



## *Governamentalidade e processos de subjetivação dos sujeitos, através dos conteúdos da AIDS nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental*

A. Cristiane de C. Ramos Abud  
UDESC/Florianópolis-SC.

### ARTICLE INFO

**Received:** 5 Aug 2013

**Accepted:** 8 Oct 2013

**Palavras chave:**

Ensino Fundamental  
AIDS  
Livro didático.

**E-mail:**

nani.castro@bol.com.br

ISSN 2007-9842

© 2014 Institute of Science Education.  
All rights reserved

### ABSTRACT

This paper presents analyzes possible about the discursive production of behaviors, bodies and identities produced from the content of AIDS in the science textbooks of elementary school (6th to 9th grade), used by the school system Municipal Florianópolis in schools, among years 2000-2010. In this sense, the cultural meanings attributed to sexuality and AIDS, are sustained and steeped in a variety of languages, images, codes, such as textbooks. Discourses and images Aids bound by textbooks, for example, produce forms of government that control and discipline, nominate and narrate their bodies in ways to prevent and act on behalf of a healthy society. The knowledge prescribed by the school and its artifacts can be permanently challenged, subverted, challenged, demonstrating that both identities are changeable as the subjectivities and historical.

Este texto apresenta análises possíveis acerca da produção discursiva de comportamentos, corpos e identidades produzidas a partir do conteúdo da AIDS nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), utilizados pela rede de ensino Municipal de Florianópolis nas escolas, entre os anos de 2000 a 2010. Neste sentido, os significados atribuídos culturalmente à sexualidade e à AIDS, são sustentados e perpassados por uma variedade de linguagens, imagens, códigos, como os livros didáticos. Os discursos e as imagens sobre a AIDS vinculados pelos livros didáticos, por exemplo, produzem formas de governo e disciplina que controlam, nomeiam e narram os corpos em suas formas de se prevenir e agir em nome de uma sociedade saudável. Os saberes prescritos pela escola e seus artefatos de poder devem ser, permanentemente contestados, subvertidos, desafiados, demonstrando que tanto as identidades quanto as subjetividades são mutáveis e históricas.

### I. INTRODUÇÃO

Historicamente o corpo foi dissecado, nomeado, classificado, não cansamos de lhe atribuir nomenclaturas, partes, conjuntos, sistemas, aparelhos, ensinados de forma gradual dentro de níveis de aprendizagem, sem uma abordagem relacional, negando ou silenciando a sua construção cultural, política e de gênero enfatizando uma concepção biológica, naturalizando concepções e (pre) conceitos.

Ao se atribuir diferenças anatômicas e fisiológicas para o corpo, acabou-se também produzindo atributos do que é considerado de caráter feminino ou masculino. Guacira Louro (1998, p. 90), chama atenção para o fato de que a escola ao ensinar apenas uma forma de sexualidade, ou seja, a “normal” e “natural”, constrói seus discursos e argumentações em pares opostos: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; saudável/doente; público/privado; decente/indecente; moral/imoral. Nesses conjuntos, a primazia é dada ao primeiro par, o qual constitui a referência e o

padrão e do qual o outro elemento é derivado. O corpo, portanto, está inscrito na produção da diferença, seja pelo seu desejo, dor, prazer, “na economia do discurso, da dominação e do poder” (Bhabha, 1998, p.107).

A partir desse olhar, o corpo está sempre sendo (re)inventado, e todas as marcas que se inscrevem ou se constroem em torno dele, seja nas artes, na medicina, na mídia, etc., são sempre provisórias. As rupturas e/ou permanências são características de cada época, cultura ou grupo social, governo e religião. Como caracteriza Sant’Anna (2000, p. 237), “da medicina dos humores à biotecnologia contemporânea, passando pela invenção de regimes, cirurgias, cosméticos e técnicas disciplinares, o conhecimento do corpo é por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos”, desta forma, localizado em períodos determinados na história.

