

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA E A MATEMÁTICA**

BRUNA LARISSA RAMALHO DINIZ

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS NO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UEM: A CONCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO SEXUAL**

MARINGÁ- PR
2015

BRUNA LARISSA RAMALHO DINIZ

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS NO CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UEM: A CONCEPÇÃO DOS GRADUANDOS SOBRE
A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Professor Dr. Marcelo Maia Cirino

MARINGÁ-PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

D585f Diniz, Bruna Larissa Ramalho
 Formação de educadores sexuais no curso de
 Ciências Biológicas da UEM: a concepção dos
 graduandos sobre a atuação do professor de Ciências
 e Biologia na Educação Sexual . -- Maringá, 2016.
 116 f. : il., tabs., figs.

 Orientador: Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
 Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-
 Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática,
 2016.

 1. Prática docente - Educação sexual. 2. Ensino
 de Biologia. 3. Sexualidade. I. Cirino, Marcelo
 Maia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
 Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação
 em Educação para a Ciência e a Matemática. IV.
 Título.

CDD 22. ED.372.372

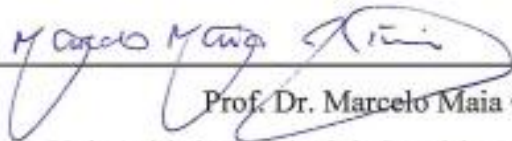
JLM-001650

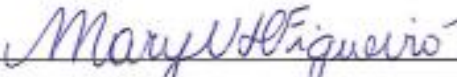
BRUNA LARISSA RAMALHO DINIZ

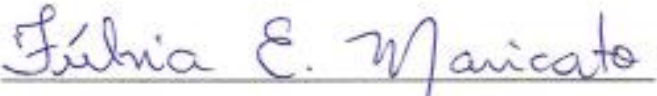
**Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da
UEM: *a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de
Ciências e Biologia na Educação Sexual***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino
Universidade Estadual de Londrina – UEL


Prof. Dra. Mary Neide Damico Figueiró
Universidade Estadual de Londrina – UEL


Prof. Dra. Fúlvia Eloá Maricato
Universidade Estadual de Maringá – UEM

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho...
Aos meus pais, Valdinei e Aparecida, à minha irmã Bianca e a todos, que, de certa forma,
fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por sua proteção constante.

Aos meus pais, Valdinei e Aparecida, dos quais eu me orgulho muito, por todo apoio e amor incondicional dedicados a mim desde antes do meu nascimento. Obrigada por sempre acreditarem em mim e em minha capacidade e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida, me ensinando sempre a trilhar pelo melhor caminho.

A minha irmã, Bianca, por seu companheirismo e por sua compreensão nos momentos mais complicados da minha vida pessoal e acadêmica.

A minha prima-irmã Patrícia, que também sempre me apoiou incondicionalmente em todos os momentos dessa longa caminhada e a quem eu ainda espero contagiar com essa paixão pela educação.

A minha tia Luzia, que esteve comigo quando minha mãe não pôde estar, me ajudando de todas as formas possíveis e contribuindo para que minha vida acadêmica fosse menos conturbada possível.

A minha tia Nerivalda, por sua amizade sincera e por seu apoio e incentivo desde o início de minha graduação, até agora.

Às minhas avós, Maria e Elza, que são exemplos de vida e que sempre me inspiraram, me aconselharam e me deram colo quando eu precisei daquele amor que só as avós podem oferecer.

Aos meus tios e tias, primos e primas, em especial aos pequenos Carlos Daniel, Kamilla, Matheus e Felipe, por tornarem os meus dias mais felizes com sua doçura e inocência infantil.

Aos meus professores, do ensino básico, da graduação e da pós-graduação por todos os conhecimentos compartilhados e pelos exemplos profissionais a serem seguidos, em especial à professora Isabela, que ainda no ensino fundamental despertou em mim o interesse pela Educação Sexual, à professora Cristina, que me inspirou a seguir a carreira docente, ao professor André, por sua amizade, pelo seu apoio constante durante a graduação e mestrado e por todos os saberes compartilhados e à professora Eliane Maio, pelas discussões construtivas sobre sexualidade, por sua amizade e por sua ajuda nos momentos que mais precisei.

Ao Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino, orientador e amigo, que me recebeu de bom grado, mesmo eu não pertencendo à área da Química. Obrigada pelo auxílio constante, por ter compartilhado comigo saberes científicos, pela segurança metodológica e por ter acreditado em meu trabalho e em minha capacidade de realizá-lo.

Aos membros da banca, em especial à professora Fúlvia Eloá Maricato e à professora Mary Neide Damico Figueiró por toda a paciência, pelas correções, pelas dicas valiosas e por ter tornado a realização desse trabalho possível.

Aos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá pela concessão das entrevistas que colaborou grandemente para a essência da pesquisa.

E, por fim, gostaria de agradecer a todos os amigos que, de certa forma, contribuíram um pouquinho para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A todos, eu deixo um grande abraço de eterno reconhecimento e carinho.

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”.

Aristóteles

DINIZ, Bruna Larissa Ramalho. **Formação de Educadores Sexuais no curso de Ciências Biológicas da UEM:** a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2015.

RESUMO

A presente Dissertação tem sua problemática organizada na busca da(s) concepção(ões) de graduandos do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM sobre o papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual e discute a formação familiar, escolar e acadêmica dos graduandos nessa temática, na intenção de identificar possíveis deficiências e obstáculos à atuação desses futuros profissionais na Educação Básica, na área da Educação Sexual. O referencial teórico dessa investigação se baseia, principalmente, nos estudos sobre a formação de Educadores Sexuais elaborados por Figueiró (1996, 2009, 2011 e 2014), além de outros trabalhos acadêmicos que abordem essa temática. A amostra de investigação foi constituída por 12 graduandos (10 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), sendo 6 da turma de 3º série e 6 da turma de 5º série do curso. O instrumento de coleta de dados baseia-se em entrevistas semiestruturadas, onde as perguntas dividem-se em quatro categorias, referentes à formação familiar, escolar e acadêmica dos graduandos em temas relacionados à sexualidade e à concepção particular que eles têm sobre a sexualidade e a Educação Sexual. Utilizamos como ferramenta analítica a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). No decorrer das análises verifica-se que os graduandos cresceram em famílias que, quase sempre, não deram abertura para discussões sobre a sexualidade o que, provavelmente, acentuou o medo e a vergonha em trabalhar o tema em sala de aula. Percebe-se também que a formação escolar recebida em temas relacionados à Educação Sexual baseou-se em uma abordagem médico-biológica e aconteceu, quase sempre, nas aulas de Ciências e Biologia, ou em palestras esporádicas, ministradas por médicos e enfermeiros. Para eles, os professores de Ciências e Biologia são/devem ser os responsáveis pela Educação Sexual na escola. Observa-se ainda que no curso de Ciências Biológicas da UEM, a sexualidade é tratada em disciplinas específicas, como anatomia e fisiologia humana, e, algumas vezes, em disciplinas da área de formação pedagógica, mas a abordagem da temática é baseada apenas nos aspectos biológicos. Os graduandos mostraram-se insatisfeitos com a formação em Educação Sexual recebida até o momento e alguns defendem a inserção de uma disciplina específica que trate do tema no seu curso de graduação. Em relação à concepção particular de sexualidade/Educação Sexual, eles mostraram-se confusos quanto à definição dos conceitos, deixando evidente que o discurso médico-biológico, abordado largamente em sua formação, impregna o entendimento que eles construíram sobre a temática, o que pode prejudicar futuras práticas docentes. Espera-se que as reflexões promovidas por essa investigação sejam um dos caminhos para que a Educação Sexual se consolide no espaço escolar e na universidade de forma emancipatória.

Palavras-chave: Educação Sexual. Concepção. Sexualidade. Formação Inicial.

DINIZ, Bruna Larissa Ramalho. **Formation of Sexual Educators in the course of Biological Sciences, UEM: the design of the students on the role of the professor of science and biology in sexual education.** 2015.115 f. Dissertation (Masters in Education Science and Mathematics) - State University of Maringa, Maringa. 2015.

ABSTRACT

This thesis has its problematic organized the search design graduates of the night Degree in UEM Biological Sciences on the role of professor of science and biology in basic education and discusses family background, educational and academic graduates of this theme, in an attempt to identify possible shortcomings and obstacles to the work of these future professionals in Basic Education in the area of sexual education. The theoretical framework of this research is based mainly on studies of the formation of Sexual Educators prepared by Figueiró (1996, 2009, 2011 and 2014) in his research on the formation of science teachers in relation to Education Sexual. The research sample consisted of 12 graduates (10 females and 2 males), and 6 of the class of 3 grade and 6 class of 5 series of the course. The data collection instrument is based on semi-structured interviews, where questions are divided into four categories referring to family , school and academic education of students in issues related to sexuality and particular design they have on sexuality and Sexual education. We use as an analytical tool Discursive Textual Analysis (DTA), according to Moraes (2003) and Moraes and Galiazzi (2006). During the analysis it appears that the graduates grew up in families that almost always , they did not open to discussions about sexuality which probably accentuated the fear and shame in working the subject in the classroom. Notice also that the school received training on issues related to sexual education was based on a medical- biological approach and it happened almost always in science and biology classes, or sporadic lectures given by doctors and nurses. For them, science and biology teachers are / should be responsible for sexual education at school. It is also observed that in the course of Biological Sciences, UEM, sexuality is treated in specific subjects such as human anatomy and physiology, and sometimes in disciplines of pedagogical training area, but the approach of the theme is based solely on the aspects biological. The graduates showed up dissatisfied with training in sexual education received so far and some advocate the inclusion of a specific discipline that deals with the subject in his undergraduate course. In relation to particular conception of sexuality/sexual education, they proved to be confused about the definition of the concepts, making it clear that the medical-biological discourse, widely covered in their training, pervades the understanding that they built on the theme, which can prejudice future teaching practices. It is expected that the reflections promoted by such research is one of the ways that sex education be consolidated at school and at the University of emancipatory way.

Keywords: Sexual Education. Conception. Sexuality. Initial formation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resposta dos graduandos para a questão 5.....	60
Tabela 2: Resposta dos graduandos para a questão 3.....	63
Tabela 3: Resposta dos graduandos para a questão 4.....	68
Tabela 4: Resposta dos graduandos para a questão 8.....	70
Tabela 5: Resposta dos graduandos para a questão 9.....	75
Tabela 6: Resposta dos graduandos para a questão 11.....	79
Tabela 7: Resposta dos graduandos para a questão 6.....	81
Tabela 8: Resposta dos graduandos para a questão 12.....	85
Tabela 9: Resposta dos graduandos para a questão 7.....	89
Tabela 10: Resposta dos graduandos para a questão 13.....	91
Tabela 11: Resposta dos graduandos para a questão 10.....	93
Tabela 12: Resposta dos graduandos para a questão 1.....	96
Tabela 13: Resposta dos graduandos para a questão 2.....	102

LISTA DE SIGLAS

DST: DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

UEM: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PIBID: PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPES: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

NUDISEX: NÚCLEO DE ESTUDOS EM DIVERSIDADE SEXUAL

PCM: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA

OMS: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE

PPP: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PNE: PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PCN: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

LGBT: LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS E TRANSEXUAIS

BNC: BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: O que devem “saber” e “saber fazer” os professores de Ciências	48
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO SEXUAL: UM BREVE ENSAIO	
1.1 SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONTANDO A HISTÓRIA E DEFININDO OS TERMOS.....	20
1.1.1 SEXO.....	20
1.1.2 SEXUALIDADE.....	23
1.1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL.....	28
1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA FAMÍLIA.....	32
1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.....	35
1.4 EDUCAÇÃO SEXUAL NA UNIVERSIDADE.....	39
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEM	
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS GERAIS.....	41
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	46
2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEM.....	49
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
3.1.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	53
3.1.1 COLETA DE DADOS.....	54
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	55
3.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD).....	56
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS GRADUANDOS	
4.1 ANÁLISE DA FORMAÇÃO FAMILIAR (CATEGORIA 1).....	60
4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO ESCOLAR (CATEGORIA 2).....	63
4.3 ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA (CATEGORIA 3).....	81
4.4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES PARTICULARES DE SEXUALIDADE/EDUCAÇÃO SEXUAL (CATEGORIA 4).....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Educação Sexual surgiu ainda no Ensino Fundamental, quando minha professora da quarta série, Isabela, durante as aulas de Ciências, apresentou a mim e aos meus colegas de turma as primeiras noções a respeito de sexo e reprodução. Lembro-me de que embora minha turma fosse bastante agitada, durante a explanação desses assuntos, a professora tinha toda nossa atenção. As aulas dela eram dinâmicas e divertidas e ela sempre estava disposta a tirar as nossas dúvidas a respeito do tema.

