre sexualidade e suas fontes de informação os “familiares” e “internet” (Portugal) e “professores” e “familiares” (Brasil). São favoráveis à ES na escola, acreditam que seja seu papel fazer isso, mas não se sentem preparados (as). Os dados foram semelhantes nos dois contextos, a despeito da ES ser lei em Portugal e no Brasil não e, concluímos que uma formação dos(as) professores(as) seria necessária para a educação sexual inclusiva.

Palavras-chave: Educação sexual. Inclusão. Formação de Professores. Educação Especial.

Abstract: This descriptive research investigated and compared the conceptions of 48 teachers in Brazil and 45 in Portugal about sexuality and sexual education (SE) of students from special education in inclusive public schools, who answered a questionnaire for quantitative analysis. In both countries, teachers observed behaviors in students: questions about sexuality, kisses, dating and curiosities common to other young people, but also inappropriate behaviors such as touching their own bodies publicly and from other people. They consider the students uninformed about sexuality and their sources of information to be “family members” and “internet” (Portugal) and “teachers” and “family members” (Brazil). They are in favor of SE at school, believe that it is their role to do this, but they do not feel prepared. The data were similar in both contexts, in spite of the fact that SE is law in Portugal and not in Brazil, and we concluded that teacher training would be necessary for inclusive sexual education.

Keywords: Sexual Education. Inclusion. Teacher Training. Special Education.

Este artigo inclui dados parciais de dois estudos: Pesquisa de pós-doutorado “Concepções de professores sobre Sexualidade e Educação Sexual para pessoas com deficiência: proposta de investigação e intervenção” realizado na Universidade do Minho, em Portugal em 2017 (Processo Fapesp 2016/14382-0) e a Dissertação de Mestrado “Sexualidade e Educação sexual de alunos (as) Alvo da Educação Especial: Concepções de professores (as)”, realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, no Brasil, entre 2018 e 2020.

Introdução

A compreensão de um conceito abrangente de sexualidade é prerrogativa da Organização Mundial da Saúde (2002), que diz que

A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e inclui o sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada e expressa por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas [...]. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2002, p. 5).

Ou seja, a sexualidade faz parte de todos os seres humanos; é um conceito que inclui, além da genitalidade, também os desejos, as emoções, os valores e as crenças e sua expressão é influenciada pela cultura em que a pessoa vive, além de suas experiências ao longo das várias etapas do desenvolvimento na vida (BASTOS; DESLANDES, 2012; MAIA, 2011). Como uma construção cultural e histórica, no conceito foucaultiano, ela é colocada em discurso como uma normativa social de condutas e interditos. A partir do século XIX, a sexualidade no ocidente passou a ser objeto de estudo e se vive sob a repressão de regras do que não se deve (ou se deve) fazer sobre os corpos e desejos sexuais (FOUCAULT, 2015).

Viver sob as regras de padrões de normalidade em relação à vida afetiva e sexual é uma cobrança diária que exige renúncias e sofrimentos e isso pode ser mais agravante quando as pessoas não correspondem aos padrões funcionais de normalidade e são consideradas estigmatizadas por uma deficiência (MAIA, 2011; SOUZA; DENARI; COSTA, 2017).

Parte-se aqui de um referencial teórico que entende a deficiência em um modelo social/cultural, na medida em que ser ou não “deficiente” ou “ter uma deficiência” está diretamente relacionado ao contexto social, político e econômico, que garante a cidadania e a possibilidade de inserção plena na sociedade (FONTES, 2016; MAIA, 2011).

A importância de considerar a deficiência como uma diferença que é julgada a partir do contexto social que determina o que é “normal”, desejável e satisfatório é por deslocar o “problema” da pessoa para a sociedade que deveria ser inclusiva e oferecer todas as condições para minimizar quaisquer limitações. Ao olhar a deficiência pautada no modelo médico, individualiza-se a questão, considerando a deficiência como um “problema” da pessoa (e de sua família), uma “má sorte” (FONTES, 2016; MAIA, 2011), e isso diminui a responsabilidade das políticas públicas para a garantia dos direitos de acessibilidade universal. Um desses direitos seria o acesso a uma educação sexual inclusiva (MAIA; VILAÇA, 2019; BORTOLOZZI; VILAÇA, 2020).

Todas as pessoas têm direito à educação em geral, e também à educação sexual (ES). Em alguns países, como Portugal, a ES nas escolas promotoras de saúde é lei (VILAÇA, 2013; MATOS *et al.*, 2014), já em outros países, como no Brasil, não há nenhum documento oficial que preconize que haja ES nessas instituições.

Em muitos países, crianças e adolescentes permanecem nas escolas durante um longo tempo de suas vidas e, nesse período, desenvolvem amizades, relacionamentos amorosos e experiências sexuais e a Unesco (2010) defende, por princípio, que a ES nas escolas garante a saúde sexual, diminui vulnerabilidades, como o contágio de infecções sexualmente transmissíveis, as violências (sexuais, de gênero, dentre outras), e as ocorrências de gravidezes indesejadas, etc., quando realizada por educadores (as) que acompanham assiduamente as relações desses(as) alunos(as).

Além disso, a escola é um local favorável para desenvolver a ES porque a inserção da temática nos currículos acadêmicos pode minimizar vieses pessoais quando ela estiver inserida no discurso científico e, ainda, por ser um local em que possa haver a parceria de trabalho com

familiares e profissionais da saúde (UNESCO, 2010).

O fato é que queiramos ou não a ES ocorre na escola cotidianamente, em várias ações não formais de professores(as), nos currículos explícitos ou ocultos e nas ações de estudantes (NUNES; SILVA, 2000). Por isso, Maia e Ribeiro (2011) e Maia e Vilaça (2019) defendem que uma ES, formalizada, sob princípios éticos e científicos, seja organizada e planejada para atender os propósitos da garantia de direitos a todos os(as) alunos(as) que frequentam a escola, sem ou com deficiência ou outras condições que necessitem recursos da educação especial.

Estudos mostram que os(as) professores(as) são agentes importantes para assumirem a tarefa da ES escola, mas nem sempre o fazem por falta de formação, apoio ou mesmo porque o tema envolve questões morais e pessoais (GONÇALVES, FALEIRO; MALAFAIA, 2013; VIEIRA; MATSUKURA, 2017; VILAÇA, 2006).

Quando se trata de pensar a ES para as pessoas que necessitam de recursos da educação especial, a problemática torna-se mais complexa.