O corpo é entendido, também, como expressão e materialização de uma condição social e de um *habitus* traduzido na forma de posturas corporais, gestos e investimentos na sua produção, que denunciam uma determinada posição social. Neste sentido, o corpo é concebido como um signo social na medida em que, a partir dele, proliferam-se técnicas corporais de determinados grupos sociais.

Sendo assim, ele passa a pertencer ao campo da cultura, ou seja, o corpo e a corporeidade serão tratados como constructos sociais, atravessados por intermédios culturais, políticos, econômicos e sociais transitórios, portanto: “Os corpos são significados pela cultura e são continuamente por ela alterados. Talvez devêssemos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida como uma marca definidora de identidade” (Louro, 2000, p. 14).

É através da sua materialidade que o corpo passa a ser histórico e objeto de dominação, disciplinamento, observação e controle, seja pela sua invenção, aprisionamento ou resistência. São diversos os instrumentos e meios que se utilizam do corpo e de suas representações para produzir conceitos, consumo, estereótipos. Mais especificamente, no meio educacional, os livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano trazem abordagens conceituais e imagéticas sobre o corpo e suas doenças que ir produzir subjetividades e comportamentos desejáveis.

No caso aqui, pretende-se percorrer os caminhos investigativos acerca dos discursos e saberes acerca da AIDS e de doenças sexualmente transmissíveis abordados nos livros didáticos de Ciências do 6º ano ao 9º ano utilizados nas escolas de Florianópolis nas escolhas do PNLD (2000 a 2010), enquanto manuais de conduta e constituidores de significados sobre a AIDS e o HIV, como nos três Santos (2007), “os livros-didáticos apresentam um corpo que não tem sexo, um corpo que não sente necessidades, não come, não fala...um corpo que deixa de ser humano e passa a ser didático”.

Neste sentido, têm-se os livros didáticos como fonte de análise que permite investigar os saberes, as práticas educativas, os arquétipos, os processos de escolarização que permeiam o currículo, repletos de intenções e contradições, para Bourdieu (1996, p. 248), “um livro não chega jamais a um leitor sem marcas. Ele é marcado em relação ao sistema de classificações implícitos(...), quando chega a uma leitor, está predisposto a receber suas marcas históricas”.

Além disso, os livros didáticos constituem-se em artefatos culturais de investigação histórica, pois são utilizados nas práticas escolares para apropriação de saberes, condutas, normas e relações de poder.

Diante disto cabe questionar: Quais os saberes, discursos e representações sociais sobre a AIDS e DST são produzidos através desses manuais?; Que práticas de conduta são prescritas acerca dos corpos femininos e masculinos nos textos e imagens contidos nesses livros didáticos?; De que forma essas imagens e conceitos reproduzem a heteronormatividade?; Através de quais discursos são constituídas representações de gênero e da diferença? Que identidades e subjetividades são ou não legitimadas nas representações abordadas nestes livros didáticos? Porque tal discurso e não outro? Que novas enunciações sobre as diferenças relativas à cultura, gênero e sexualidade têm sido produzidas por estes manuais?

É preciso questionar tanto os materiais que ensinamos, a forma como ensinamos e quais os sentidos que damos aos conteúdos, atentos a linguagem empregada em tais metodologias, seus poderes, lugares, contextos, regras que se inscrevem no jogo persuasivo e ideológico que marcam identidades e corpos.

## **II. DESENVOLVIMENTO**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a temática da sexualidade foi integrada enquanto tema transversal, baseado em indícios definidos pela Organização Mundial da Saúde (1975) como Orientação Sexual, tendo eixos norteadores como o Corpo-Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção das DST/AIDS. O documento sugere que se trabalhe a educação sexual de forma transversal, relacionado os conhecimentos cotidianos dos alunos aos seus conceitos em uma perspectiva interdisciplinar.

A abordagem da sexualidade nos currículos deve-se também a uma grande preocupação social com o aumento significativo da gravidez precoce, das doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas, violências.

Especificamente o conteúdo que se refere as DST/AIDS, preocupa-se com ações e condutas de prevenção, através da importância da disseminação das informações científicas e na reflexão crítica dos estudantes sobre seu comportamento e do sexo com proteção (Schroeder, 2008, p.33-34).