Embora minha mãe sempre tenha respondido timidamente às minhas questões sobre a origem dos bebês e a vida dos casais em geral, eu sentia falta de explicações mais completas. Dessa forma, as aulas da professora Isabela foram muito marcantes, pois foi durante elas que realmente sanei muitas das minhas maiores dúvidas a respeito do tema. Contudo, esse foi o único momento da minha trajetória escolar que tive contato com temas relacionados à sexualidade. Nos anos subsequentes, não houve menção ao tema, a não ser em palestras sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), que aconteciam apenas uma vez ao ano, na quadra esportiva da escola. Essas palestras eram realizadas para todas as turmas ao mesmo tempo, de modo que era praticamente impossível tirar dúvidas ou prestar total atenção no que estava sendo dito, uma vez que os alunos, de um modo geral, ficavam muito agitados durante a realização dessas atividades.

No período em que cursei minha graduação em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tive a oportunidade de participar, por três anos, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Pibid tem o intuito de promover a formação inicial e o estabelecimento de trocas de experiências entre o Ensino Superior e a Escola Básica, por meio da inserção dos licenciandos no âmbito escolar desde as séries iniciais da graduação. Neste programa, outros licenciandos e eu, desenvolvíamos atividades que contemplavam diferentes temáticas do ensino de Biologia e, desde o início, eu assumi a responsabilidade de cuidar, em especial, dos aspectos relacionados à temática da Educação Sexual.

Assim sendo, desenvolvi, com a ajuda de outros licenciandos e professores, projetos referentes à Educação Sexual em duas escolas estaduais de Maringá/PR e uma escola estadual de Sarandi/PR.

O projeto intitulado “*A hora H para se falar em sexo*” foi desenvolvido nas três escolas e buscou levar até os alunos do Ensino Médio discussões sobre os aspectos biológicos, históricos, sociais e culturais da sexualidade. Queríamos que nosso projeto fosse diferente das

aulas tradicionais sobre Sistema Reprodutor e, por isso, desenvolvemos com os alunos diversas atividades envolvendo temas como história da sexualidade, homofobia, diversidade sexual, gênero, assexualidade, erotismo, entre outros assuntos, o que fez com que o projeto fosse bem recebido por professores e alunos.

Esta experiência foi de grande valia para minha formação como professora e educadora sexual, pois foi o meu primeiro contato com a temática durante o curso de graduação.

Na busca por bons referenciais teóricos para o desenvolvimento desses projetos, comecei a frequentar as reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX), coordenado pela professora doutora Eliane Rose Maio, onde me apaixonei ainda mais pela Educação Sexual.

No período de regência do Estágio Supervisionado I, em 2012, tive a oportunidade de trabalhar os Sistemas Reprodutores em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental e aproveitei o momento para discutir com eles diversos assuntos relacionados à Educação Sexual.

Devido à minha experiência com a temática durante minha atuação no Pibid, eu não tive muitas dificuldades para tratar o tema em sala de aula. Entretanto, minha dupla de estágio e outros colegas de sala, que não haviam tido nenhum contato com a Educação Sexual durante a graduação, se mostraram muito receosos em trabalhar o tema com seus alunos.

Nesse momento, eu comecei a refletir sobre nossa falha formação docente em assuntos relacionados à temática da Educação Sexual.

“A Educação Sexual no Brasil, cada vez mais, está sendo reconhecida como importante dentro do processo de formação educacional das pessoas” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 1). Todavia, os cursos de licenciatura, em sua grande maioria, não preparam devidamente seus acadêmicos para atuarem como educadores sexuais na Educação Básica.

Durante os meus cinco anos de graduação (2009-2013), os conteúdos relacionados à sexualidade foram abordados isoladamente em anatomia, embriologia e fisiologia humana. Entretanto, essas disciplinas priorizaram apenas os aspectos biológicos, dando ênfase às funções dos órgãos sexuais e ao processo reprodutivo.

Em nenhum momento, meus colegas e eu, como futuros professores de Ciências e Biologia, fomos orientados sobre a forma como essa temática deveria ser trabalhada com os alunos.

Na grande maioria das escolas brasileiras, a responsabilidade em ministrar os conteúdos relacionados à Educação Sexual é delegada usualmente aos professores de Ciências e Biologia. No entanto, é fato que os cursos de licenciatura, sejam em Ciências Biológicas ou em outras

áreas do conhecimento, não preparam devidamente os seus acadêmicos para serem educadores sexuais, uma vez que, durante a graduação, não há uma disciplina obrigatória que trate da sexualidade humana para além do enfoque biológico e estes licenciandos, quando em sua vida profissional, precisam ministrar aulas sobre o tema, sentem-se inseguros diante da tarefa.

A omissão desse assunto durante minha graduação sempre me incomodou, e, ao ingressar no Mestrado, pensei em desenvolver uma pesquisa sobre Educação Sexual que pudesse, de alguma forma, promover reflexões sobre a necessidade da inserção dessa temática nos currículos dos cursos de licenciatura.

Assim sendo, meu orientador, professor doutor Marcelo Maia Cirino, e eu reformulamos o projeto de pesquisa apresentado inicialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM), refinando o tema e os objetivos e propusemo-nos, então, a investigar: qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) dos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM sobre o papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual?

Ao nos apropriarmos de um dos conceitos da palavra concepção, que remete ao ato de elaborar conceitos e formular teorias por meio de experiências próprias, pretendemos ainda discutir algumas considerações dos graduandos a respeito de sua formação familiar, escolar e acadêmica em assuntos relacionados à Educação Sexual, bem como suas dificuldades e dúvidas sobre a abordagem dessa temática em sala de aula.

Contudo, para respondermos à referida questão de pesquisa, precisamos alcançar os seguintes objetivos para essa investigação:

Objetivo Geral: Investigar a(s) concepção(ões) dos graduandos de Ciências Biológicas da UEM sobre o papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual, bem como discutir sua formação nessa temática, identificando possíveis deficiências e obstáculos à atuação desses profissionais na Educação Básica, na área da Educação Sexual.

Objetivos Específicos:

- I. Investigar as concepções dos graduandos a respeito do papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual;
- II. Discutir as considerações dos graduandos sobre sua formação pessoal, escolar e acadêmica em assuntos relacionados à Educação Sexual, buscando identificar possíveis deficiências e obstáculos à atuação desses futuros professores em de aula;
- III. Promover discussões sobre as possíveis contribuições da inserção da Educação Sexual nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao final dessa investigação, pretendemos responder às seguintes questões:

- a. Qual é a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual?
- b. Como foi a formação familiar, escolar e acadêmica desses graduandos em assuntos relacionados à Educação Sexual?
- c. Que tipos de deficiências essa formação deixou, se deixou? De que maneira essas deficiências podem interferir no seu trabalho como Educador Sexual na Educação Básica?
- d. Qual é a importância de se trabalhar/discutir a Educação Sexual nos cursos de Licenciatura (principalmente nos cursos de Ciências Biológicas)?

A relevância dessa pesquisa está relacionada ao fato de esta temática ainda não ter recebido, na formação universitária, um espaço significativo. Para Figueiró (2009, p. 141), “o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação” dos professores em geral frente ao desafio de trabalhar a Educação Sexual com seus alunos.

Além do despreparo formativo citado acima, Figueiró (2009) salienta que somos frutos de uma sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda persistem associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido. Segundo a autora:

Neste contexto de formação cultural, acabamos carregando conosco uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo, o que acentua nossa dificuldade em falar abertamente sobre ele. Assim sendo, quando se propões educar sexualmente os alunos, há que se pensar, concomitantemente, em oportunizar aos professores o reeducar-se sexualmente, participando de estudos que os auxiliem a preparar-se para atuar como educadores sexuais, tanto de crianças do ensino regular, quanto de crianças e adolescentes considerados pessoas com necessidades especiais (FIGUEIRÓ, 2009, p. 142).

Assim sendo, o processo de formação de professores deve oportunizar momentos de discussão sobre a sexualidade, para que essa negatividade referente à temática possa ser superada e os professores, quando em sala de aula, possam falar abertamente sobre o tema com seus alunos.

De acordo com Figueiró (2014, p. 31), quando a formação continuada de professores está voltada para a Educação Sexual, ela “contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino”. O mesmo princípio se aplica à formação inicial, uma vez que ela “representa um momento singular de um longo aprendizado

profissional” (BRITO, 2011, p. 17), e deve/deveria contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como para um ensino de qualidade.

A formação inicial do professor constitui um locus de significativos aprendizados que respondem às demandas do trabalho docente. Esses aprendizados abarcam conhecimentos especializados, competências referentes ao ensino, habilidades e atitudes e exigem do professor tanto a capacidade de exercitar a reflexão crítica na/sobre a prática, quanto a abertura para desenvolver o trabalho colaborativo (BRITO, 2011, p. 19).

A formação inicial, portanto, deve proporcionar a vivência de situações formativas, criando oportunidades para que os futuros professores ampliem suas aprendizagens acerca do trabalho docente, “o que implica em mudanças nos modos de ser e de fazer, haja vista que essas aprendizagens têm o mérito de contribuir com a autonomia profissional dos professores” (BRITO, 2011, p. 20). Nesse contexto, acreditamos que a Educação Sexual deveria, obrigatoriamente, fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que esta temática “não pode dar-se como uma atividade à parte da formação inicial e continuada do educador, mas, pelo contrário, precisa ser tratada como um processo inserido no conjunto do desenvolvimento pessoal e profissional” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 98-99).

Entretanto, o que se evidencia nas universidades e em outras instituições formadoras é um grande descaso com os assuntos relacionados à Educação Sexual. Isso nos permite concluir que a ineficiência de trabalhos sobre a temática no espaço escolar tem sua raiz mais profunda nos anos iniciais e essenciais da formação docente.

Assim sendo, para promover as discussões desta pesquisa, utilizamos principalmente o aporte teórico sobre a formação de educadores sexuais, elaborado por Figueiró (1996, 2009, 2011 e 2014), além de outros trabalhos acadêmicos que abordem esta temática.

Dentre as ferramentas analíticas existentes para a análise da produção escrita obtida em pesquisas educacionais em todos os níveis de ensino, utilizamos nesta presente investigação como referencial teórico-metodológico e ferramenta analítica a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006).

Contudo, não buscamos com esta pesquisa, segundo nossas percepções e interpretações, obter concepções únicas sobre a Educação Sexual, visto que procuramos dar/encontrar novos sentidos às respostas apresentadas pelos graduandos no instrumento de coleta de dados.

No que se refere à estruturação do trabalho, o mesmo está subdividido em quatro capítulos e considerações finais.

No primeiro, apresentamos um breve estudo sobre os conceitos de sexo, sexualidade e Educação Sexual, pautados em conceitos históricos, sociais e culturais e descrevemos a

Educação Sexual, enquanto processo formativo nas três principais instâncias sociais relevantes para essa pesquisa, sendo elas a família, a escola e a universidade.

No segundo capítulo, abordamos o processo de formação inicial dos professores, dando ênfase à formação docente em Ciências e Biologia no cenário brasileiro, bem como o trato dos temas relacionados à Educação Sexual no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho e análise dos dados.

No quarto capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos, os quais foram organizados, tendo por base as seguintes categorias: Formação Familiar, Formação Escolar, Formação Acadêmica e Concepção particular de sexualidade e Educação Sexual.

E, por fim, nas considerações finais, tecemos comentários sobre a pesquisa realizada e seus resultados.

Cabe ressaltar que adotamos o termo Educação Sexual como padrão nesta investigação, para nos referirmos a todos os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a temática da sexualidade, pois entendemos que o conceito explicita mais detalhadamente nossa proposta de estudo: a concepção dos graduandos sobre o papel do professor de Ciência e Biologia na Educação Sexual.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO SEXUAL: UM BREVE ENSAIO

Neste capítulo, iremos discutir os conceitos de sexo, sexualidade e Educação Sexual, uma vez que queremos deixar claras as definições do que entendemos por esses termos, que permeiam todo este trabalho. Essa discussão será feita baseada em um contexto histórico, político e social. Apresentaremos também um breve estudo da Educação Sexual, enquanto processo formativo nas três principais instâncias sociais relevantes para essa investigação, sendo elas a família, a escola e a universidade.

1.1 SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: CONTANDO A HISTÓRIA E DEFININDO CONCEITOS

1.1.1 SEXO

O sexo começou, na humanidade, como uma adaptação biológica, mas tornou-se, em todas as culturas humanas, foco de códigos sociais e morais, gerando temas que perpassam desde a religião até as artes (BRAGA, 2002).

Defini-lo, entretanto, é uma tarefa árdua.

O século XVII, segundo Foucault (1988), foi o início de uma época de intensa repressão sexual e, denominar o sexo, a partir daí, tornou-se mais difícil e custoso. Para dominá-lo no plano real, foi preciso reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente na vida das pessoas. O pudor moderno preferiu que não se falasse de sexo, ao não ser por intermédio de proibições, que de tanto calar, impuseram o silêncio e a censura.