Krupa e Esmail (2010) entrevistaram alunos(as) cegos que afirmaram que na escola, quando falavam sobre sexualidade, não havia adaptação de materiais e as técnicas de ensino não atendiam suas necessidades (de sentir e tocar). Os(as) alunos(as) também demonstraram falta de assertividade, baixa autoestima, imagem corporal negativa e o desejo de receber ES junto com os(as) colegas videntes e que nela houvesse uma linguagem sobre o corpo e dicas sociais de comunicação para interagirem com as pessoas.

Na mesma direção, Lofgen-Martenson (2012) comenta que os(as) jovens com deficiência intelectual, quando recebem algum tipo de informação sobre sexualidade, geralmente esta é focalizada apenas nos aspectos preventivos de infecções e não em vivências e prazeres, e que eles(as) pouco compreendem as informações recebidas. Segundo o autor, os(as) professores(as) desses(as) jovens defendem a existência da ES, embora tivessem dúvidas se e como abordar certos assuntos, e assumissem dificuldades e falta de materiais acessíveis para a sua realização.

Há autores(as) que defendem a importância de programas de ES para alunos(as) da educação especial, indicando e recomendando essa necessidade (ANDERSON, 2000; AMON PAN, 2003; FRANÇA, 2014; KRUPA; ESMAIL, 2010; VIEIRA; COELHO, 2014; WILD *et al.*, 2014), e outros(a) autores(as) que descrevem propostas de intervenção para diferentes públicos com deficiências e seus benefícios: Couwenhoven (2007), Cursino *et al* (2006), Highway e Webster (2008), Kaufman, Silverberg e Odette (2003), Schwier e Hingsburger (2007).

Albuquerque e Almeida (2010) comentam que muitos(as) dos(as) professores(as) de uma escola especial, atuando no ensino de alunos(as) com deficiência intelectual, mostravam-se inseguros e temerosos para falar de sexualidade com os(as) alunos(as) e também para enfrentarem a resistência dos(as) familiares e da escola.

Maia *et al.* (2015) investigaram a opinião de 451 professores(as) sobre a sexualidade e a ES para alunos(as) com deficiência intelectual. Os(as) professores(as) relataram entre seus(as) alunos(as) com deficiência: preocupação com a aparência e desejo de namorar (38,3%), perguntas sobre sexo (35,8%), exibição dos órgãos sexuais e envolvimento em brincadeiras sexuais e episódios de masturbação (19,5%) e comportamentos sexuais inespecíficos considerados exagerados e inadequados (6,3%). Diante deles, os(as) professores(as) expressaram sentimentos negativos (53,8%) em função de dificuldades pessoais: “Espanto, constrangimento, preocupação, insegurança” (22,8%) e “choque” (8,7%) e em função de dificuldades profissionais: “medo de orientar inadequadamente os alunos” (14,3%) e “medo da reação dos familiares” (13,2%). Os(as) professores(as) mostraram-se favoráveis à ES e consideraram que poderiam contribuir (87,8%), mas para isso, ressaltaram que seria necessário “ter um preparo pessoal e profissional” (39,9%) ou o “apoio da escola e da família” (24,4%). As autoras concluem que é necessário haver formação continuada para professores(as) sobre ES nas escolas inclusivas.

No estudo de Melo (2007), os(as) professores(as) tentaram dialogar com seus(as) alunos(as) com deficiência quando presenciavam alguns comportamentos sexuais, mas esse diálogo, além de informal e baseado em senso comum, ainda explicitava intenções repressivas. Do mesmo modo, os(as) professores(as) no estudo de Melo e Bergo (2003) assumiram perplexidade diante das manifestações sexuais dos(as) alunos(as) com deficiência, dificuldades em

conversar com eles(as) sobre isso e mais ainda, receio de propor alguma intervenção, o que os(as) autores(as) concluem ocorrer devido à falta de formação desses(as) professores(as).

Maia e Aranha (2005) investigaram como 40 professores(as) percebiam as manifestações sexuais de alunos(as) com deficiência na escola, sendo 20 em escolas inclusivas e 20 em escolas especiais (em que só frequentavam alunos(as) com deficiências). Entre os(as) professores(as) da escola inclusiva os relatos foram de que eles(as) não presenciaram nenhum comportamento sexual, ou seja, reproduzem a ideia de assexualidade. Também houve relatos sobre diálogos de sexualidade entre os(as) alunos(as) com deficiência (perguntas ou comentários sobre concepção, corpo humano, menstruação, higiene, doenças sexualmente transmissíveis e namoro, sendo esse último o tema mais frequente), relatos sobre comportamentos sexuais de alunos (as) com deficiência (toques, beijos, abraços, namoro, “rir maliciosamente”, dançar e um único caso de masturbação).

Entre os(as) professores(as) do ensino especial, em que os(as) alunos(as) com deficiência convivem, principalmente, com outros(as) alunos(as) com deficiência, os comportamentos observados foram, na maioria, referentes ao desejo de namorar, expresso por meio de comentários, bilhetes, toques e pelo namoro efetivamente, comportamentos relacionados à genitália (masturbação e relações sexuais heterossexuais e homossexuais - escondidos em banheiros e outros lugares na escola) e comportamentos de agarrar e assediar outras pessoas indevidamente, comportamento exibicionista, casos de infecções sexualmente transmissíveis e um relato sobre abuso sexual vivido por uma aluna na casa dela (MAIA; ARANHA, 2005).

Chirawu *et al.* (2014) realizaram um estudo por meio de escalas, investigando as práticas de ES junto a 99 professores(as) da educação especial que educavam alunos(as) com diferentes deficiências. Os resultados mostram que em geral, os(as) professores(as) têm uma atitude positiva em relação à ES e acreditam que ela deve existir nas escolas para esses(as), mas não sabem ao certo como fazer isso. Alguns assuntos teriam mais dificuldades para dialogarem com os(as) alunos(as) e reclamaram da necessidade de formação na área.