Nestes tempos de contaminação, Deborah Britzman (1998), revela que a sexualidade aparece como um espaço de riscos, sendo que as informações sobre ela tendem a ser culturais, políticas, na medida em que, o exercício da sexualidade vincula-se ao perigo de enfermidades associada ainda, a prática homossexual. Assim a sexualidade em tempos de AIDS passa a ser medicalizada, observada, por várias instâncias que passam a participar da empresa de prevenção e controle. Jacir Pasternak (1997, p.23), analisando a história da epidemia apontou algumas instâncias sociais que sofreram o impacto da AIDS, como a medicina, a sexualidade, a vivência da morte e da doença, a ciência, as representações, a economia, a arte, a educação, a política.

Desta forma, o campo da Educação Sexual passou a ser compreendido como campo disciplinar, na medida em que se criam verdades que são legitimadas quanto a prescrições, cuidados com o corpo, consultas médicas e recomendações de especialistas, práticas de medicalização e auto-conhecimento do corpo, discursos constituídos através dos efeitos dos sentidos atribuídos por seus interlocutores, onde através da linguagem, esses significados acabam por ser perpetuados e naturalizados. Ao mesmo tempo a linguagem também é fundamental para se desmistificar e desconstruir a normalidade, com o “ato de colocar em questão a diferença que ela institui e por considerar que as regras linguísticas são criadas num contexto histórico de poder e que podem ser modificadas” (Furlani, 2003, p.69).

Mais especificamente no Brasil, a epidemia da AIDS iniciou na década de 80, enfocando os chamados “grupos de risco”, em seguida os usuários de drogas injetáveis com o chamado “comportamento de risco”, atualmente há o aumento da infecção do vírus entre os heterossexuais (RUA, 2001).

Uma das definições da AIDS como “mal reservado a alguns”, contribuiu para a emergência de debates sobre a Educação Sexual nas escolas, Janet Hanan (1994, p.35), afirma que a denominação “grupos de risco” foi responsável pelo falso sentimento de proteção nos discursos dos que não dizem pertencentes à categoria homo nem bissexuais, usuários de drogas injetáveis e prostitutas. A expressão “grupos de risco” originou-se de observações epidemiológicas, que produziram uma forma específica de leitura das estatísticas, reforçando estigmas e a própria vulnerabilidade à doença e o aumento da transmissão por contato heterossexual, principalmente por mulheres, por exemplo, no caso do Brasil.

Furlani (2005, p.59), esclarece que,

Com a pandemia do HIV-AIDS, a sexualidade parece, enfim, ganhar um novo espaço (legitimado) na escola. Ela passa a ser um dos focos de atenção da saúde pública- através de programas de prevenção ao HIV. Saúde e educação se interessam pela sexualidade, mas haverá discursos divergentes e outros nem tanto, dependendo do lugar de onde se fala, por que e/ou para que(m) se fala.

Essas representações que circulam na escola através dos livros didáticos, por exemplo, e que constituem sujeitos, identidades, condutas e corpos, são produtivas, tem efeitos de verdade sobre seus interlocutores, na medida em que pretendem atingir determinados objetivos, sugerindo comportamentos e valores considerados socialmente adequados,

Nessa direção, as práticas escolares passam a falar sobre a sexualidade a partir de discursos médicos e biologicistas, no intuito de regular a forma como os indivíduos e a população devem viver suas sexualidades (Silva & Ribeiro, 2011, p.524).

É necessário que se faça uma análise das relações da doença com processos de exclusão, discriminação e representação da sexualidade e das relações de gênero. Conforme Deborah Britzman (1998, p.41), falar de AIDS é falar sobre sexualidade, é falar sobre homens e mulheres, é falar sobre amor, sobre moral. Além disso, têm-se a necessidade de se discutir como afirmam Silva & Ribeiro (2011, p.463):

(...) a escola como espaço de práticas sociais e pedagógicas constituidoras de mecanismos que criam e recriam formas diversas de relações de poder, bem como espaço de debates sobre as implicações tanto nos processos de ensino aprendizagem como nos de acesso às condições de possibilidade de todas as outras formas de promoção social.