Desde então, sexo tornou-se um assunto proibido e envolto por mistérios e preconceitos.

Segundo Werebe (1998), a definição de sexo é problemática, uma vez que o termo sexual é ambíguo e não possui um conteúdo claro e perfeitamente definível. As fronteiras entre o sexual e o não sexual são flutuantes, o que dificulta a distinção dessas noções.

Concordamos com a autora quando ela diz que a dificuldade para fazer esta distinção decorre do fato de que não se pode admitir que o sexual seja, pura e simplesmente, genital, como afirmam as ciências médicas e a Biologia. Para Werebe (1998), o que descrevemos como sendo sexual é construído através de relações sociais complexas, sendo que cada indivíduo tem uma visão própria do que constitui o sexo.

As pesquisas no campo da genética, da fisiologia, da endocrinologia e da embriologia serviram de base para os modelos biológicos de explicação da sexualidade humana que temos hoje. Conforme Werebe (1998):

Estes estudos colocaram a ênfase nos aspectos físicos e bioquímicos da sexualidade e procuraram encontrar esta explicação particularmente na influência da hereditariedade, dos mecanismos cerebrais, dos hormônios e das condições orgânicas (físicas) do indivíduo. Os trabalhos realizados neste domínio contribuíram, sem dúvida, para esclarecer vários aspectos do comportamento sexual humano, mas os resultados a que chegaram nem sempre são concordantes e consistentes (WEREBE, 1998, p. 10).

Embora não possamos negar a influência biológica na vida sexual do indivíduo, acreditamos que ela é apenas um dos muitos fatores psicossociais que regulam a sexualidade humana. É preciso considerar que a sexualidade, embora esteja inegavelmente ligada a fatores biológicos, é humana na sua própria estrutura e, o social e o humano não são simples prolongamentos da evolução biológica (WEREBE, 1998).

Segundo Guimarães (1995), o termo sexo refere-se às diferenças biológicas entre machos e fêmeas, incluindo diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética e do sistema hormonal. Para o autor, sexo não deve ser confundido com gênero, embora estejam relacionados, uma vez que gênero designa tudo o que caracteriza o mundo feminino e o mundo

masculino, desde o físico, a anatomia, o vestuário, a fala, os gestos, os interesses, as atitudes, os comportamentos e os valores.

Para Souza (1991), sexo é um conjunto de pessoas que têm a mesma organização anatômica e fisiológica, no que se refere à geração. Ou seja, sexo é tudo aquilo que diferencia homens e mulheres e permite a reprodução.

A fisiologia humana e outras áreas do conhecimento biológico, como a anatomia e a morfologia, oferecem as pré-condições para o desenvolvimento da sexualidade, estabelecendo certos limites do que é possível ou não e do que é feminino ou masculino, assim como os autores citados acima.

Segundo a fisiologia reprodutiva (CONSTANZO, 2014), existem três tipos básicos de sexo, que caracterizam o que conhecemos como feminino e masculino.

O **sexo genético** é determinado pelos cromossomos sexuais – XY, em homens e XX em mulheres e determina o sexo gonádico dos indivíduos.

O **sexo gonádico** é definido pela presença de gônadas masculinas ou femininas, denominadas testículos ou ovários.

O **sexo fenotípico** é definido pelas características físicas do trato genital interno e da genitália externa. No sexo masculino, o trato genital interno inclui a próstata, glândula seminal, ducto deferente e epidídimo e genitália externa é formada pelo escroto e pênis. No sexo feminino, a genitália interna contém a tuba uterina, útero e o terço superior da vagina e a genitália externa é constituída pelo clitóris, grandes lábios e pequenos lábios (vulva) e dois terços inferiores da vagina.

Como fica evidente, para a fisiologia e na definição dada por Guimarães (1995) e Souza (1991), sexo é uma marca biológica que se baseia na caracterização genital e natural da espécie humana, incluindo diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal e do sistema reprodutor como um todo, diferenciando os corpos de homens e mulheres.

Consideramos essas definições limitadas, no sentido que ignoram a existência de outras formas de sexualidade que não sejam aquelas vividas dentro da heteronormatividade, entre homens e mulheres, com o intuito da reprodução e perpetuação da espécie.

Essa forma de entender o masculino e o feminino reproduz um discurso heteronormativo, considerado como verdadeiro, natural e previsível, o que desencadeia a negação das demais identidades, reforçando as diferenças daqueles que desatendem esse processo construtivo e assumem uma predileção diferente daquela considerada e aceita como normal. A orientação sexual de sujeitos que não se enquadram nessa definição de sexo é

considerada patológica, anormal, perversa, desviante e condenatória e sob eles são destinados toda a repulsa, ódio e aversão manifesta por meio de práticas condenatórias (JÚNIOR; MAIO, 2014).

Conforme Werebe:

A anatomia e a fisiologia dos órgãos genitais definem os dois tipos de sexo: macho e fêmea. Porém, a identidade de gênero, que define a masculinidade e a feminilidade, é função de vários fatores e não apenas do sexo biológico (WEREBE, 1998, p. 25).

Tanto o sexo quanto a sexualidade são socialmente construídos e organizados, sustentados por uma variedade de linguagens que buscam dizer o que pode e o que deve ser expresso. Podemos usar a palavra sexo para nos referir ao nosso aparato biológico e anatômico, que nos diferencia em homens e mulheres. Todavia, sexo é também um conjunto de práticas, atitudes e comportamentos vinculados à relação sexual, resultantes de concepções construídas socialmente e culturalmente por cada indivíduo (BRAGA, 2008).

Consideramos, portanto, que sexo é mais do que uma marca biológica de diferenciação anatômica e fisiológica entre machos e fêmeas. Assim como a sexualidade, ele é também social e culturalmente determinado e precisa ser abordado em todas as suas dimensões.

1.1.2 SEXUALIDADE

Quando voltamos nossos olhares para diversas culturas, em diferentes tempos históricos, nos damos conta de que a sexualidade sempre foi colocada em discurso, sendo alvo de inúmeras pesquisas e constantes regulações (BRAGA, 2002).

Dessa forma, consideramos importante um breve resgate histórico sobre como a sexualidade foi introduzida nas pesquisas científicas ao longo dos últimos séculos para que possamos entender a visão que temos hoje acerca da temática.

Os estudos médicos e científicos no campo da sexualidade humana, segundo Werebe (1998), tiveram início na Europa, no século XIX, em particular nos países anglo-saxões e germânicos. Merecem destaque os trabalhos de Krafft-Ebing (1886), de Havelock Ellis (1896-1928), de Magnus Hirschfeld (que realizou vários estudos a partir de 1930 e fundou o Instituto de Sexologia de Berlin) e de Freud, que tiveram grande repercussão internacional e deram origem a inúmeros estudos e escolas em quase todos os países.

Estas primeiras pesquisas sobre a temática foram obras de clínicos e se basearam, principalmente, na observação de pacientes, mas, as contribuições que ofereceram para o conhecimento da vida sexual foram das mais importantes, passando a constituir o corpo de

conhecimento da *Scientia Sexualis* (Ciência Sexual), assim conceituada por Foucault (WEREBE, 1998; FIGUEIRÓ, 2011).

Após um início promissor na Europa, as pesquisas científicas sobre a sexualidade foram praticamente interrompidas, principalmente depois da terceira década do século XX. O nazismo pôs fim ao desenvolvimento de estudos importantes sobre a temática na Alemanha e, os países europeus ocupados pelos alemães, também foram influenciados pelo puritanismo, que estava vinculado a um dos principais ideais nazistas.

Por outro lado, pesquisadores americanos se beneficiaram de recursos importantes e, no período pós-guerra, as investigações no campo da sexualidade humana foram impulsionadas, o que pode ser considerado um fato curioso, já que durante muito tempo, a sociedade americana era mais conservadora do que a maioria dos países europeus (WEREBE, 1998).

De qualquer forma, foi em solo americano que se realizaram as pesquisas mais audaciosas sobre a sexualidade humana, dentre as quais Werebe (1998) destaca o célebre inquérito de Kinsey, publicado em 1948, e os trabalhos de Masters e Johnson (1968, 1980), que inspiraram muitas investigações. Foi também nos Estados Unidos que as pesquisas de Freud sobre a temática tiveram um desenvolvimento notável.

Ao longo da década de 1970, o filósofo francês Michel Foucault, dedicou seu trabalho a análise do papel que a sexualidade ocupava na sociedade ocidental. Em seu livro *História da sexualidade* (1988), o autor mostra que a temática está intimamente ligada a todos os acontecimentos da vida social, sendo um aspecto fundamental à condição humana. Segundo Foucault (1988):

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

A sociedade vive, desde o século XVII, uma fase de repressão sexual. Nesse período, o sexo foi reduzido à sua função reprodutora e o casal heterossexual, que vivia dentro dos padrões da família tradicional, passou a ser o “modelo”. O que sobrou e transgredia as regras de condutas morais tornou-se “amor mal”, sendo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Segundo Foucault (1988):

[...] A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar,

reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções. (FOUCAULT, 1988, p.9-10)

Todavia, mesmo diante de tantas regras de conduta, a sociedade burguesa se vê forçada a permitir algumas coisas. Ela restringe as sexualidades ilegítimas a lugares onde possam dar lucros, já que, numa época em que o trabalho é muito explorado, as energias não podem ser dispensadas nos prazeres (FOUCAULT, 1988).

Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutra lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histerica – estes “outros vitorianos”, diria Stephen Marcus – parecem ter feito passar, de maneira sub-reptícia, o prazer a que não se alude para a ordem das coisas que se contam; as palavras, os gestos, então autorizados na surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. Somente aí o sexo selvagem teria direito a algumas das formas do real, mas bem insularizadas, e a tipos de discurso clandestinos, circunscritos, codificados. Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Este discurso, que reduz a sexualidade a fins reprodutivos e permite a dita ilegítima em lugares específicos, foi bastante difundido, sendo fruto de uma visão moralista que tem servido aos interesses políticos dentro de quase todas as sociedades. Esse moralismo faz parte da repressão sexual, que é um modo fundamental de ligação entre o poder e o saber. E, uma vez que a repressão sexual existe, o ato de falar ou discursar sobre a sexualidade trás em si aspectos de transgressão, o que estigmatizou o desejo sexual e condenou o prazer, que passou a ser visto como móvel de crimes e perversões (FOUCAULT, 1988; WEREBE, 1998).

O poder, segundo Foucault (1988), não está centralizado apenas no Estado, mas também nos níveis elementares de todas as relações sociais e existe, não apenas naquilo que proíbe, mas também naquilo que produz, naquilo que controla, naquilo que impõe. O poder gere a vida das pessoas, controla, domina e produz a individualidade (FOUCAULT, 1988).

Dizendo poder, não quero significar “o poder”, como um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado estado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não entendo o poder como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma de lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas da sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as

defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

E é justamente esse poder descrito por Foucault (1988), que incitou a proliferação de discursos acerca da sexualidade e, toda esta multiplicidade proporcionou a elaboração de normas para o desenvolvimento sexual, sendo que os discursos elaborados em torno da sexualidade serviram para o propósito de manter a forma das relações sociais de um modo economicamente útil e politicamente conservador (PIOVEZAN, 2010).

Mas, afinal, o que é a sexualidade? Qual significado ela assume nesta presente investigação?

Ao longo das últimas décadas, diversos pesquisadores estudam os dispositivos da sexualidade e, a partir do levantamento bibliográfico realizado, encontramos muitas definições e explicações para o termo. Todavia, a fim de embasar teoricamente nossa pesquisa, abordaremos apenas algumas delas, com as quais mais nos identificamos.

A sexualidade é, segundo Foucault (1988), um dispositivo histórico e um comutador que nenhum sistema de poder pode dispensar. Ela não é aquilo que o poder tem medo, mas aquilo que se usa para o seu exercício e as proibições que a cercam não são formas essenciais de poder e sim seus limites e formas frustradas.

Segundo Figueiró (2014, p. 18-19), “sexualidade é uma dimensão humana que vai além de sua determinação biológica, pois é, também, culturalmente determinada.” Para a autora:

Sexualidade por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual. (FIGUEIRÓ, 2009 p. 143).

A OMS – Organização Mundial da Saúde (2000), também nos traz uma definição interessante sobre a sexualidade, compreendendo-a numa perspectiva ampla. Segundo o documento, a sexualidade é uma manifestação psicoafetiva individual e social, que ultrapassa sua base biológica (sexo) e cuja expressão é normatizada pelos valores sociais vigentes. Trata-se de um aspecto central do ser humano e engloba sexo, identidade e papel de gênero, orientação do desejo sexual, erotismo prazer, intimidade e reprodução.

Para Werebe (1998), a sexualidade tem um sentido que transcende a simples reprodução e deve ser compreendida em função de todas as suas dimensões (biológica, psicossocial e cultural) e em função de abordagens diversas.