Em outro estudo mais recente (BORTOLOZZI; VILAÇA, 2020), foram analisadas as possíveis ações de professores(as) portugueses(as) diante de situações fictícias envolvendo comportamentos sexuais de alunos(as) com deficiência intelectual - DI (autoerotismo na sala de aula), deficiência física - DF (relato para a professora sobre um abuso sexual ocorrido em casa), deficiência visual - DV (toque indevido do corpo do professor), surdez/deficiência auditiva - S/DA (alunos que namoram e beijam dentro do banheiro escondidos), deficiência múltipla - DM (aluna pergunta na sala de aula o que é sexo), transtorno do espectro autista¹ - TEA (aluno diante de uma situação de teste tira a roupa na frente dos colegas). Diante das situações, as atitudes mais frequentes relatadas pelos(as) professores(as) foram dialogar e conversar com os(as) alunos(as), sobretudo quando se tratavam de alunos(as) com DM e TEA, e também recorriam à ajuda de terceiros, como o diretor da escola, professor(a) da educação especial, psicólogos(as), quando se tratavam de alunos(as) com DI e DV. Os(as) professores(as) verbalizaram ações, em geral, ponderadas e acolhedoras em relação a todos(as) os(as) alunos(as), embora ainda mostrassem desinformações sobre algumas questões e, também um pouco de insegurança no agir.

De modo geral, a atuação dos(as) professores(as) na ES para alunos(as) com e sem deficiência é uma tarefa complexa, que esbarra em dificuldades pessoais e falta de preparo técnico, além de controvérsias quanto a sua ocorrência na escola, seja entre a equipe escolar, seja entre os familiares dos alunos(as) (BORTOLOZZI; VILAÇA, 2020; GONÇALVES, FALEIRO; MALAFAIA, 2013; VIEIRA; MATSUKURA, 2017).

Diante dessas considerações, seria importante conhecer a realidade da educação sexual inclusiva, do ponto de vista de professores(as) de dois contextos culturais diferentes: continente europeu e americano, em que embora se fale a mesma língua, em um país (Portugal), a educação sexual na escola é lei e em outro (no Brasil) não o é. Neste sentido, esta pesquisa

¹ O Transtorno do Espectro Autista se encaixa na categoria dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), e esses alunos fazem parte do público alvo da educação especial.

teve por objetivo investigar e comparar as concepções de professores(as) portugueses(as) e brasileiros(as) sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos(as) com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou alunos(as) que são público da educação especial² no contexto escolar.

Método

Esta pesquisa é de caracterizada como exploratória e descritiva. Sua realização ocorreu após aprovação em um Comitê de Ética³

A amostra total foi de 93 participantes, não probabilística, intencional, considerada “de conveniência” (FLICK, 2009; FREIXO, 2010), sendo 45 professores(as) em Portugal e 48 professores(as) do Brasil. Os(as) participantes dos dois países lecionavam em escolas públicas para alunos(as) entre o 5º ano do fundamental e 3º ano do ensino médio escolar. No Brasil, as escolas eram localizadas em uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo e, em Portugal de uma cidade menor, na região Norte do país.

Entre os(as) professores(as) portugueses(as), 38 eram mulheres e cinco eram homens, 38 professores(as) tinham idade entre 41 e 60 anos. Entre os(as) professores(as) brasileiros(as), 31 eram mulheres e 17 eram homens, 37 professores(as) tinham 40 anos ou menos. Esses dados e outros sobre a caracterização dos participantes encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos(as) participantes (n=93).

Gênero- participantes	Portugueses (n=45)	Brasileiros (n=48)	Total em Números (n=93)
Masculino	05	17	22
Feminino	38	31	69
Não respondeu	02	0	02
Sub total	45	48	93
Idade – participantes	Portugueses(as) (n=45)	Brasileiros(as) (n=48)	Total em Números (n=93)
Menos de 40 anos	05	16	21
Entre 41-50	18	21	39
Entre 51-60	20	9	29
Mais de 60 anos	02	2	4
Sub total	45	48	93

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Quanto a formação e área de atuação, entre os(as) 45 professores(as) portugueses(as), 29 tinham a Licenciatura como grau mais elevado de formação e 16 a pós-graduação (Mestrado ou Especialização) e atuavam, principalmente, nas áreas: Ciências Biológicas/Geologia (n=10), Ciências Exatas (n=9), Magistério e/ou Pedagogia (n=9) e Línguas (n=8). Entre os (as) professores(as) brasileiros(as), 16 eram formados em Bacharelado/Licenciatura e 32 tinham a pós-graduação (13 nível de Mestrado, 3 Doutorado e 16 Especialização) e atuavam, principalmente, nas áreas: Ciências Exatas (n=12), Ciências Biológicas/Geologia (n=10) e Ciências Humanas (n=10). Esses e outros dados encontram-se na Tabela 2.

² Adotou-se a terminologia “aluno(a) da educação especial” ao invés de “aluno(a) alvo da educação especial” em razão da diferença de nomenclaturas em ambos os contextos do estudo.

³ Processo de aprovação da pesquisa em Portugal: Parecer de aprovação no. 1.845.881, com o Registro CAAE 57698016.6.0000.5398. Processo de aprovação da pesquisa no Brasil: 2.997.987

Tabela 2 - Caracterização acadêmica dos (as) participantes (n=93).

Grau mais elevado de formação-participantes	Portugueses(as) (n=45)	Brasileiros(as) (n=48)	Total em Números (n=93)
Licenciatura/Bacharelado	29	16	45
Pós-Graduação	16	32	48
Sub-Total	45	48	93
Área da formação-participantes	Portugueses(as) (n=45)	Brasileiros(as) (n=48)	Total em Números (n=99)
Magistério/Pedagogia	9	3	12
Ciências Sociais (Sociologia, Filosofia, História)	4	10	14
Ciências Exatas (Matemática, Física, Química)	9	12	21
Ciências Humanas (Psicologia)	1	0	1
Línguas (Português, Inglês, Francês)	8	7	15
Educação Artística, Música e Esporte	4	6	10
Ciências Biológicas/Geologia	10	10	20
Sub Total	45	48	93

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Materiais

Para a coleta de dados, utilizou-se de um questionário, elaborado pelas autoras, com questões fechadas e semiabertas, além de outras questões projetivas que não serão analisadas neste artigo. O questionário foi organizado a partir de eixos de investigação, aplicado em situação piloto, para aperfeiçoamentos necessários antes da versão final.

O questionário foi elaborado no Software *SurveyMonkey* em Portugal e no *Microsoft Word* no Brasil, ferramentas de pesquisa que auxiliam na formatação das questões, a partir de tipos e objetivos, e facilitam na aplicação, no registro das respostas de forma anônima e posteriores análises associadas. Havia uma parte inicial visando à caracterização de dados pessoais e profissionais e em um segundo momento, questões relacionadas aos objetivos do estudo.