O ensino de Ciências, por exemplo, utiliza-se dos seus livros didáticos como manuais de conduta utilizados nas escolas para formação e apoio dos professores em sala de aula. Para Richaudeau (1979), o livro didático possui a função de informação, de estruturação e organização das aprendizagens dos alunos, não sendo um fim em si mesmo, ou o único recurso em que o professor deve guiar sua prática.

O livro didático no Brasil surgiu no início do século XIX, para atender as necessidades educacionais e ideológicas do Estado, destinando-se primeiramente ao professor e somente no final do século XIX e início do XX, “passa a ser considerado obra a ser consumida diretamente por estudantes, passando estes a ter direito de posse sobre eles” (Silva, 2007, p.222).

Quanto ao acompanhamento e avaliação dos livros didáticos, entre os anos de 1996 a 2000 o MEC elaborou os chamados Guias do Livro didático (Brasil, 1996), englobando a avaliação de coleções de manuais escolares, de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Na área de Ciências foram estabelecidos os seguintes critérios para avaliação dessas coleções: eliminatórios das coleções, referindo-se aos conceitos abordados de forma errônea com inadequações metodológicas; critérios classificatórios, quanto à adequação dos conteúdos, valorização da realidade dos alunos, aspectos visuais e ilustrações. Mas somente no Guia de 2000/2001 foi ressaltado um único critério a ser revisto, riscos à integridade física do aluno, com relação às atividades experimentais e seus cuidados (Neto & Fracalanza, 2003, p.149).

Para Amaral & Megid Neto (1997), encontram-se nos livros didáticos de Ciências de 6ª a 8ª séries significativos erros conceituais, formas de preconceito culturais e de gênero, além de representações gráficas inadequadas. Desta forma, constituindo-se em um aparato ideológico que estabelece verdades e naturalizando diferenças e a exclusão. Outros autores enfatizam como os conceitos, imagens ilustrativas, cores, formas dos livros didáticos de ciências “produzem identidades distintas entre homens e mulheres por meio de uma sexualização dos espaços doméstico e do mercado de trabalho”. Apresentando diferentes imagens de homens e mulheres ocupando espaços opostos evidenciando a hierarquia entre eles, aspectos simbólicos normativos e binários (Martin & Hoffmann, 2007), e que ainda podemos encontrar nos livros didáticos de Ciências de 2000 a 2010 presentes nas escolas da rede municipal de Ensino de Florianópolis do 6º ao 9º ano, principalmente das editoras Saraiva, FTD, Moderna e Ática.

Percebe-se, portanto, que como objeto e produto cultural o livro didático carrega padrões normativos, hegemônicos, práticas e valores, através das informações que vincula, tanto científicas ou ilustrativas, como afirma Cunha:

As imagens que estampam as capas dos livros podem ser decifradas como um conjunto de signos, como um suporte para representações ideológicas; a linguagem dos títulos aguça a imaginação e faz pensar no seu conteúdo, e a linguagem das disposições tipográficas pode dar uma organização mais ou menos clara à leitura: Isso nunca escapa aos leitores. (1999, p.51).

Quanto à abordagem da AIDS nos livros didáticos de Ciências, trata-se de um apelo ao cientificismo presente nos textos, distantes da realidade dos estudantes, enfatizando a prevenção e os seus cuidados como forma de controle da doença. A linguagem utilizada para o vírus é de que ele está em constante “batalha”, “guerra”, contra o corpo, ele “invade”, “agride”, e torna-se um mal letal. Além disso, definem a AIDS como uma doença e não como um síndrome, não abordam cientificamente o HIV, com diferentes imagens à estrutura do vírus HIV (identificado em 1989), fora de

um modelo padrão. Restando ao “aidético” um estado de onipotência a uma idéia de morte anunciada, “do qual os indivíduos ‘normais’ podem se afastar para proteger (...)já que todos os atributos do indivíduo ficam submetidos à doença” (Seffner, 1995, p.392). Os livros trazem também, diferentes teorias para a sua origem, sem uma abordagem mais ampla quanto sua história e ocorrências, “também misturam Ciência com religião, tratam de estereótipos sexistas como fato científico e cometem erros científicos sérios, como sugerir que o HIV pode ser transmitido através do suor ou da lágrima” (Wood, 2005, p.17).