Ao nos apropriarmos dessas definições, passamos a considerar que a sexualidade exerce influência em todas as etapas da vida e em toda a história individual do ser humano, desde o

nascimento até a morte, ultrapassando a concepção reduzida à genitalidade, que ainda prevalece em muitas definições dadas ao termo.

Brêtas (2011) defende que a sexualidade:

[...] transcende os limites do ato sexual, inclui sentimentos, fantasias, desejos e sensações; comportamento diante da vida; atração que sentimos por alguém; nossos desejos de felicidade e prazer; nossos preconceitos e valores morais; nosso corpo e o modo como o vêem (BRÊTAS, 2011, p. 46).

A sexualidade é, portanto, muito mais do que a constituição genital dos corpos de homens e mulheres. Ela perpassa por todos os aspectos da vivência humana, envolvendo fantasias, valores, linguagens, desejos, comportamentos e representações e, ao nos referirmos a ela, todos esses aspectos devem ser levados em conta.

Conforme destacou Bonfim (2012), a sexualidade é uma das dimensões humanas mais complexas, configurando-se como um dos núcleos estruturantes que formam a totalidade humana, perpassando por tudo aquilo que nos dá prazer e nos motiva a viver.

Contudo, para uma compreensão mais ampla do significado da sexualidade é útil considerarmos as várias significações que são atribuídas a ela em nosso contexto institucional e educacional. Tomamos como referência os cinco paradigmas de entendimento da sexualidade identificados por Nunes (1996) *apud* Figueiró (2014):

- a concepção *médico-biologista* que vê a sexualidade como uma dimensão biológica e procriativa do ser humano e como uma força propulsora, natural e instintiva da procriação. Implica considerar a natureza como determinante da condição humana;
- a concepção *terapêutico-descompressiva*, na qual a sexualidade é entendida como uma condição meramente subjetivista, psicologizante, individual e ligada a uma força natural, supostamente instintiva ou selvagem do corpo humano. Sua essência está centralizada no fato de ser vista, unicamente, como fonte de prazer e gratificação;
- a concepção *normativo-institucional*, que vê a sexualidade como um aspecto da vida ligado a um conjunto de comportamentos socialmente permitidos, por um lado, e proibidos, por outro. Implica a necessidade de passar as normas reguladoras da sexualidade, que até então eram transmitidas pela família;
- a concepção *consumista-quantitativa*, que entende a sexualidade como uma energia do indivíduo, possível de regulação e controle social, que, por sua vez, pode ser transformada em produtividade. Nela está inserida, por exemplo, a ideia da instigação ao sexo quantitativo, da alienação do afeto e do apelo de venda e *marketing*;
- a concepção *dialética-política*, que concebe a sexualidade como a dimensão mais ampla da condição humana, como uma construção pessoal e social, em que o ser humano é visto como participante ativo desse processo, uma vez que influencia na construção dos valores e normas sexuais e, ao mesmo tempo, é dialeticamente influenciado por eles. Implica que o indivíduo possa vir a ser sujeito da sua própria sexualidade (FIGUEIRÓ, 2014, p. 49-50).

É na concepção dialética-política que nos amparamos para o desenvolvimento desse trabalho, pois assim como Figueiró (2014), defendemos uma Educação Sexual de cunho emancipatório.

Assim sendo, consideramos que a sexualidade está intimamente ligada à forma como as pessoas interagem consigo mesmas, umas com as outras e com o mundo ao seu redor. Discutir sobre a sexualidade implica, portanto, considerar todos os aspectos que ela envolve.

1.1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL

A Educação Sexual é uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho docente cotidiano.

Todavia, antes de discutirmos o conceito de Educação Sexual, consideramos necessário um breve resgate histórico de como a temática se inseriu no cenário educacional brasileiro.

Os primeiros trabalhos sobre Educação Sexual no Brasil tiveram início no século XX, mais precisamente nas décadas de 1920 e 1930. No entanto, muitos autores consideram a década de 1960 o período mais favorável à implantação da Educação Sexual nas escolas, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (WEREBE, 1977; FIGUEIRÓ, 2011).

Não apenas houve um aumento no número de experiências, como também, um maior interesse pela questão nos meios educacionais e nas camadas mais esclarecidas da sociedade. É útil destacar que na década de 60, também a rede pública foi palco dessas experiências e que as mesmas tiveram lugar em vários pontos do país (FIGUEIRÓ, 1998, p. 124).

Em 1968, a deputada federal, Júlia Steimbruck, apresentou “um projeto de lei propondo a introdução obrigatória da Educação Sexual em todas as escolas de nível primário e secundário do país” (WEREBE, 1977, p. 21). Contudo, em 1970, a Comissão Nacional de Moral e Civismo fez um pronunciamento, dando um parecer contrário ao referido projeto de lei (WEREBE, 1977; ALTMANN, 2001), que foi aprovado pelo Ministério da Educação e teve grandes repercussões no espaço da escola, colocando a Educação Sexual na semiclandestinidade, já que o parecer se constituiu, “de fato, numa condenação oficial de qualquer forma de educação sexual na escola” (WEREBE, 1977, p.22).

Nesse mesmo período e em boa parte da década de 1970, “acontecimentos políticos de grande envergadura provocaram um retrocesso na história das experiências de implantação de programas de Educação Sexual no país inteiro” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 99). “Não apenas as experiências deixaram de se multiplicar, mas até mesmo várias das que vinham se realizando com sucesso foram interrompidas” (WEREBE, 1977, p.22).

Todavia, não havia, nenhuma lei ou proibição formal contra as práticas de Educação Sexual nessa época. “A interdição era difusa e, talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto

era tabu, existia, mas não se falava sobre ele” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 101). Nessa época, professores e orientadores optaram por silenciar-se, com medo de sofrer represálias, já que muitos consideravam a Educação Sexual como uma afronta aos bons costumes da época, classificando-a como inapropriada e dispensável (BARROSO; BRUSCHINI, 1982 *apud* FIGUEIRÓ, 2011).

Um fator que pode ter contribuído acentuadamente para o entrave da oficialização da Educação Sexual nas escolas ou mesmo dificultado a realização de novas experiências é o argumento de que esse tipo de educação não é prioridade [...] esse argumento continuará ainda por muito tempo a ser usado pelos opositores à inclusão da Educação Sexual no currículo (FIGUEIRÓ, 2011, p. 101).

Esse pensamento perdurou por muitos anos, até que em 1978, o espaço para a Educação Sexual no Brasil foi reconquistado, embora a abertura não tenha se dado de forma homogênea em todo o país. Numerosos debates foram realizados nessa época e no início da década de 1980 e muitos livros sobre sexualidade foram publicados, tanto para jovens, como para crianças e adultos (FIGUEIRÓ, 2011). Nesse período, segundo Figueiró 2011:

Debates e publicações, juntamente com a preocupação com a questão da gravidez precoce e da contaminação pela AIDS vieram contribuir para que passasse a haver, por parte de pais, educadores e da sociedade em geral, um maior interesse na Educação Sexual das crianças e dos jovens; mais especificamente, uma preocupação maior com a atuação da escola nesta tarefa (FIGUEIRÓ, 2011, p. 108).

Contudo, como as doenças venéreas, assim chamadas na época, e a gravidez precoce eram assuntos de maior domínio da área biológica, os professores de Ciências e Biologia acabaram sendo responsabilizados pela Educação Sexual nas escolas, o que restringiu os conhecimentos relacionados à temática ao ensino da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores e às discussões preventivas envolvendo as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a gravidez. E esse quadro perdura até os dias de hoje.

Cessada a fase crítica de repressão no país, reapareceram as discussões ressaltando a importância deste tema nos currículos escolares. As escolas incluíram palestras, encontros e debates sob a responsabilidade de médicos, psicólogos ou através de conteúdos relativos à reprodução humana nas disciplinas de ciências e Biologia (OLIVEIRA, 2009, p.178).

Em 1997, “emerge um novo panorama para a conscientização do ensino da sexualidade nas escolas com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 114), que propôs que a sexualidade deveria ser inserida no currículo como um tema transversal, passando várias disciplinas e podendo ser assim, ensinado por professores de diferentes áreas do conhecimento (FIGUEIRÓ, 2006, 2011; QUIRINO, 2013).

“A inserção no ensino básico do tema transversal – Orientação Sexual na Escola, constituiu-se num avanço significativo na educação dos indivíduos no atual contexto”

(OLIVEIRA, 2009, p. 178). Uma das maiores contribuições desse documento foi o favorecimento para a construção de uma nova visão de Educação Sexual, que pode ser feita por todos os professores das crianças e jovens, independente das disciplinas que lecionem (FIGUEIRÓ, 2011, 2014).

Diante desse breve resgate histórico sobre os caminhos percorridos pela Educação Sexual no Brasil, fica evidente sua importância nos espaços escolares e na sociedade como um todo. Mas, afinal, o que é Educação Sexual? Que abordagens e significados ela assume nessa presente investigação?

Segundo Figueiró (2014), Educação Sexual é:

Toda a ação de ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida Sexual. Para ser completa e eficaz, principalmente quando faz parte de um programa educacional, a Educação Sexual deve abranger tanto o componente informativo quanto o formativo (FIGUEIRÓ, 2014, p. 44).

A autora acrescenta ainda que a Educação Sexual “deve ser definida, sobretudo, como uma forma de engajamento pessoal nos esforços coletivos pela transformação de padrões de relacionamento sexual e social” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 45), sendo que é justamente “esse exercício que oportuniza a pessoa educar-se sexualmente” (GOLDBERG, 1988 *apud* FIGUEIRÓ, 2014, p. 45). Para tanto, o indivíduo necessita desenvolver comportamentos e atitudes autônomas em relação a sua sexualidade, no sentido de poder vive-la livremente, sem sentimentos de culpa ou opressão social.

Esse modelo de Educação Sexual supracitado é denominado de Educação Sexual emancipatória, pois segundo Figueiró (2014, p. 46), “está comprometido com a transformação social”.

Figueiró (1996, 2014) estabeleceu, a partir de leituras de publicações acadêmico-científicas brasileiras, realizadas no período de 1980 a 1993, quatro abordagens básicas da Educação Sexual, sendo elas a abordagem religiosa (tradicional ou libertadora), a abordagem médica, a abordagem pedagógica e a abordagem emancipatória.

O sentido fundamental das *abordagens religiosas tradicionais* é a formação do cristão, e o sexo é vinculado ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. A vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais, no caso da *abordagem católica* e às mensagens bíblicas, no caso da *protestante*. A Educação Sexual religiosa tradicional não existe como modelo único, padronizado, mas é possível encontrar variações ao longo de um *continuum*. Num dos extremos pode se ter uma atitude “conservadora” (totalmente submissa às regras estabelecidas) e, no extremo mais avançado, uma atitude “questionadora”. [...] Por outro lado, na *abordagem religiosa libertadora* (católica ou protestante), embora haja a preocupação básica com a formação do cristão, em primeiro plano está a conservação dos princípios cristãos fundamentais, como por exemplo: o amor, o

respeito mútuo e a justiça. A Educação Sexual é encarada como um instrumento de transformação social, partilhando assim dos pressupostos da abordagem política [...]. O sentido fundamental da *abordagem médica* é a díade saúde-doença (com ênfase na ação terapêutica para tratamento de desajustes sexuais, ansiedades ou angústias relativas à sexualidade); valoriza o fornecimento de informações em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade.

Na *abordagem pedagógica*, o processo ensino/aprendizagem é a característica fundamental. É dada ênfase ao aspecto formativo, no qual pode-se incluir também o aspecto formativo (discussão de valores, atitudes e sentimentos).

Tanto a abordagem médica, quanto a pedagógica, encara a Educação Sexual como meio de levar o indivíduo a viver bem a sua sexualidade.

Embora a *abordagem emancipatória* também considere a relevância da vivência pessoal (saudável) da sexualidade, sua característica essencial consiste em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias. Há também uma preocupação em resgatar o erotismo (o prazer e a visão positiva da sexualidade) e as questões de gênero, em que os papéis sexuais são pensados à luz de um enfoque social, histórico e cultural (FIGUEIRÓ, 1996, p. 52; 2014. p. 93-94-95).

A necessidade de transformações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade instituíram-se como premissa fundamental para o surgimento da Educação Sexual emancipatória. Segundo Figueiró (2011), ela foi inicialmente proposta pela Dra. Maria Amélia Azevedo, em sua obra intitulada *Educação Sexual: uma Proposta, um Desafio* e, a partir de 1980 começaram a surgir as primeiras reflexões e publicações científicas na perspectiva emancipatória, as quais têm se pautado, em sua maioria, nos estudos de Foucault, Freud, Reich, Marcuse, Ariès, Donzelot ou Polítzer.