Ressalta-se que a primeira folha do questionário havia o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em que se refere a quantidade de tempo necessário e os princípios éticos (o anonimato, a confidencialidade, não pagamento e o direito de se retirar do estudo se o desejar) e, em caso de concordância, o(a) professor(a) dava seguimento no responder. O tempo de preenchimento do mesmo era, em média, 15 minutos.

Procedimento de coleta e de análise de dados

Para o recrutamento dos(as) professores(as) o procedimento metodológico foi semelhante nos dois países e ocorreu, resumidamente, da seguinte maneira:

Em Portugal a coleta foi realizada no ano de 2017. Um levantamento de todas as escolas públicas da região norte que atendiam alunos do 5º ano ao 3º ano escolar, bem como localizado o nome da direção e contato via telefone e e-mail. Diante desse levantamento, as pesquisadoras enviaram aos dirigentes uma mensagem de *e-mail*, detalhando os objetivos da pesquisa, anexado o link do questionário e solicitando que o mesmo encaminhasse aos seus(suas) professores(as) da escola o convite de participação. Após uma semana, foi feito um contato telefônico perguntando se havia sido recebido o e-mail e insistindo no envio do mesmo; alguns não atenderam, outros acolheram ao pedido. Aguardamos um período de dois

meses o recebimento de modo anônimo das respostas voluntárias, tendo sido recebido 45 questionários preenchidos por professores(as) oriundos de seis escolas diferentes e se deu por encerrada a coleta.

No Brasil, após visita presencial às escolas e combinar com dirigentes das instituições um dia e horário para convite de participação, foi realizada com os(as) professores(as) de cada escola uma reunião para convite de participação, instruções gerais e preenchimento do instrumento. A coleta se deu de maneira presencial e impressa (para os que aceitavam participar), e, de 20 escolas visitadas e convidadas, apenas 4 participaram da coleta, tendo sido retornados 48 questionários preenchidos por professores (as) (a coleta foi feita entre o final de 2018 e início de 2019).

A análise de dados das questões fechadas no questionário foi essencialmente quantitativa, com estatística não paramétrica, mas quando havia respostas abertas com conteúdo de relatos, também analisamos dados de natureza qualitativa, portanto, trabalhamos com uma análise de dados híbrida ou chamada de “mista” (FLICK, 2009), importante em algumas pesquisas na área das ciências humanas.

Resultados e Discussão

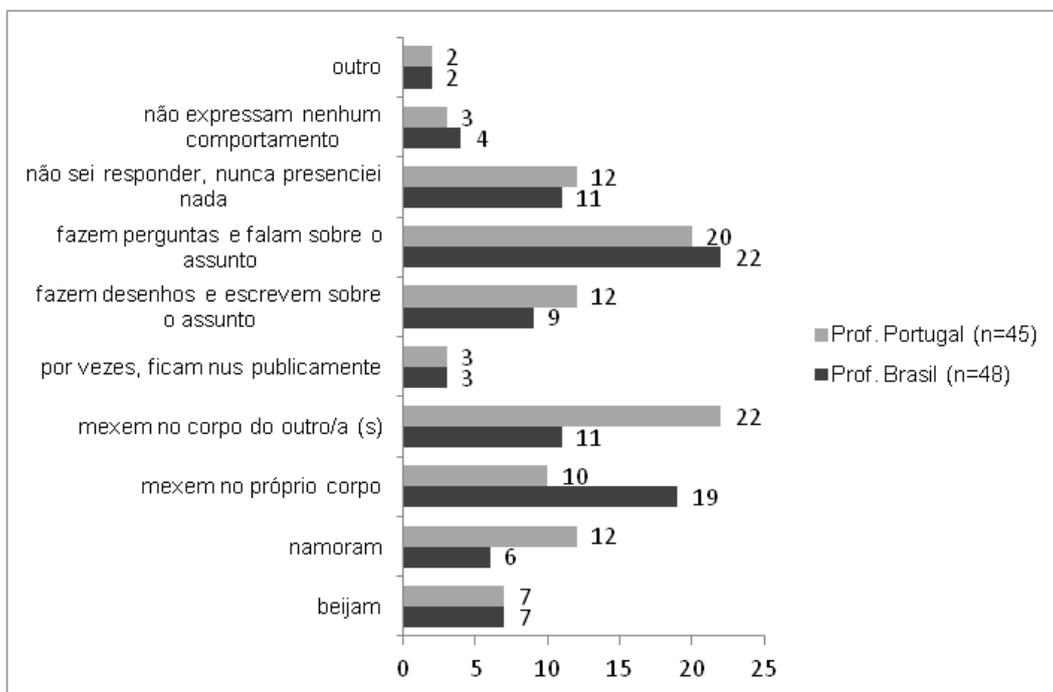
Opinião dos (as) professores (as) sobre a sexualidade dos (as) alunos (as) da educação especial

Na escola, diversos tipos de comportamentos que concernem à sexualidade dos(as) alunos(as) da educação especial foram observados no cotidiano pelos(as) professores(as).

Em Portugal, os(as) professores(as) perceberam os seguintes comportamentos: “*mexer no próprio corpo*” (n=22), “*fazer perguntas e falar sobre o assunto*” (n=20) e “*mexer no corpo de outra pessoa*” (n=10), além de “*fazer desenhos ou escrever sobre o assunto*” (n=12), “*namorar*” (n=12), “*beijar*” (n=7) e em três respostas, “*ficar nu publicamente*”. Alguns(as) professores(as) registraram que “*não sei responder/nunca presenciei nada*” (n=12) ou que os(as) alunos(as) “*não expressam nenhum comportamento*” (n=3) ou ainda que eles(as) expressam “*outros comportamentos*” (n=2).

No Brasil, as expressões da sexualidade mais notadas pelos(as) professores(as) foram: “*fazer perguntas sobre o assunto*” (n=22) e “*mexer no próprio corpo*” (n=19), além de vários outros comportamentos, pelo menos uma vez, como “*namorar*” (n=6), “*fazer desenhos ou escrever sobre o assunto*” (n=9), “*beijar*” (n=7), “*ficar nu publicamente algumas vezes*” (n=3). Onze professores(as) assinalaram a opção “*não sei responder/nunca presenciei nada*” e quatro tiveram a percepção de que “*não expressam nenhum comportamento*” (Figura 1).

Figura 1. Manifestações da sexualidade por alunos (as) da educação especial percebidas por professores (as) brasileiros (as) e portugueses (as).



Fonte: as autoras.