Quanto às imagens de prevenção, são apresentadas sempre as femininas, com as mãos estendida oferecendo camisinha ou demonstrando seu uso, ou seja, cabe a mulher a responsabilidade da prevenção. Os textos não abordam questões acerca da sexualidade, apenas o caráter biológico e reprodutor do corpo, pregando ainda, “métodos de abstinência”, não relacionando à sexualidade a questão de sentimentos, desejos, prazeres.

Assim, também podemos discutir sobre quais representações sobre o corpo estariam sendo negadas ou produzidas através das imagens e dos jogos de linguagem presentes nestes manuais ao abordar as formas de prevenção de DST, evidenciando seu caráter produtivo sobre os significados produzidos sobre a AIDS, pois, trazendo Weeks (2000, p.37), ela “tornou-se mais do que um conjunto de doenças; ela se tornou uma poderosa metáfora para nossa cultura sexual”.

Desta forma, investigaria-se ainda, qual história estaria sendo contada acerca da AIDS, nos livros didáticos de Ciências utilizados nas escolas de Florianópolis.

### **III. CONCLUSÕES**

Não se tem o intuito de “tentar descobrir uma verdade que estaria encoberta ou escondida” a respeito dos discursos sobre a AIDS nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano, mas sim perceber “que efeitos as representações tiveram e têm sobre os sujeitos, como elas constituem os sujeitos” (Louro, 1997, p.10), sendo estes professores, alunos, comunidade escolar como um todo. Os saberes prescritos pela escola e seus artefatos de poder devem ser, permanentemente contestados, subvertidos, desafiados, demonstrando que tanto as identidades quanto as subjetividades são mutáveis e históricas.

A ação mediadora do professor e de seus instrumentos pedagógicos irão contribuir para o desenvolvimento de processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, por isso o ensino de Ciências deve ser cada vez mais crítico e próximo a realidade de sua comunidade escolar, possibilitando o acesso a novos significados e interpretações para uma intervenção e emancipação social e cultural.

A análise em questão justifica-se pelo aumento gradativo de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez precoce, pois apesar dos jovens terem acesso a informação na escola, ainda é preciso produzir estratégias didáticas e tecnológicas que se aproximem das realidades desses alunos, produzindo a aprendizagem necessária enquanto política de prevenção, já que o conhecimento adquire significado quando é baseado em um contexto social próximo e cotidiano, onde se possa posicionar-se frente a ele com atitudes e práticas favoráveis de prevenção. Ao analisar-se as relações gênero presentes nos livros didáticos, se poderá perceber de forma histórica e cultural os valores atribuídos as masculinidades e feminilidades, integrando a interdisciplinaridade como campo epistemológico, sem as imposições e limites de paradigmas disciplinares fechados e excludentes.

O ensino de Ciências envolve, portanto, conflitos, rupturas, (des) construções entre a linguagem cotidiana, a científica e a abordada nos materiais didáticos que precisam ser repensados e revisitados. O currículo, portanto, deve ser entendido e trabalhado como um texto cultural, aberto a múltiplas interpretações, diversas formas de narrar e narrar-se. Como uma escrita em permanente construção, ele será o problematizador do cotidiano escolar, produtivo em suas possibilidades enunciativas, potência e formas de imanência. Um artefato construído em espaços culturais, artísticos, estéticos, midiáticos, em constantes disputas de saber e poder em torno de diferentes significados e práticas, obtendo uma dimensão política e poética da diferença.