Esse modelo conduz as discussões sobre sexualidade para questões que envolvem as “relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 95), considerando a Educação Sexual como um processo contínuo “de participação na transformação dos padrões de relacionamento sexual” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 95). Nessa abordagem, há também a preocupação em resgatar o erotismo e as relações de gênero, num enfoque social, histórico e cultural.

Uma Educação Sexual Emancipatória é aquela que orienta para o resgate do gênero e do erótico na vida das pessoas. Gênero diz respeito ao modo como a masculinidade e a feminilidade são vividas, considerando-se que ambas são mutáveis ao longo da história, mutação essa que se dá socioculturalmente, ou seja, na própria interação homens/mulheres, variando de cultura para cultura.

[...] resgatar o erótico implica encarar a sexualidade como algo bonito e bom na vida das pessoas, lutando para eliminar a visão que tem predominado: a de algo “sujo”, “feio” e “vergonhoso”, assim como a visão de que é um assunto do qual não se deve falar (FIGUEIRÓ, 2011, p. 129 – 131).

Para Vasconcelos (1971), uma Educação Sexual emancipatória é:

[...] é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar

condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. (VASCONCELOS, 1971, p. 111).

Cabe ressaltar que é na abordagem emancipatória que nos amparamos para o desenvolvimento desse trabalho, pois consideramos a Educação Sexual um processo contínuo, que forma o indivíduo inteiramente para uma vivência gratificante, prazerosa e responsável de todos os aspectos de sua sexualidade.

1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA FAMÍLIA

Embora nosso trabalho seja uma discussão sobre a concepção que os graduandos de Ciências Biológicas possuem a respeito do papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual, achamos importante trabalharmos o aspecto da Educação Sexual na família, pois esta se acha intimamente ligada ao modo como o indivíduo constrói suas concepções sobre sexualidade.

Segundo Garcia (2005, p.25), somos educados sexualmente, de maneira informal, “na família, na rua, nos bares, nos cinemas, nos shoppings, nas igrejas, nas escolas, enfim, em todos os lugares onde existe vida existem experiências sexuais para serem apreendidas, trocadas, usufruídas ou ignoradas”.

Conforme Werebe (1998):

A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas (WEREBE, 1998, p.139).

Dessa forma, ao considerarmos o significado atribuído por Werebe (1981) à Educação Sexual informal, que é um “processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento” (WEREBE, 1981, p. 106) a família pode ser considerada como uma das principais instâncias sociais que atua na Educação Sexual das crianças e adolescentes, sendo essa educação considerada como a mais precoce e significativa ao indivíduo (BRAGA, 2002).

É no seio da família que as primeiras informações sobre sexualidade são transmitidas ao indivíduo. Segundo Braga (2002), essa estrutura social é a responsável pelos valores sexuais preconizados e, de forma deliberada, ou não, transmite constantes significados sexuais aos seus integrantes.

Sobre isso, Garcia (2005), diz que:

Evidentemente, o tipo de família, a forma como cada família se relaciona e se organiza, as normas estabelecidas para seus membros, suas condições de vida e de situação econômica, a localização geográfica e condições de alojamento, o lugar dado à mulher e ao homem dentro do lar, a significação dos filhos para os pais (amor ou rejeição), enfim, todos esses e muitos outros aspectos que interferem na vida familiar são decisivos no que diz respeito à educação dos filhos, educação essa sempre sexuada.

Em uma mesma sociedade coexistem diferentes tipos de famílias, com costumes diferentes e com padrões morais diversos, onde a percepção da sexualidade também varia muito. Existem, pais rígidos e moralistas, outros mais liberais, outros permissivos ou ainda indiferentes em relação ao comportamento sexual dos filhos. (GARCIA, 2005, p. 24-25)

Diante do exposto, seja qual for a atitude adotada pela família em relação à vivência da sexualidade, é válido ressaltar que todos, consciente ou inconscientemente, exercem uma ação no campo da Educação Sexual. Para isso basta estar vivo e se relacionando socialmente.

Com relação a essa Educação Sexual contínua, Werebe (1998) afirma que:

Essa ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos indivíduos dos dois sexos (WEREBE, p.150).

Assim, consideramos válido ressaltar mais uma vez que a família apresenta um grande potencial na Educação Sexual das crianças e adolescentes e parte das concepções que eles têm sobre os assuntos relacionados à sexualidade é resultado da forma como o tema é tratado no espaço do lar.

Todavia, é sabido que a maioria dos pais não se sente seguros para discutir a temática com seus filhos, principalmente por terem tido também uma Educação Sexual deficitária e, talvez, mais reprimida que nos dias de hoje (BRAGA, 2002).

Pais, mães e responsáveis sentem-se tímidos e incomodados em tratar do assunto e, conseqüentemente, optam pela omissão de informações e por atitudes repressoras para tentar conter as dúvidas e ansiedades dos filhos acerca da sexualidade, reproduzindo os mesmos valores que lhes foram impostos ou oportunizados por outra geração, perpetuando, talvez, uma “deseducação” sexual (GONÇALVES, et al., 2013).

Algumas famílias acreditam que se educarem seus filhos em relação à sexualidade, estarão instigando-os a terem muita curiosidade e, principalmente, a anteciparem o início da vida sexual. No entanto, como aponta Braga (2002), o risco será bem menor se a criança e/ou adolescente perceber-se alicerçado na verdade e confiante de que a educação recebida é coerente com o que vê e com o que seu corpo expressa.

Educar sexualmente uma criança, então, não significa “iniciá-la” numa vida sexual ativa, ou seja, não é porque se fala sobre aspectos ligados à sexualidade, sobre

sensações corporais, afetividade e prazer que se estará tirando a inocência ou a ingenuidade de uma criança (BRAGA, 2002, p. 80-81).

É importante entender que a Educação Sexual não significa a exploração apenas de conceitos e exemplos sobre sexo ou desejos sexuais. Quando se fala em educar sexualmente, pressupõe-se falar de intimidade, de relações afetivas, emoção, sentimento, prazer e bem-estar. Falar de sexualidade com os filhos é, portanto, conhecer seus sentimentos, medos, crenças e experiências. É aproximar-se deles (MOISÉS; BUENO, 2010).

Segundo Gonçalves et al. (2013), a omissão da Educação Sexual no ambiente familiar é mantida também porque a maioria dos pais carregam consigo a ideia de que os filhos são “assexuados”. Embora nossa civilização tenha vivido alguns momentos de maior liberdade em relação aos comportamentos sexuais, a sexualidade ainda é considerada exclusividade do mundo adulto e isso implica em um controle do exercício da sexualidade das crianças e adolescentes.

Assim sendo, os pais eximem-se da responsabilidade de educar sexualmente os filhos, por acreditarem que eles são jovens demais para falar de um assunto “adulto demais”.

Contudo, a falta de orientação e ausência de diálogo relativo à sexualidade no seio familiar, tende a expor os adolescentes à práticas inseguras do sexo, além de acentuar os sentimentos de vergonha e culpa em torno dos assuntos relacionados à sexualidade.

Acreditamos que muitas das concepções que os indivíduos apresentam sobre a sexualidade são resultados da forma como o tema é tratado no ambiente familiar de cada um. Assim, se o indivíduo cresce em um ambiente que trata a sexualidade com naturalidade, sem atribuir a ela sentimentos negativos, suas concepções sobre o tema tendem a ser positivas. Caso ele cresça em um ambiente onde tudo relacionado à sexualidade é omitido e encarado como feio, proibido e vergonhoso, suas concepções sobre o tema tendem a ser negativas. E uma vez que a Educação Sexual é vista como uma parte importante do processo global de educação, ela desencadeará atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade, que será positiva ou negativa, dependendo da forma como o assunto foi discutido, ou não, na instância familiar, que é considerada o primeiro lócus de aprendizagem.

A visão que ainda prevalece na sociedade sobre a sexualidade envolve preconceitos arraigados em uma moral sexual patriarcal, ou seja, aquela que cada família recebeu de seus antepassados e passou para seus filhos, sendo que esta é, quase sempre, repressiva, dogmática, pecaminosa e vergonhosa. Assim, conforme Bonfim (2012), acreditamos que para melhorar o quadro da Educação Sexual, primeiramente se faz necessária a reeducação de todos, incluindo pais, professores e a sociedade em geral. Segundo a autora:

[...] os pais devem ter consciência da importância e da necessidade de abrir um espaço de diálogo com os filhos, fornecendo-lhes informações sobre a sexualidade, seja por meio de livros de educação sexual, de vídeos e/ou de reflexões sobre filmes, programas televisivos, novelas, etc., além de conversas sobre valores, sobre comportamentos que devem ser adotados, sobre o que é ou não é adequado, sobre o que deve ser rejeitado, etc., desenvolvendo atitudes, valores, capacidade de discernimento e criticidade em relação ao próprio comportamento e ao comportamento de outros, para que as crianças possam viver sua sexualidade com liberdade, responsabilidade e naturalidade (BONFIM, 2012, p. 63).

Acrescentamos ainda a necessidade de uma divisão de tarefas igualitária na Educação Sexual familiar. É preciso que pais e mães trabalhem em conjunto quando o assunto é a Educação Sexual dos filhos, uma vez que o conhecimento de opiniões contrárias e diversas é essencial para a construção das ideias e da autonomia de crianças e adolescentes, que aprendem muito pelo exemplo de quem os cria, que são suas principais referências. Portanto, a noção de igualdade de gênero tem como principal exemplo a relação dos pais e da família. Quando os filhos percebem que essa relação é desigual, levam esta visão para o resto da vida: nas relações amorosas, de trabalho, de amizade, entre outras. É preciso, portanto, que ocorra uma coerência na educação que se dá em casa (RIBEIRO, 2011).

1.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Retomando o conceito de Educação Sexual construído por Figueiró (2014), temos que:

Educação sexual é toda ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou reflexões e discussões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual de cada indivíduo (FIGUEIRÓ, 2014, p. 44).

Todavia, é importante salientar que a Educação Sexual não deve ser vista como uma ação que ocorre à parte da educação global do indivíduo e sim, entendida como parte desta. Trata-se de um processo permanente de construção das concepções que cada indivíduo possui a respeito da sexualidade, dos relacionamentos sexuais e interpessoais dos quais participa e que acontece em várias instâncias sociais, dentre as quais está a escola (FIGUEIRÓ, 2011).

A escola tem uma função social muito importante na sociedade, sendo que um dos seus principais objetivos é, segundo Guirado (1997), a aprendizagem de conhecimentos por meio da constituição de esquemas de pensamento que deem conta das possibilidades de aprender, bem como o desenvolvimento de uma atitude diante do conhecimento adquirido.

Dessa forma, uma vez que a sexualidade é uma parte constitutiva do indivíduo, ela atravessa as ações cotidianas de professores e alunos e se insere na escola como um conhecimento essencial e necessário (BRAGA, 2002), e a maneira como é abordada nesse

espaço é responsável, em grande parte, pelas concepções que os indivíduos construíram sobre ela.

A Educação Sexual ainda ocupa, nos dias de hoje, uma posição marginal nos currículos escolares brasileiros. Embora, no terceiro milênio, ela tenha emergido em uma nova posição no conjunto da educação escolar, graças aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que a elegeram para integrar o conjunto de temas transversais, para que ela aconteça, de fato, é preciso que haja um envolvimento sério e real dos profissionais da educação (FIGUEIRÓ, 2014).

Segundo Figueiró (2014), essa posição marginal tem sido caracterizada por diversas formas, entre elas:

- não é considerada uma questão prioritária na educação escolar;
- não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras;
- é praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores, isoladamente;
- é praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde que, depois de um pequeno número de anos interrompem o apoio efetivo;
- é criticada por uma parcela pequena, porém relativamente significativa de professores e elementos da comunidade, como um trabalho não da escola, mas da família (FIGUEIRÓ, 2014, p. 44).

Acrescentamos a esses fatores de marginalização da Educação Sexual o fato de que, ainda nos dias de hoje, os professores de Ciências e Biologia são usualmente responsabilizados pela abordagem da sexualidade na escola, o que limita, na maioria das vezes, as discussões sobre a temática à anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores e às discussões preventivas sobre DSTs e gravidez precoce, já que esses profissionais, devido à sua formação limitada em assuntos relacionados à sexualidade, não conhecem outra forma de trabalhar o tema em sala de aula.

Segundo Figueiró (2014), o ensino escolar brasileiro é marcado por uma visão médico-biologista e normativo-institucional da sexualidade, o que dificulta a aceitação da Educação Sexual como parte da educação global do indivíduo.

Esse caráter normativo e biologizante da Educação Sexual é objeto de críticas de muitos autores no campo das políticas educacionais, que afirmam que essa anato-funcionalidade do corpo, da reprodução e do sexo irá excluir os aspectos subjetivos, identitários e étnicos da construção da sexualidade (CARVALHO, 2015).