Os comportamentos relacionados à sexualidade observados em alunos(as) da educação especial, tanto pelos(as) professores(as) brasileiros(as), quanto pelos(as) portugueses(as) foram muito semelhantes e também vão ao encontro de outros estudos. Tais comportamentos envolveram tanto as manifestações consideradas “normais” ao longo do desenvolvimento, como fazer perguntas, beijar, namorar e demonstrar curiosidade no assunto, como também as manifestações consideradas problemáticas e inadequadas, como expor ou mexer publicamente no próprio corpo e/ou no corpo alheio (AMOR PAN, 2003; FRANÇA, 2014; KVAM, 2005; MAIA; ARANHA, 2005; MAIA *et al.*, 2015; MAIA, 2016; ROHLER, 2010).

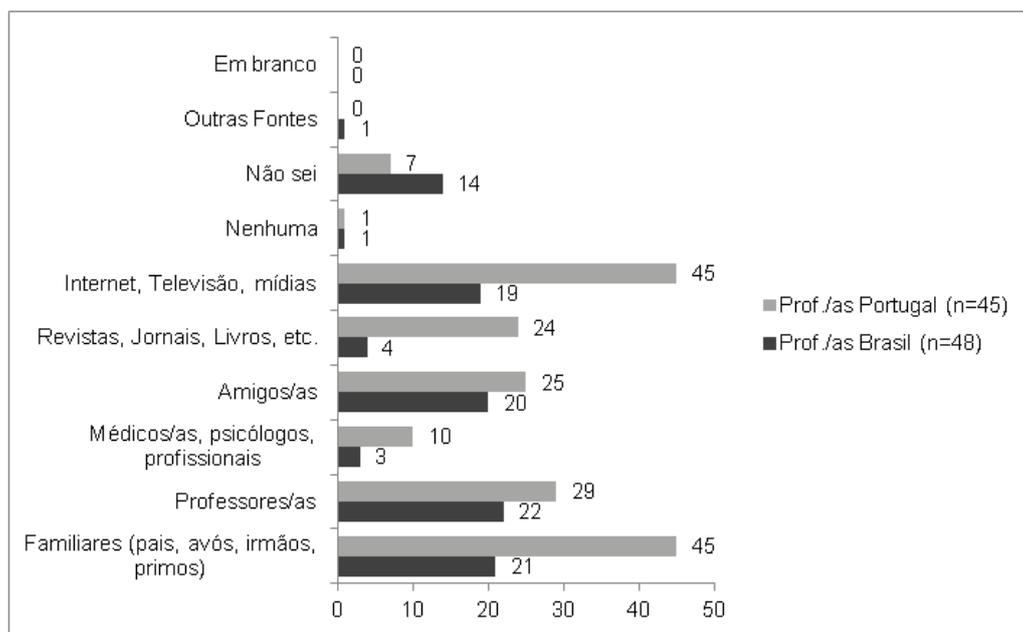
Em relação aos comportamentos comuns observados na maioria dos relatos dos(as) professores(as), é importante ressaltar que tais manifestações não se diferem de expressões próprias de adolescentes que convivem na escola, com ou sem deficiência (MAIA, 2016). No caso da observação de comportamentos considerados inadequados, Amor Pan (2003) e Schwier e Hingsburger (2007) afirmam serem mais frequentes quando se tratam de alunos (as) com deficiência intelectual e que não receberam educação sexual, pois é provável que um bom processo educativo favoreça o desenvolvimento de repertórios comportamentais adequados.

Muitos(as) professores(as) brasileiros(as) não acreditam que os(as) alunos(as) da educação especial são bem informados(as) sobre sexualidade (n=33). Alguns(as) responderam que eles(as) são informados “em parte” (n=9) e apenas um(a) respondeu que “sim” (cinco não souberam responder). Em Portugal, os(as) professores(as) têm a mesma opinião, a de que seus(as) alunos(as) da educação especial são desinformados sobre sexualidade (n=27) justificando que a temática é complexa para muitas pessoas, que a escola não dá conta de oferecer uma ES, que a deficiência gera preconceito e que os demais alunos(as) também são desinformados(as).

Os(as) professores(as) portugueses(as) consideram que quando seus(as) alunos(as) da educação especial buscam informações sobre sexualidade recorrem, principalmente, as seguintes fontes: “familiares” (n=45) e “internet/televisão” (n=45). Também citaram os(as) próprios(as) “professores(as)” (n=29), “revistas, jornais e livros” (n=24) e os(as) “amigos(as)” (n=25) e a resposta “médico/outros profissionais” foi citada apenas 10 vezes. Entre os(as) professores(as) brasileiros(as), as fontes principais citadas foram: os(as) próprios(as) “professores/as” (n=22), “familiares” (n=21), “amigos(as)” (n=20) e “internet/televisão” (n=19). Foi

assinada também 14 vezes a opção “*não sei*”. Esses e outros dados estão na Figura 2.

Figura 2. Fontes de Informações sobre sexualidade que os(as) professores(as) acreditam que os(as) alunos(as) da educação especial utilizam



Fonte:

Em geral, nos dois países, os(as) professores(as) consideram que seus(as) alunos(as) da educação especial têm um nível precário de informação sobre sexo/sexualidade, seja pela falta de ES recebida pela família ou pela escola. Vieira e Coelho (2014) e Morales e Batista (2010), acreditam que crianças e jovens estigmatizados pela deficiência podem ser excluídos quando se trata de receberem informações sobre sexualidade, por preconceito principalmente por parte de familiares e Anderson (2000), Heighway e Webster (2008) e Maia (2011) afirmam que as escolas não assumem a ES voltada para as pessoas com deficiência e outras condições que exigem recursos da educação especial.

As fontes de informações sobre sexualidade que, segundo os(as) professores(as), esses(as) alunos(as) recorrem seriam, principalmente, a “internet/televisão” e a “família”, em Portugal e “professores(as)” e “familiares” no Brasil, o que é curioso; uma vez que é em Portugal que a ES ocorre na escola e seria de se supor que o diálogo com o(a) professor(a) e com os(as) amigos(as) aparecesse em maior número, mas não foi o que ocorreu.

De qualquer forma, a questão de apontar familiares e professores(as) como fontes de informações sobre sexualidade ressalta a importância do papel da ES informal desde a infância, tal como aponta literatura, que deveria ser complementada de maneira formal pela escola - no caso, pelos(as) professores(as) (MAIA; RIBEIRO, 2011; NUNES; SILVA, 2000).