A respeito dos corpos dos sujeitos, eles estão historicamente em conflito, contra a morte, contra o seu aprisionamento, através de estímulos, conceitos, práticas de dissecação, intervenções, estereótipos, silenciamentos, discursos e imagens preconceituosas, entre o erótico e o prazeroso, “como um ator no palco, pronto para desempenhar os papéis que a cultura lhe atribui” (Laqueur, 2001, p.74).

A inserção do corpo nessa rede de saberes que falam sobre ele estabelece, sempre, novas relações de poder. O poder, entendido na perspectiva foucaultiana, tem funcionado como um organizador de sistemas de classificação sejam eles sociais, políticos, econômicos, contribuindo para que cada um(a) ocupe seu diverso lugar e nas representações que estão em jogo.

Assim, os significados são constituídos através de jogos de linguagem que hierarquizam, classificam, ordenam, imperializam os discursos em um processo de produção e reprodução de intenções, valores, práticas que constituem sujeitos e subjetividades. É através da fabricação de seus significados, que esses espaços constituem práticas discursivas, produzindo efeitos na moral, conduta ou corpo do sujeito, como afirma Hall (1997, p. 34): “As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos se situam, dentro do discurso, são discursivas”.

O corpo disciplinado foi inventado pela sociedade do espetáculo que o utiliza, produz e reproduz como objeto útil, necessário e obediente, “ao corpo se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 1996, p. 117). A punição efetiva, antes somente sobre o corpo, evidenciando suas entranhas, agora age sobre a alma, a conduta, assim, é a vida que surge como novo objeto de poder da sociedade de controle.

Os processos de significação pelos quais o corpo tem sido narrado, permitem percebê-lo como lugar da história, permitem entendê-lo como foi fabricado no seu cotidiano. Isso quer dizer que o corpo não tem em si mesmo um lugar intrínseco, ele é um conjunto de signos, de representações que, por meio de múltiplas estratégias, buscam “fixar” uma identidade sobre ele. Assim, as relações de poder atuam sobre os corpos, em determinados contextos, produzindo efeitos de sentido, produzindo identidades sociais e culturais particulares.

Todos esses discursos, rituais de poder, organização, produzem a vida social sobre o corpo, constituindo uma genealogia sobre ele e a história que o articula, marca e o enuncia, trazendo Maia (2003, p. 81): “A genealogia descreve os efeitos: a produção de almas, de idéias, de saber, de moral, ou seja, produção de um poder que se conduz sobre outras formas. O poder ao mesmo tempo é causa e efeito”.

Deste modo, não há, em nenhuma época, uma representação homogênea que serve para categorizar, indistintamente, todos os corpos, pois cabe salientar que temos acesso aos seus significados de uma determinada maneira, porque foram representados, para nós, de certa forma e não de outras. Os sentidos são atribuídos na cultura, através das relações sociais; eles não são de certa forma desde sempre. O que se percebe é que as representações são inventadas, produzidas e que, por sua afirmação, tornam-se hegemônicas e hierarquizam os sujeitos na escala social, de acordo com diversos atravessamentos como de gênero, classe, etnia, geração, dentre outros. As representações circulam na esfera do social e legitimam o direito de capturar, nomear, enfim, de representar os sujeitos; representação esta entendida como um modo de produzir significados na cultura, os quais são produzidos através da linguagem e implicam relações de poder.

É preciso celebrar a vida, a dança dos corpos, seus sentimentos, prazeres, sons, cheiros em busca de liberdade e reconhecimento, de resistência dos corpos. Pensando os contextos educativos como espaços de disputas e territórios de lutas e incertezas, em torno de significados, saberes e modos de ver sempre abertos à negociação, é possível produzir novas (re) leituras, escritas, palavras, linguagens para novos pensamentos e produções.