Conforme Bonfim (2012):

A educação sexual que queremos não se resume a um amontoado de informações sobre biologia ou prescrições médicas e higienistas. Como distribuição de preservativos e anticoncepcionais, ou campanhas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Embora representem informações e providências extremamente relevantes, elas não são, por si só, suficientes para despertar a reflexão

crítica que leva à aquisição de consciência e, conseqüentemente, à mudança de comportamento (BONFIM, 2012, p. 33-34).

Dessa forma, consideramos a criação dos PCN um marco importante para a Educação Sexual no Brasil, uma vez que ele concebe a temática como sendo transversal, o que dá abertura para que outras disciplinas, além das Ciências e da Biologia, trabalhem a temática na escola.

Os PCN constituem-se num conjunto de documentos que apresentam as propostas de uma nova estruturação curricular para o ensino fundamental e médio. Foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e editados em formatos de livros a partir de 1997. Integrando os novos PCN, o ensino da sexualidade foi incluído no currículo como um tema transversal. Recebe aí, no entanto, a denominação de Orientação Sexual (FIGUEIRÓ, 2014, p. 61).

Os PCN estão divididos em seis volumes e apresentam as áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Também fazem parte dos PCN outros três volumes que trazem elementos que compõem os temas transversais. O primeiro volume apresenta e justifica a utilização dos temas transversais e traz uma abordagem sobre ética; o segundo trata da pluralidade cultural e orientação sexual e o terceiro aborda meio ambiente e saúde (QUIRINO, 2013).

A inovação apresentada nos PCN com relação ao ensino da sexualidade foi no sentido de trata-la como um tema transversal, inserido no eixo temático “Orientação Sexual”. Os temas transversais se referem a um conjunto de temas propostos definidos a partir de alguns critérios como: “urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecimento da realidade e da participação social.” (BRASIL, 1998, p. 25).

“De acordo com essa proposta, a Educação Sexual, assim como outros temas, é passível de ser ensinada por todos os professores das várias áreas do conhecimento” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 62).

Segundo Quirino (2013), os PCN também propõem que o currículo seja flexível e variável, de acordo com a realidade local e regional, e que os conteúdos de relevância social sejam abordados de maneira transversal.

Uma questão interessante a ser mencionada é que, embora os PCN estejam sujeitos a infundáveis críticas advindas de diversos tipos de formulações, foram esses documentos que definitivamente instauraram a discussão sobre a educação sexual nas escolas. (CÉSAR, 2009 *apud* QUIRINO, 2013; FIGUEIRÓ, 2014).

Todavia, as Secretarias de Educação de cada Estado, independente dos PCN, têm autonomia para elaborar a sua própria Diretriz Curricular, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No caso específico do Estado do Paraná, no ano de 2008,

ficaram prontas as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (DCE) (QUIRINO, 2013).

Nas DCE, a seleção dos conteúdos, dentro de cada disciplina, deve ser feita a partir dos conteúdos estruturantes, que segundo esses documentos são:

[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 27).

Contudo, ao analisarmos mais a fundo as DCE, notamos que não existe nenhuma menção específica ao ensino da sexualidade, nem dentro dos conteúdos propostos para o ensino de Ciências e Biologia, tão pouco nos conteúdos elencados para outras disciplinas que poderiam tratar sobre o tema, classificado como transversal pelos PCN. Subentende-se, então, que a Educação Sexual está inserida indiretamente no conteúdo estruturante Sistemas Biológicos, o qual tem como conteúdos básicos: Célula; Morfologia e Fisiologia dos Seres vivos. Todavia, não existe sequer uma menção aos sistemas reprodutores nas descrições desses conteúdos. É como se tudo relacionado à sexualidade, inclusive a parte biológica, não existisse.

A sexualidade é um tema complexo, multi dimensional, entretanto, as DCE de ciências não mencionam o conteúdo do aparelho reprodutor como aspecto essencialmente biológico da sexualidade. Verificamos a ausência do conteúdo Sistema genital ou Reprodutor enquanto conteúdos básicos, e, na avaliação dos conteúdos de morfologia e fisiologia dos seres vivos, não encontramos nenhuma menção à avaliação do aparelho reprodutor (QUIRINO, 2013, p. 41).

O que temos no Estado do Paraná, portanto, é uma inversão em relação aos temas transversais, pois as DCE não abordam a temática da sexualidade e os educadores que se norteiam por esses documentos sentem-se acuados em tratarem a temática em sala de aula.

Os conteúdos abordados nos temas transversais dos PCN, com a implantação das DCE, passaram a fazer parte no Estado do Paraná de documentos conhecidos como “Cadernos Temáticos.” (QUIRINO, 2013).

O Caderno Temático intitulado “Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual” foi produzido para subsidiar as práticas pedagógicas e reflexivas dos professores sobre as questões de gênero e diversidade sexual na rede pública estadual de Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2009).

Este documento está presente no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, “dia a dia educação”, e data do ano de 2010. Trata-se de uma versão preliminar, que ainda está

em construção e que traz uma série de artigos de professores e pesquisadores da área da Educação Sexual, que discutem, entre outras coisas, a importância de se inserir a sexualidade no contexto escolar (QUIRINO, 2013).

Porém, mesmo com a existência de documentos como os PCN e os cadernos temáticos, que norteiam a prática da Educação Sexual nas escolas, ainda, não é o que geralmente vemos acontecer no cotidiano escolar, quer seja em escolas públicas ou privadas (MAIO, 2008) e, a Educação Sexual continua sendo trabalhada, quando trabalhada, em um enfoque meramente informativo, biologizante e repressivo (OLIVEIRA, 2009).

1.4 EDUCAÇÃO SEXUAL NA UNIVERSIDADE

Segundo Fávero (2002), uma das principais funções da universidade é propagar o conhecimento da ciência, da tecnologia e da cultura por meio do ensino e da pesquisa, proporcionando o encontro de várias culturas e diferentes pontos de vista, sem, no entanto, transformar o ambiente em um campo de conflitos e opressão.

Ao considerarmos que a universidade dissemina saberes, devemos pensar seu espaço como um lugar privilegiado para trabalhos e discussões envolvendo a Educação Sexual, principalmente nos cursos de formação de professores.

Para Figueiró (2014), a Educação Sexual faz parte da educação global do indivíduo e acontece continuamente, ao longo de todo o desenvolvimento humano e em todas as instâncias sociais da qual o indivíduo faz parte.

Dessa forma, consideramos que a universidade, no âmbito da formação inicial de professores, contribui significativamente para a concepção que esses profissionais constroem acerca da sexualidade e dos temas relacionados a ela, sendo que essas concepções vão refletir diretamente na forma como eles trabalham a Educação Sexual na escola.

Segundo Tardif (2004) *apud* Bastos e Nardi (2008), os saberes mobilizados pelo professor no contexto escolar podem ser classificados de acordo com sua origem ao longo da história de vida e do percurso profissional. Neste sentido, o autor identifica as seguintes variáveis a serem levadas em conta nas discussões sobre formação inicial docente:

- saberes pessoais (fontes: família; ambiente de vida);
- saberes provenientes da formação escolar anterior (fontes: escolas primárias e secundárias; outros estudos não especializados);
- saberes da formação profissional (fontes: cursos de formação inicial e continuada): referem-se às ciências da educação (Psicologia, Sociologia, História, Didática, etc.) e às ideologias pedagógicas (por exemplo, escolanovismo, abordagens comportamentalistas, pedagogias não-diretivas, construtivismo, pedagogia Freinet, pedagogia histórico-crítica;

- saberes disciplinares (fontes: parâmetros e propostas curriculares oficiais; livros didáticos; projeto político pedagógico da escola; planos de ensino das diferentes disciplinas etc.): referem-se ao conhecimento do currículo que é proposto para o nível de ensino em que o professor irá atuar (metas, conteúdos, atividades etc.).
- saberes experimentais: decorrem do exercício da profissão. Correspondem a um saber “formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana”. São saberes abertos, isto é, que se remodelam “em função das mudanças na prática”. [...] (BASTOS; NARDI, 2008, p. 18).

Diante disto, entendemos que a prática docente cotidiana constitui um processo de validação de todos os saberes do professor, que são construídos desde a infância, em todas as instâncias sociais das quais ele faz parte.

Todavia, é importante lembrar que a prática do professor não está ligada somente àquilo que classicamente entendemos como saberes, mas também a crenças, valores e atitudes. Bastos e Nardi (2008) salientam que essa constatação é importante para uma avaliação mais ponderada acerca do alcance dos programas de formação inicial, já que não se sabe até que ponto eles conseguem ultrapassar o âmbito do ensino de conceitos e produzir influências sobre as convicções, valores e atitudes dos professores.

Neste contexto, acreditamos que a Educação Sexual seja uma das temáticas que mais têm acarretado dificuldades, problemas e desafios à escola e aos professores, uma vez que as práticas educacionais que envolvem a sexualidade esbarram diretamente em convicções, valores e atitudes dos professores, que foram, na maioria das vezes, construídas em um contexto de repressão, vergonha e preconceitos (FIGUEIRÓ, 2014).

Os conceitos e atitudes envolvendo a sexualidade passaram por constantes transformações nos últimos tempos e, atualmente, essas mudanças têm afetado diretamente a vida pessoal do indivíduo e as interações sociais das quais ele faz parte, principalmente a dinâmica da relação professor-aluno. Os alunos, direta ou indiretamente, demonstram aos professores que precisam e desejam ouvir falar sobre o assunto. Disso resulta que a sexualidade passa a constituir-se duplamente numa fonte problemática, pois, de um lado temos a manifestação da sexualidade e o desejo dos alunos de saber mais sobre o tema e, do outro, temos o professor que não tem sabido, ou não aprendeu, a ensinar sobre o assunto, carregando consigo inseguranças, dúvidas, desconhecimentos, medos e tabus, frutos de sua própria história e de sua precária Educação Sexual (FIGUEIRÓ, 2014).

Consideramos que todo esse processo tem exigido novas atitudes dos cursos de formação inicial frente aos temas relacionados à sexualidade, uma vez que a Educação Sexual do aluno passa pela Educação Sexual do professor.

Segundo Figueiró (2014), quando o processo de formação docente está voltado também para as questões da Educação Sexual, ele contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como para a melhoria da qualidade ensino.

Contudo, a realidade que se observa na maioria dos cursos de licenciatura é um total descaso com os temas relacionados à sexualidade.

Não há nesses cursos disciplinas que tratem da Educação Sexual e são poucas as iniciativas para criá-las. Esse descaso contribui grandemente para a perpetuação da lacuna existente entre a prática docente e a formação, uma vez que muitos cursos omitem totalmente as questões relativas a esse tema (LEÃO; RIBEIRO, 2009).

No Estado do Paraná, essa falta de formação na área da sexualidade, segundo Silva e Braga (2000), se dá também pelo fato de não existirem leis que incentivem o estudo da sexualidade, nem durante a formação inicial e nem no Ensino Básico. As DCE não mencionam o ensino da temática e a maioria dos professores, sejam do ensino básico ou superior, prefere agir como se o assunto não existisse.

Como já discutido anteriormente, a Educação Sexual é geralmente delegada aos professores de Ciências e Biologia. Contudo, nem mesmo os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas apresentam em sua grade curricular disciplinas que tratem da sexualidade para além do enfoque anatômico e morfológico.

Assim, esses professores, quando em sala de aula, reproduzem o que lhe foi ensinado na universidade, perpetuando na escola o ensino meramente biológico da sexualidade.

É preciso que os cursos de licenciatura reconheçam a sexualidade como algo inerente ao ser humano e a sociedade em geral, e passem a tratá-la com mais seriedade e respeito, inserindo o tema em seus currículos e contribuindo, assim, para um processo de formação inicial adequado aos futuros professores, que terão um espaço propício para superar suas crenças e preconceitos originários de sua educação familiar, escolar e de outras instâncias. Essa mudança é essencial no sentido de buscar a progressiva adaptação entre o ensino oferecido e as necessidades reais dos alunos.

CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEM

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ASPECTOS GERAIS

“Falar de formação de professores é falar de algo tão antigo quanto atual, tão explorado quanto desconhecido, tão banal quanto fundamental” (CASTRO, 2006, p.2).

O debate sobre a formação profissional do corpo docente brasileiro não é recente, porém, nas últimas décadas, devido à reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, assim como dos novos cursos de formação em nível superior e da larga produção acadêmica sobre a temática, esse debate vem sendo intensificado (CASTRO, 2006).

Segundo Langhi e Nardi (2012, p. 7), “o conceito de formação está sujeito a múltiplas perspectivas e níveis, podendo ser definido de diferentes maneiras”. No caso específico da formação de professores, os autores ressaltam que se deve “promover o contexto para o desenvolvimento nas seguintes dimensões: intelectual, social e emocional”, lembrando sempre que a formação, seja ela inicial ou continuada, não deve ser vista como um treino de professores.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Partindo dos conceitos de formação mencionados acima, é importante voltarmos nosso olhar para o processo de formação inicial, que irá nortear o presente trabalho.