Blackburn (2003) observou que seus(as) participantes com deficiência recorriam à escola (70%) como fonte de informação sobre sexualidade, seguida de vídeos (43%) e diálogo com pais (27%). A autora comenta que o uso das tecnologias tem sido frequente para a busca de informações sobre sexo para todos(as) os(as) alunos(as), inclusive àqueles com deficiência, assim como dialogar com os(as) amigos(as) e familiares, e que cada vez mais têm buscado no contexto escolar as fontes para informações sobre sexualidade.

Opinião dos(as) professores(as) sobre a educação sexual para os(as) alunos(as) da educação especial e seu papel nessa educação

Diante das manifestações sexuais dos(as) alunos(as) na escola e de suas possíveis fontes

de informações sobre sexualidade, dentre os(as) 45 professores(as) participantes em Portugal, mesmo sabendo da legislação que os(as) obrigam a adotar a ES nas escolas, 38 professores(as) responderam serem “favoráveis”, cinco que “*depende*” (três deixaram a questão “*em branco*”). Já entre os(as) 48 professores(as) do Brasil, 40 participantes responderam serem “favoráveis”, seis responderam que “*depende*”, apenas um(a) respondeu “*não*” ser favorável (um deixou a questão em branco).

Os(as) professores(as), em geral, são favoráveis à ES nas escolas para os(as) alunos(as) da educação especial, justificando principalmente que esses(as) alunos(as) têm os mesmos direitos que os(as) demais como defendem Gesser e Nuerberg (2014) e Reus *et al.* (2015), e de que eles(as) têm maiores necessidades de serem orientados(as) porque têm deficiência.

Dizer que tais alunos(as) expressam a sexualidade de modo inadequado ou que têm maior necessidade de orientação, porém, reforça crenças errôneas de que pessoas com deficiência e TGD têm mais dificuldades em relação à sexualidade (seja em sua compreensão ou exercício), o que é incorreto, tendo em vista que uma ES que abarque as necessidades específicas do(a) aluno(a) (seja adaptação de linguagem e/ou recursos materiais, etc.), já seria suficiente para que desenvolvam condições plenas de repertórios sociais e condições equitativas do acesso aos direitos (BORTOLOZZI; VILAÇA, 2019; SCHWIER; HINGSBURGER, 2007).

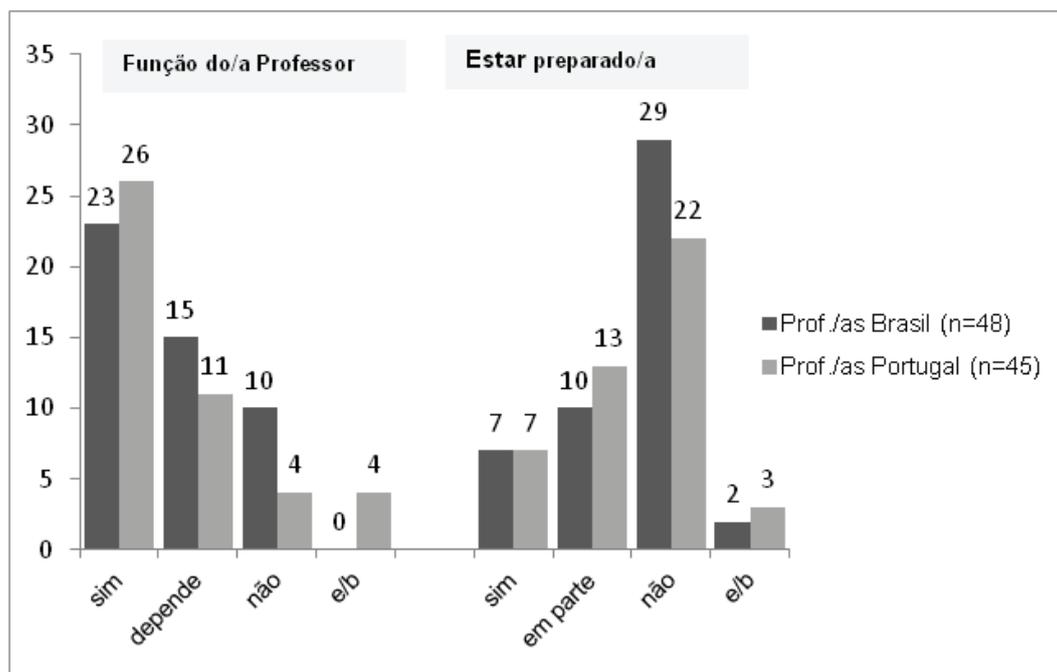
Apesar de favoráveis, os(as) professores(as) consideram que o processo de ES depende de profissionais disponíveis e preparados, recursos específicos, anuência da família e apoio da escola, assim como citado em outros estudos (ADEREMI, 2014; BANDEIRA *et al.*, 2016; CHIRAWU *et al.*, 2014; HANASS-HANCOCK *et al.*, 2014; MAIA *et al.*, 2015; REUS *et al.*, 2015).

Em Portugal, 26 participantes acreditam ser seu papel enquanto professor(a) realizar ES para esse alunado, onze disseram que isso “*depende*” e quatro que “*não*”. Porém, no quesito de se sentirem preparados(as) para essa tarefa, 22 assinalaram que “*não*”, 13 que “*em parte*” e apenas sete que “*sim*” (os demais deixaram em branco). Daí a sentirem-se preparados(as) para atuarem com esse público, 22 disseram que “*não*”, 13 “*em parte*” e sete que “*sim*” (os demais deixaram em branco). As principais justificativas positivas foram: “*tenho facilidade e sou desprendido(a) para os assuntos da sexualidade (6)*”, “*tenho formação e conhecimento técnico em como trabalhar essas questões (6)*”, “*tenho o apoio dos dirigentes da minha escola para fazer isso (4)*”. Já os(as) professores(as) portugueses(as) que não se sentem totalmente ou parcialmente preparados, a expressiva justificativa foi a falta de formação e experiência: “*Não tenho formação e conhecimento técnico em como trabalhar essas questões (28)*” e “*Nunca trabalhei antes com outros(as) alunos(as) com deficiência em outras escolas ou situações e não tenho experiência (5)*”.

Da mesma forma no Brasil, 23 participantes acreditam ser “*parte de seu papel*” realizar a ES para esses(as) alunos(as) ou que “*depende*” (n=15). Apenas 10 responderam que “*não faz parte de seu papel*” essa tarefa. Já quanto a se sentirem preparados(as), dos 48 professores(as) brasileiros(as), apenas sete responderam que “*sim*”. Dez “*parcialmente*” e 29 “*despreparados*”.