A pesquisa sobre os livros didáticos nos trás formas de perceber as práticas de leitura e de ensino utilizadas no contexto escolar, além de ser um instrumento para desconstruir abordagens sexistas, excludentes, distantes das realidades e vivências escolares que não estão presentes somente nos livros da área de Ciências. É tarefa dos profissionais da educação criarem novas possibilidades de interpretação e transgressão dos livros didáticos e de seus conteúdos, por exemplo, estabelecendo novos significados e representações sociais, culturais e científicas, enquanto forma de resistência e contestação das desigualdades.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação para a Ciência pelo o apoio concedido para a realização deste trabalho e a bolsa NSC-232423. Este trabalho foi financiado pelo projeto de investigação SIP-20060859.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, Ivan & Megid Neto, Jorge. (1997). Qualidade do livro didático de Ciências: o que define e quem define? *Ciência & Ensino, Campinas*, 2, 13-14.
- Bhabha, Homi K. (1998). *O local da cultura*. BH: UFMG.
- Bourdieu, P. (1996). A Leitura: uma prática cultural: debate com Roger Chartier. In: *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Brasil MEC. (1996). *Guia de Livros Didáticos. Ensino Fundamental. PNL D*. Brasília: FAE, SEF.
- Brasil MEC. (1997). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF.
- Brasil MEC. (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF.
- Britzman, Deborah. (1998). Sexualidade e Cidadania Democrática. In: Silva, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. POA: Vozes.
- Cunha, Maria Tereza Santos. (1999). *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, Michel. (1996). *Vigiar e punir: história e violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Furlani, Jimena. (2003). Educação sexual: possibilidades didáticas. In: Louro, Guacira (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 66-81). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Anonymous. (2005). *O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. (Tese) Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- Hall, Stuart. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as relações culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46.
- Hanan, Janete. (1994). *A percepção social da AIDS: raízes do preconceito e da discriminação*. RJ: Revinter.
- Laqueur, Thomas W. (2001). *Inventando o sexo: corpo e gêneros dos gregos a Freud*. RJ: Relume Dumará.
- Louro, Guacira. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. RJ: Vozes.
- Louro, Guacira. (1998). *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. RJ: Vozes.

Anonymous. (2001). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. BH: Autêntica.

Maia, Antônio. (2003). Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: O homem-máquina. A ciência manipula o corpo (pp. 77-102). SP: Companhia das letras.

Martins, Eliecília de Fátima & Hoffmann, Zara. (2007). Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. *Ensaio, UFMG*, 9(1).

Neto, Jorge M. & Fracalanza, Hilário. (2003). O livro didático de Ciências: problemas e soluções. *Ciência e Educação*, 9(2) 147-157.

Pasternak, Jacir. (1997). AIDS: história pessoal de uma epidemia. *Revista USP, São Paulo*, 33(mar/maio). Dossiê AIDS.

Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires: guia pratique*. Paris: UNESCO.

Rua, Maria da Graça (Org.). (2001). *Avaliação das ações de prevenção as DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras*. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, Grupo Temático UNAIDS, UNDCP.

Sant'Anna, Denise B. (2000). As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu, Campinas*, 14, 235-249.

Santos, Luis Henrique Sacchi. (2007). O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: Swain, Tânia, et al. *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas* (pp. 80-93). Rio Grande: Editora da FURG.

Schroeder, Edson. (2008). *A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conteúdos científicos em aulas de ciências no estudo da sexualidade humana*. Programa de pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. UFSC. Tese (Doutorado). Florianópolis.

Seffner, Fernando. (1995). AIDS, estigma e corpo. In: Leal, Ondina F. *Corpo e significado. Ensaio de Antropologia Social* (pp. 391-416). POA: Ed. da Universidade UFSC.

Silva, Cristiani Bereta da. & Ribeiro, Paula Regina Costa. (2011). Apresentação. Dossiê Gênero e sexualidade no espaço escolar. *Estudos Feministas, Florianópolis*, 19(2), 336.

Silva, Cristiani Bereta da. (2007). O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino* 17(1), 219-246.

Weeks, Jeffrey. (2000). O corpo e a sexualidade. In: Louro, Guacira L. (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 37-82). BH: Autêntica.

Wood, Gaby. (2005). A reação avança. *Carta Capital*, 11(340), 16-18. São Paulo.