A formação inicial é, segundo Brito (2011), uma fase pré-profissional na qual o sujeito adquire as primeiras aprendizagens docentes, sendo indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais. Essa formação constitui-se como um processo no qual o professor vivencia situações preliminares do exercício profissional e adquire conhecimentos básicos necessários para o trabalho docente.

A formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente. Todavia, os debates referentes a esse processo reconhecem que a formação inicial não é o único espaço onde os professores aprendem sobre sua profissão (BRITO, 2011).

As reflexões sobre as aprendizagens docentes ratificam que o ser professor configura-se como um processo, uma construção permeada por aprendizagens que se efetivam em situações diversas. [...] os professores aprendem nas situações formais, sistemáticas e organizadas (os cursos de formação inicial e contínua, entre outros). Aprendem, também, em situações informais, de modo autônomo e independente, na interação com os alunos e com os pares (BRITO, 2011, p. 19).

Assim sendo, a formação inicial docente não pode ser entendida apenas como um processo de domínio de conteúdos específicos e pedagógicos e técnicas a serem utilizadas em

futuras práticas escolares, pois, ela envolve além de tudo isso a sistematização de todos os saberes do professor.

Segundo Tardif (2004), esses saberes relacionados ao trabalho do professor são plurais, compósitos e heterogêneos e podem ser classificados em saberes pessoais, saberes advindos da formação escolar anterior, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experimentais.

Em seu trabalho um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida anterior e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia também em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor (TARDIF, 2004, p. 262).

Dessa forma, a formação de professores não pode ser entendida como algo acabado, desanexado do contexto em que ocorre e que se esgota ao final da graduação, pois, a formação inicial, como o próprio nome indica, é apenas o início de um processo de formação que se dá ao longo de toda carreira docente (PACHECO, 1995; LANGHI; NARDI, 2012; BRITO, 2010).

[...] aprender a ensinar significa percorrer uma trajetória, ou percurso, de sobrevivência profissional, reconhecendo que tal é individualizado, personalizado, diferenciado, que depende de suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações, interesses e expectativas, com diversas influências, interações complexas, negociadas e provisórias (LANGHI; NARDI, 2012, p.10).

Assim sendo, descartamos a ideia de que as licenciaturas apresentam um caráter final de formação, uma vez que, como já dito, a formação de professores deve ser entendida como um processo de continuidade, no qual, a formação inicial é apenas uma etapa.

Essa posição, no que concerne a formação inicial nos leva a indagar: O que de fato se espera sobre a formação inicial de professores? Que tipo de formação devemos propor aos professores?

Segundo Brito (2010), é importante pensar criticamente o processo de formação docente.

[...] acreditamos ser importante pensar criticamente a formação vinculando-a às demandas da prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas situações concretas de ensino. Acreditamos, ainda, que a formação não deve ser limitada à dimensão técnica da profissão docente, reduzindo-se a espaço de transmissão de informações ou conhecimentos técnicos relativo ao trabalho docente (BRITO, 2010, p. 28-29).

É preciso que o sujeito em formação dialogue com sua prática e envolva-se na reelaboração de suas teorias, de suas práticas, de suas aprendizagens e de seus saberes docentes, “na perspectiva de compreender as diferentes nuances do trabalho docente e, de forma análoga,

com a intencionalidade de reconstrução do saber, do saber ser e do saber fazer” (BRITO, 2010, p. 21). O processo de formação, assim entendido, segundo o autor :

[...] encaminha-se para o exercício da reflexão crítica, para a colaboração, provocando mudanças substanciais, o que favorece a consolidação da cultura profissional e a análise da profissão docente, considerando, entre outros aspectos, a especificidade do ensino e as condições sociais do exercício da profissão (BRITO, 2010, p. 21).

No contexto dessas análises supracitadas, é possível perceber que a formação inicial está sendo, nos dias atuais, desafiada a ampliar suas perspectivas e articular a produção das aprendizagens e dos saberes docentes às demandas do contexto socioeconômico, na busca de transformar as relações contraditórias que se estabelecem na sociedade (BRITO, 2010).

O trabalho docente, neste sentido, não é considerado como atividade meramente técnica, mas como atividade historicamente situada, intencional e marcada por questões éticas, por contradições, entre outros aspectos. Significa que a formação deverá possibilitar o acesso tanto ao conhecimento profissional, quanto criar espaços para que o futuro professor possa exercitar o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões com autonomia (BRITO, 2010, p. 21-22).

Dessa forma, consideramos necessário que a formação inicial tenha a participação consciente daquele que se forma, através da autogestão e da intervenção em seu processo formativo, pois, como salienta Brito (2010, p. 22): “Forma-se é, também, autoformação. É aprender sem reservas e continuamente”.

A formação deve, segundo Imbernón (2009), propor aos docentes conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais **reflexivos** ou investigadores.

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentais intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2009a, p. 55-56).

Dessa forma, entendemos que a relação do professor com os saberes transcende à mera transmissão. Durante os processos formativos, o professor vai, dia a dia, aprendendo a ser professor, sendo que esse exercício de aprendizagem constante coloca o docente na condição de sujeito que constrói saberes, seja para resolver problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las (BRITO, 2010).

As considerações de Imbernón (2009) e Brito (2010) sobre a formação voltada para a reflexão, nos abrem espaço para uma breve discussão sobre o conceito de “professor reflexivo”.

O conceito de “professor reflexivo” constitui-se atualmente como uma das tendências dominantes na área da formação de professores, surgindo como um modo possível de reflexão

sobre as práticas de ensino desde o início da formação docente (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008; DARSIE; CARVALHO, 1996).

Segundo Figueiró (2014, p. 111), “a origem deste modelo pautado na reflexão está em Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano”. Em sua obra, *Como pensamos*, o autor diferencia o ato de pensar em seu sentido comum e impulsivo, do pensar reflexivo, que se dá por meio de “uma cadeia elaborada de pensamento, pautada em esforços de indagações e que se aspira chegar a uma compreensão/conclusão da ideia ou da situação” (FIGUEIRÓ, 20214, p. 111), convertendo a ação impulsiva de pensar em uma ação inteligente.

Ainda conforme a autora, a origem da prática reflexiva está vinculada também a: Montessori, Tolstoi, Pestalozzi, Emílio de Rousseau e Donald Schön, que é, segundo Figueiró (2014), um dos autores mais representativos da perspectiva reflexiva.

A prática reflexiva, segundo Shön (1997), está dividida, basicamente, em três processos essenciais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que os dois primeiros processos são separados pelo momento em que acontecem: o primeiro ocorre durante a prática e o segundo após a prática, no qual a ação é revista e analisada fora do contexto.

Conforme o autor, durante a reflexão sobre a ação o sujeito toma consciência do conhecimento tácito e reformula o pensamento na ação, na intenção de analisa-la. O terceiro processo, ou seja, a reflexão sobre a reflexão da ação auxilia o profissional a desenvolver-se e constituir sua forma peculiar de conhecer. Portanto, a prática reflexiva, segundo os princípios desse autor, significa olhar retrospectivamente a ação, analisando os acontecimentos observados e refletindo sobre os significados atribuídos e sobre os significados que se pode atribuir àquela ação (SHÖN, 1997).

Dessa forma, entendemos que a reflexão permite ao professor um acesso ilimitado às informações sobre suas ações e sobre as consequências das mesmas. Os professores que refletem em suas ações estão constantemente envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos e, podem, desta forma, buscar melhorias para seu modo de ensinar.

Essa perspectiva reflexiva pressupõe que ensinar é mais do que uma habilidade, é uma busca constante por melhores condições de aprendizagem.

O exercício da prática reflexiva deve inserir-se já na formação inicial, durante o período de estágio, onde os alunos-professores terão a oportunidade de refletir **sobre** e **na** ação, estimulando o pensar crítico e o teorizar no fazer, tendo a leitura da própria prática como ponto de partida e de chegada (RAUSCH, 2008).

Quando reconhecemos que o estudante é um sujeito ativo do processo de aprender, ator principal deste ato complexo, somos levados ao reconhecimento de que a aprendizagem deve estar em suas mãos, como sujeitos conscientes e responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Da mesma maneira, quando reconhecemos o professor como um profissional ativo no papel que deve desempenhar na formulação e execução de seus objetivos, bem como dos meios para atingi-los, somos levados ao reconhecimento de que o ensino precisa estar nas mãos dos professores.

Ensino e aprendizagem nas mãos de seus atores principais, implica que estes processos passem pela reflexão crítica dos mesmos. Do mesmo modo que acreditamos ser necessário levar o aluno a assumir uma atitude reflexiva em relação a sua aprendizagem, assim também acreditamos que o professor deva ser preparado para assumir uma atitude reflexiva sobre seu saber e sobre o seu fazer (DARSIE; CARVALHO, 1996, p.105).

Dessa forma, acreditamos ser importante que a reflexão seja um componente na formação inicial de professores, uma vez que situações de reflexão sobre a aprendizagem geram uma conexão e com ela uma reflexão sobre o ensino. Como salienta Darsie e Carvalho (1996, p.106) “a reflexão sobre a aprendizagem do conteúdo a ensinar e sobre a aprendizagem do como ensinar leva o sujeito à tomada de consciência dos seus conhecimentos e à reelaboração desses”.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: CARACTERÍSTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

A formação inicial de professores de Ciências e Biologia é hoje reconhecida como um ponto crítico no cenário educacional, uma vez que o desenvolvimento científico e tecnológico mundial e brasileiro vem exercendo grande influência sobre o ensino dessas áreas do conhecimento na Educação Básica (NASCIMENTO, et. al, 2010).

Segundo Oliveira (2013), a principal tarefa do ensino de Ciências nos dias de hoje é a de levar aos alunos o conhecimento científico e tecnológico, que é produzido em larga escala, bem como promover discussões e reflexões sobre problemas sociais éticos e políticos que interferem na qualidade de vida dos cidadãos.

A compreensão desses conceitos básicos e as consequências que o conhecimento de Ciências e Biologia produzem requerem a formação de um profissional docente qualificado e comprometido com o processo educacional (OLIVEIRA, 2013).

O desafio dos programas de formação docente consiste hoje em formar um profissional que, pela especificidade de seu trabalho, atue no sentido de provocar a reflexão e a ação de pessoas e seja capaz não apenas de transmitir informações, mas de construir conhecimentos (BORGES, 2000).

Dessa forma, como salienta Oliveira (2013, p. 19), “a capacitação dos professores para utilizar as informações como instrumentos de conhecimento do aluno com vistas à compreensão e atuação na realidade é imprescindível”.

Não é possível pensar na melhoria do ensino de Ciências e Biologia sem pensar na formação de um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem: o professor. Assim sendo, a formação inicial docente, requer, segundo Oliveira (2013):

[...] um olhar atento para a educação básica, já que sua finalidade centra-se na instrumentalização do professor para organizar o ensino e, por conseguinte, ampliar as possibilidades de interpretação do mundo, a construção de valores e o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 201, p.20).

Assim, entendemos que o processo de formação inicial exerce uma forte influência no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor e deve, portanto, estar intimamente ligada à realidade do Ensino Básico e estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, o pensamento autônomo e uma autoformação participativa, uma vez que estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo (NÓVOA, 1995).

Contudo, a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil, destaque para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, está organizada ainda segundo uma orientação acadêmica, na qual as disciplinas de conteúdos específicos estão simplesmente justapostas às disciplinas pedagógicas, e cada uma prioriza suas próprias questões, sem reportar-se às demais e sem preocupar-se com a realidade em que o futuro professor irá atuar (TERRAZAN, 1998, GARCIA, 1999; TARDIF, 2004; LIPPE; BASTOS, 2008).

Essa maneira de conceber a formação docente entende que, aos professores, basta um bom domínio dos conteúdos específicos e a capacidade de “transmitir bem” esses conteúdos. O professor, nessa visão, é considerado “um técnico que executa currículos, programas e planejamentos didáticos de acordo com procedimentos elaborados por especialistas externos ao ambiente escolar” (BORGES, 2000, p.52).