A justificativa mais expressiva dos(as) professores(as) brasileiros(as) não se sentirem preparados(as) para atuarem na ES com seus(as) alunos(as) da educação especial foi: “*não ter formação e conhecimento técnico em como trabalhar essas questões (n=29)*”, indo ao encontro do que vários autores têm ressaltado quanto à necessidade de formação de professores(as) na educação sexual inclusiva (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2010; BORTOLOZZI; VILAÇA, 2019; BORTOLOZZI; VILAÇA, 2020; MENDES; DENARI, 2019; MELO; BERGO, 2003). A Figura 4 ilustra os dados comentados.

Figura 4. Papel dos(as) professores(as) brasileiros(as) e portugueses(as) na ES inclusiva e percepção de estarem preparados(as).



Fonte: as autoras a partir dos dados.

Pode-se dizer que grande parte dos(as) professores(as), nos dois países, acredita ser seu papel elaborar e realizar a ES para os(as) alunos(as) da educação especial, porém, também não acredita estar preparado para assumir tal função, assim como os dados encontrados nos estudos de Bandeira *et al.* (2016), Maia e Aranha (2005) e Maia *et al.* (2015). Talvez isso possa justificar que os(as) professores(as) deixem de realizar ES dentro da escola por falta de preparo teórico e técnico, já que os cursos de graduação nas licenciaturas - ao que parece no Brasil e em Portugal - não considerem a temática da sexualidade, e isso seja uma lacuna importante na formação dos(as) professores(as) (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015).

Não devemos perder de vista que atualmente professores(as) e outros (as) profissionais da educação necessitam de capacitação constante para enfrentar demandas que surgem na prática profissional. Cursos de formação continuada, que capacitem o(a) professor(a) sobre como educar de maneira inclusiva e como tratar temáticas diversas na escola (incluindo a sexualidade), podem e devem ser alternativas para que grande parte dos(as) professores(as) também desenvolva essas habilidades. Albuquerque e Almeida (2010), Maia *et al.* (2015), Bortolozzi e Vilaça (2020) descrevem boas experiências de cursos de formação continuada de professores(as) em educação sexual inclusiva.

Considerações Finais

Os dados mostram que a ES inclusiva caminha a passos lentos tanto no Brasil (em que não há políticas que favoreçam esse trabalho dentro das escolas), quanto em Portugal (um país desenvolvido em que a ES é obrigatória nas escolas promotoras de saúde).

Corroboram a literatura quando desvelam relatos de professores(as) sobre a observação de comportamentos sexuais de(as) alunos(as) da educação especial na escola, que aparecem como sendo comportamentos comuns, assim como comportamentos de alunos(as) que não têm deficiência ou outras condições relacionadas ao desenvolvimento – reforçando os avanços e benefícios da escola inclusiva. Os poucos comportamentos considerados inadequados que foram apontados, tiveram mais a ver com a falta de educação e repertórios sociais desenvolvidos do que alguma relação direta com a deficiência ou outra condição específica do(a) aluno(a).

Dizendo de outro modo, a possível problemática está na falta da educação sexual inclusiva e não no(a) aluno(a) em si, por isso, ressaltamos que a ES promove benefícios e pode garantir direitos a todos os(as) alunos(as), quando planejada e acordada entre todos os membros da instituição escolar, incluindo os(as) próprios(as) alunos(as), seus familiares, funcionários(as) e dirigentes.

Os(as) nossos(as) professores(as) mostraram-se favoráveis à ES nos dois países que investigamos - Brasil e Portugal, mas também não se sentem preparados(as) em como fazê-la. Esses resultados, contrariando nossa hipótese, foram muito semelhantes. No contexto brasileiro vivemos em meio a polêmicas atuais, sob um silêncio da ES nas escolas para pessoas da educação especial ou não, e sem políticas públicas ou ministeriais a favor do diálogo sobre gênero ou sexualidade nas escolas. No contexto português, a educação sexual é lei, há projetos implementados nas escolas, discutem-se direitos e princípios propostos pela UNESCO para escolas promotoras de saúde e mesmo assim, os(as) professores(as) assumiram-se despreparados(as) e inseguros(as) na tarefa da ES.

Em outros aspectos, os dados que encontramos também foram muito semelhantes e, portanto, concluímos que em relação às concepções sobre sexualidade e educação sexual de alunos(as) da educação especial nas escolas, os(as) professores(as) brasileiros(as) e portugueses(as) têm vivenciado práticas, dificuldades, desafios, sentimentos e opiniões muito parecidas, a despeito do contexto em que vivem, tanto em relação à formação inicial, continuada no campo da educação sexual, na educação especial e, enfim, na educação sexual inclusiva.

Nunca é demais repetir a importância de “ouvir” as necessidades dos(as) professores(as) (assim como as pessoas com deficiência e TGD), pois a partir delas, é possível investir em propostas de formação continuada sobre educação sexual inclusiva. Outros estudos, com uma amostra maior, ou outro tipo de coleta de dados, poderão aprofundar esta investigação e levantar as necessidades específicas de professores(as) para elaborar e desenvolver tais propostas nas escolas luso-brasileiras. Além disso, outras variáveis que fazem intersecções com a sexualidade e as deficiências e que não foram consideradas neste estudo devem ser levantadas e aprofundadas em outras pesquisas: questões de gênero, classe, raça/etnia, natureza da deficiência, geração e outros marcadores sociais.

Referências

ANDERSON, O. H. **Doing what comes naturally?** Dispelling myths and fallacies about sexuality and people with developmental disabilities. Illinois: High Tide Press, 2000.

AMOR PAN, J. R. **Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental.** Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2003.

ADEREMI, T. J. Teachers' perspectives on sexuality and sexuality education as learners with intellectual disabilities in Nigeria. **Sex Disability**, n. 32, p. 247-258, 2014.

ALBUQUERQUE, P. P.; ALMEIDA, M. A. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 408-423, 2010.

BANDEIRA, J.; ZUGE, S. S.; BRUM, C. N. de; POTRICH, T.; SCHMALFUSS, J. M. R. A. Percepção de educadores sobre a orientação sexual na escola: um solo que nunca pisaram. **J Nurs UFPE on line**, Recife, v. 10, n. 3, p. 1102-8, 2016.

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1031-1046, 2012.

BORTOLOZZI, A.C; VILAÇA, T. **A educação sexual inclusiva e a formação de professores(as).** São Paulo: cultura acadêmica, 2020.

BORTOLOZZI, A.C.; VILAÇA, T. Educação sexual na educação inclusiva: atitudes de professores diante de situações projetivas envolvendo comportamentos sexuais de alunos. **Revista Diversidade e Educação**, v.8, n.1, p. 190-211, jan-jun, 2020.

BLACKBURN, M. **Sexuality and Disability**. Oxford, UK: Butterworth Heinemann, 2002.

CHIRAWU, P.; HANASS-HANCOCK, J.; ADEREMI, T. J.; REUS, L.; HENKEN, A. A. Protect os emable? Teachers Beliefs and Practices Regarding Provisiono f Sexuality Education to leatners with Disability in KwaZulu-Natal, South Africa. **Sex Disabil**, v. 32, p. 259-277, 2014.

COUWENHOVEN, T. **Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries and sexuality** - a guide for parents and professionals. 1a ed. Bethesda, USA: Woodbine House, 2007.

CURSINO, H. M.; RODRIGUES, O. M. P. R.; MAIA, A. C. B.; PALAMIN, M. E. G. Orientação sexual para jovens e adultos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 29-48, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa, 3ª ed. Porto Alegre: Art-med, 2009. 405p.

FRANÇA, D. N. O. Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. **Revista Bioética (Impr)**, v. 22, n. 1, p. 126-133, 2014.

FREIXO, M.J. **Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

FONTES, F. **Pessoas com deficiência em Portugal**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 2. ed. Trans. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GESSER, M.; NUEMBERG, A. H. Psicologia, Sexualidade e Deficiência: novas perspectivas em Direitos Humanos. **Revista Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 850-863, 2014.

GESSER, M., OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251-263, 2013.

HANASS-HANCOCK, J.; HENKEN, S.; PRETORIUS, L.; REUS, L.; van BRAKEL, W. The Cross-Cultural Validation to Measure the Needs and Practices of Educators: who Teach Sexuality Education to Learners with a Disability in South Africa. **Sexuality and Disability**. v. 32, p. 279-298, 2014.

HEIGHWAY, S. M.; WEBSTER, S. K. **S.T.A.R.S.** - A Social Skills training Guide for teaching assertiveness, relationship skills and sexual awareness. Texas: Future Horizons, Inc., 2008. 189p.

KAUFMAN, M., SILVERBERG, C.; ODETTE, F. **The ultimate guide to sex and disability** – For all of us who live with disabilities, chronic pain e illness (2ª ed). Califórnia/USA: Cleis Press, 2003.

KRUPA, C.; ESMAIL, S. Sexual Healht Education for children with visual impairments: talking about sex is not enough. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 104, n. 106, p. 327-337,

jun., 2010.

KVAM, M.H. Experiences of childhood sexual abuse among visually impaired adults in Norway: prevalence and characteristics. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, p. 5-14, 2005.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B. Vivência da sexualidade a partir do relato de pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 77-88, 2016.

MAIA, A. C. B.; ARANHA, M. S. F. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. **Interação (Curitiba)**, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

MAIA, A. C. B.; REIS-YAMAUTI, V. L.; SCHIAVO, R. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; VALLE, T. G. M. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 32, n. 3, p. 427-435, 2015.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para a ação. **Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, A.C.B Sexualidade e deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva. In: RIZZA, J.L.; MAGALHÃES, J.C.; RIBEIRO, P.R.C.R.; COSTA, A.L.C. (Org.) **Tecituras – sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Ed da FURG, 2019, p.155-169.

MATOS, M. G.; REIS, M.; RAMIRO, L.; RIBEIRO, J. P.; LEAL, I. Educação sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. **Psicologia, Saúde & doenças**, v. 15, n. 2, p. 335-355, 2014.

MELO, M. R.; BERGO, M. S. A. A. Atuação do professor diante de manifestações da sexualidade nos alunos portadores de deficiência mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 227-236, 2003.

MELO, M. R. A sexualidade de estudantes deficientes mentais: experiências de professoras do ensino fundamental em Sergipe. **Linhas**, UDESC, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2007.

MENDES, M. J. G.; DENARI, F. E. Deficiência e sexualidade: uma análise bibliométrica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 2, p. 1357-1374, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6993808>. Acesso em 20 Jan 2020.

MORALES, A. S.; BATISTA, C. G. Compreensão da Sexualidade por Jovens com Diagnóstico de Deficiência Intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 235-244, 2010.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

REUS, L. de.; HANASS-HANCOCK, J.; HENKEN, S.; BRAKEL, W. Van. Challenges in providing HIV and sexuality education to learners with disabilities in South Africa: the voice of educators. **Sex Education**, v. 15, n. 4, p. 333-347, 2015.

ROHLER, P. Educators' ambivalence and managing anxiety in providing sex education for people with learning disabilities. **Psychodynamic Practice**, v. 16, n. 2, p. 165-182, 2010.

SCHWIER, K. M.; HINGSBURGER, D. **Sexuality** - your sons and daughters with intellectual disabilities. (3a ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2007.

SOUZA, C. J. de.; DENARI, F. E.; COSTA, M. P. R. da. O discurso das pessoas com deficiência física sobre a própria sexualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2177-2192, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9123>. Acesso em: 30 abril de 2019

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, v. 1. (Trad. Rita Brosard). Brasília: Unesco, Setor Educacional, 2010.

VIEIRA, C. M.; COELHO, M. A. Sexualidade e deficiência intelectual: concepções, vivências e o papel da educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 201-211, 2014.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017.

VILAÇA, T. **Ação e competência de ação em educação sexual uma investigação com professores e alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho, 2006.

VILAÇA, T. Perspectiva evolutiva das políticas e práticas de educação sexual na comunidade escolar em Portugal. **Doxa**, v. 17, n. 1 e n. 2, p. 245-293, 2013.

VILAÇA, T. InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola. **Revista Linhas**, v. 17, n. 34, p. 28-57, 2016.

WILD, T. A.; KELLY, S. M.; BLACKBURN, M. V.; RYAN, C. L. Adults with visual impairments report on their Sex Education experiences. **Journal of Blindness Innovation & Research**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir14/jbir040202.html>. Acesso em: 26 set. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual and Reproductive Health**, 2009. Disponível em: <http://www.who.int/reproductivehealth/en/>. Acesso em: 25 Jul. 2018.

Recebido em 7 de setembro de 2020

Aprovado em 17 de novembro de 2020