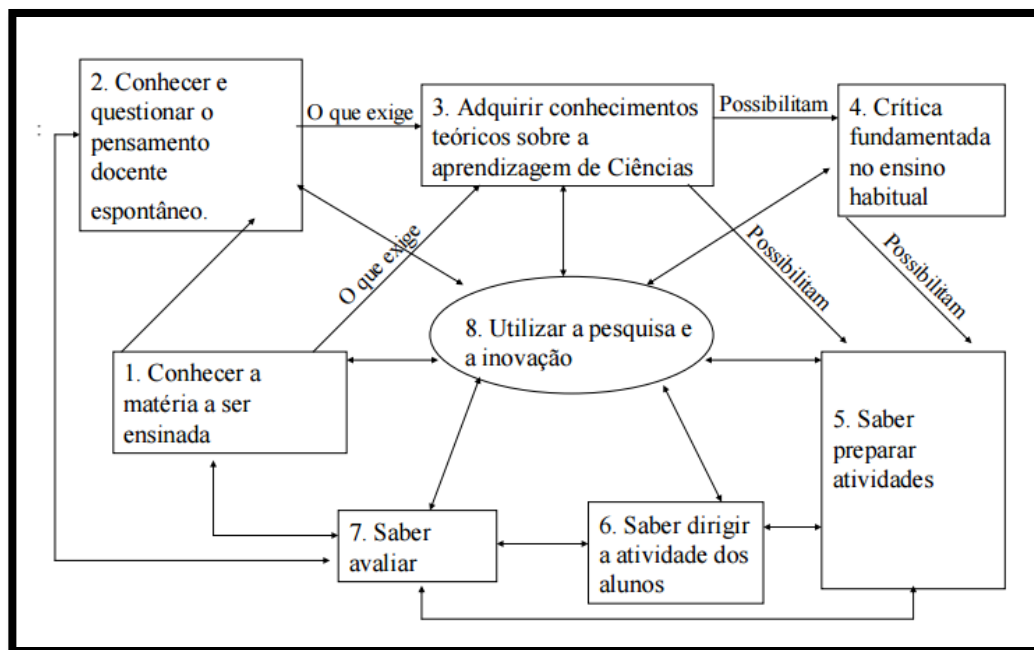
Na verdade, muitos dos professores que atuam no ensino de Ciências vêm de uma formação tradicionalista e, por isso, se apoiam na mera transmissão de conhecimentos considerados verdadeiros. É preciso, então, que os cursos de formação inicial e continuada deem possibilidades para seus alunos refletirem sobre suas concepções prévias acerca do ensinar e aprender Ciências. Só assim poderemos questionar um tipo de educação que serve para adaptar os sujeitos acriticamente à ordem social e prevenir a formação de professores vulneráveis ao aspecto econômico, político e social vigente (OLIVEIRA, 2013, p. 30).

Segundo autor, essa formação tradicionalista oferecida aos professores condiciona o ensino de Ciências à apresentação na forma de definições, leis e princípios adotados como verdades absolutas, o que “inviabiliza maior problematização e diálogo entre as teorias e as

evidências da realidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 67). Nesse modelo de ensino oferecido nas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de investigação e argumentação acerca dos fenômenos estudados.

Com relação à formação de professores de Ciências e Biologia, Carvalho e Gil-Pérez (2011) salientam que o processo de formação inicial deve contemplar os conhecimentos referentes às matérias a serem ensinadas e os conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de Ciências, de modo que se completem.

FIGURA 1: O que devem “saber” e “saber fazer” os professores de Ciências



Fonte: GIL PÉREZ, D; CARVALHO, A. M. P. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Segundo esta proposta esquematizada na Figura 1, os professores em formação, além dos conteúdos específicos, devem conhecer e questionar o pensamento em relação à atividade docente, saber preparar atividades, saber dirigir e mediar às atividades dos alunos, saber avaliar, utilizar a pesquisa para a construção de conhecimentos científicos e pensar criticamente o ensino atual. É preciso, segundo os autores, que a formação de professores se efetive a partir de uma relação estreita entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, ou seja, entre a Universidade e a Escola.

Dessa forma, é necessário que os cursos de licenciatura repensem suas práticas pedagógicas e ofereçam aos futuros professores uma contribuição mais substancial, propondo uma compreensão interdisciplinar, “possibilitando ao professor não apenas o conhecimento

pelo conhecimento, mas métodos variados de ensino, propiciando a construção de um conhecimento efetivo, crítico e criativo (OLIVEIRA, 2013, p. 46).

Todavia, é necessário tomar cuidado para, no momento de se promover um entrelaçamento de disciplinas específicas e pedagógicas, não “acarretar um esvaziamento de conteúdos e métodos de cada disciplina, e sim, aproximar os contextos, articular os estudos com questões e problemas com a área de atuação, estabelecendo uma formação de conhecimento para além do objetivo disciplinar” (POLINARSKI, 2013, p. 137-138).

Nesse sentido, acreditamos que um processo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, voltado para a prática reflexiva seja ideal, uma vez que, como já discutido, a reflexão na e sobre a ação possibilita a articulação entre teoria e prática e a consequente melhoria do ensino.

Autores como Alarcão (1996) e Contreras (1997) salientam que é importante que essa reflexão sobre e na prática focalize o contexto social, político, econômico e cultural, transformando-se em reflexão crítica, de tal maneira que a formação inicial busque entender o professor como intelectual crítico que atua visando à emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e fraterna.

2.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UEM

Nesta seção nos propomos a fazer uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) que orienta o curso de graduação em Ciências Biológicas da UEM em busca de referências à Educação Sexual.

O curso de Ciências Biológicas no Brasil é recente se comparado a outros cursos como Matemática, Física, Química, Engenharias e Medicina. O estabelecimento das Ciências Biológicas como curso de Ensino Superior está vinculado ao curso de História Natural, que foi extinto/alterado para Ciências Biológicas, em sua maioria, no auge da reforma universitária de 1968 (POLINARSKI, 2013).

O curso de Ciências Biológicas da UEM tem pouco mais de quarenta anos. Ele foi criado no primeiro semestre de 1973 e reconhecido pelo Decreto nº 77.584-MEC de 11 de março de 1976, sendo que seu projeto pedagógico sofreu a primeira alteração em 1979 para melhor adequação dos acadêmicos à realidade profissional da época.

O curso oferece as habilitações em bacharelado ou licenciatura para o turno integral e somente licenciatura ao noturno e tem como objetivo a formação de biólogos (licenciados ou

bacharéis), utilizando-se de um currículo abrangente e integrado, focando, de maneira geral, todos os níveis de organização biológica. Assim, espera-se formar profissionais que se dediquem ao ensino e/ou à pesquisa, com a capacidade de tratar dos problemas ambientais e atuar na preservação e no monitoramento dos ecossistemas, utilizando-se de uma mente e visão holísticas (UEM, 2010).

Em 2010, trinta e um anos após a primeira alteração, o PPP do curso passou por significativas modificações que começaram a vigorar no ano letivo de 2011. Entre essas modificações está a extinção de algumas disciplinas, a criação de outras, a mudança de nomenclatura e a alteração da carga horária (MARINGÁ, 2010).

Neste trabalho, vamos nos ater às mudanças que afetam, principalmente, o curso noturno, com habilitação em licenciatura, com uma ênfase maior nas disciplinas pedagógicas, voltadas para a formação docente.

Abaixo, listamos as disciplinas que foram extintas do projeto pedagógico atual:

- Química Geral e Orgânica;
- Matemática;
- Zoologia de Deuterostômios;
- Fisiologia Vegetal;
- Ecologia Geral.

Em seguida, elencamos as disciplinas que foram acrescentadas ao projeto pedagógico:

- Introdução às Ciências Biológicas;
- Química Geral;
- Química Orgânica;
- Matemática Aplicada às Ciências Biológicas;
- Organização dos Seres Vivos;
- Ficologia;
- Protozoários Heterotróficos;
- Imunologia;
- Parasitologia e Saúde Pública;
- Micologia;
- Zoologia de Cordados;
- Fisiologia Vegetal I;
- Fisiologia Vegetal II;

- Biologia Molecular;
- Ecologia Sistêmica;
- Introdução à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais;
- Biotecnologia;
- Trabalho de Conclusão de Curso;

A disciplina de Estágio Supervisionado I, neste novo PPP passa a ser chamada de Estágio Supervisionado para Docência em Ciências e o Estágio Supervisionado II passa a ser chamado de Estágio Supervisionado para Docência em Biologia.

As disciplinas referentes aos Estágios Supervisionados sofreram alterações da carga horária, passando de 204 h/a para 238 h/a práticas, o que significa que os futuros professores passaram a ter mais tempo nas escolas durante o desenvolvimento de atividades práticas referentes à profissão docente.

Outra mudança no que se refere às disciplinas de Estágio foi que o Estágio Supervisionado para Docência em Ciências passou a fazer parte do terceiro ano letivo e o Estágio Supervisionado para Docência em Biologia, antes no quinto ano, agora acontece no quarto ano letivo.

Dessa forma, as disciplinas de Instrumentação para o ensino de Ciências e Instrumentação para o ensino de Biologia passam a acontecer no terceiro e quarto ano, respectivamente.

Outras disciplinas da área pedagógica também sofreram alterações quanto à sua periodicidade e nomenclatura, como é o caso de Psicologia da Educação A, que passou a acontecer no segundo semestre do primeiro ano e História e Epistemologia das Ciências: Bases Teóricas e Metodológicas para a Pesquisa, antes anual e agora semestral.

Segundo Marandino et al. (2009), os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas são derivados da estrutura de formação dos cursos de bacharelado, sendo que as estruturas curriculares acadêmicas para as duas habilitações são muito semelhantes ou mesmo iguais. E essa realidade é perfeitamente visível no PPP do curso de Ciências Biológicas da UEM.

Chamamos a atenção para o fato de que nesse novo projeto as LIBRAS foram inseridas no conjunto de disciplinas pedagógicas do curso de graduação em Ciências Biológicas da UEM e consideramos esse fato um avanço significativo no que diz respeito à inclusão social, uma vez que uma comunicação funcional com alunos surdos é essencial aos professores, já que conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

“as pessoas com necessidades especiais têm o direito de receber educação preferencialmente na rede regular de ensino” (FIGUEIRÓ, 2009a).

Todavia, esse novo projeto pedagógico que orienta o curso de Graduação em Ciências Biológicas da UEM, principalmente no que diz respeito à Licenciatura, não faz nenhuma menção à Educação Sexual.

Buscamos referências sobre a temática também junto à ementa das disciplinas do referido curso de graduação e não encontramos.

Isso nos permite concluir que a temática é tratada, quando tratada, em um viés biológico, dentro de disciplinas como Fundamentos da Anatomia Humana e Biofísica e Fisiologia Animal I e II.

No caso das disciplinas pedagógicas, a Educação Sexual fica a cargo de professores que se disponham a falar sobre ela, o que de certa forma, enfraquece a importância da temática no meio acadêmico, principalmente no que diz respeito à formação de professores para o Ensino Básico, já que a abordagem da Educação Sexual não segue nenhum padrão no curso.

Entendemos que a omissão da Educação Sexual por parte dos cursos de graduação, principalmente aqueles que formam professores, é uma grave falha no sistema educacional da atualidade.

O curso de Ciências Biológicas da UEM deu um grande passo ao incluir em sua ementa uma disciplina sobre LIBRAS, mas consideramos que ele estagnou ao não incluir em seu novo projeto pedagógico uma disciplina que trate a Educação Sexual, visto que os professores de Ciências e Biologia, no cenário atual, são um dos grandes responsáveis pela disseminação da temática nos espaços escolares.

Conforme aponta Figueiró (2009), a sexualidade pode facilitar o processo de inclusão social:

Acredito que o assunto sexualidade é um dos que podem facilitar o processo da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares, porque está relacionado, muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e de formação de valores morais, do que com conteúdo acadêmico e científico a ser dominado intelectualmente pelos alunos. Além disso, falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais. [...] o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, a composta também por portadores de necessidades especiais (FIGUEIRÓ, 2009, p. 142-143).

Dessa forma, consideramos que os cursos de formação de professores devem repensar seu posicionamento diante da Educação Sexual e incluí-la em seus currículos, pois, como já visto, essa temática se apresenta como uma grande possibilidade para uma educação inclusiva

tão necessária na atualidade e para a progressiva adaptação entre o ensino que é oferecido nas escolas e as necessidades reais dos alunos.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

A presente pesquisa configura-se como qualitativa, pois, segundo Oliveira (2007), a abordagem qualitativa segue um processo de reflexão e análise da realidade por meio de técnicas e métodos que visam à compreensão do objeto de estudo perante o contexto histórico e social.

Nesta perspectiva, os fatos e os fenômenos são relevantes para o trabalho, uma vez que a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais (FLICK, 2013).

Trata-se de uma pesquisa que responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001). Seu rigor não se mede apenas por comprovações, mas sim pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, mesmo que estas não sejam definitivas e generalizáveis aos resultados alcançados.

Na pesquisa qualitativa, a escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Assim sendo, trazemos mais uma vez o problema de pesquisa que norteia essa investigação: qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) dos graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM sobre o papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual?

Dessa forma, baseando-se no questionamento supracitado, a teoria deve tanto sugerir perguntas, como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados (LUNA, 2000).

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa deve penetrar no interior de suas bordas, o que demanda do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações e para a mobilização dos conhecimentos científicos integrados. Ela deve explicar a realidade de maneira a contemplar um universo contextual abrangente, respondendo às questões de pesquisa com

base nos objetivos traçados, estabelecendo assim, conexões e relações que possibilitem explicar e interpretar o objeto de estudo por um novo olhar.

3.1.2 Coleta de dados

Quanto à coleta de dados, utilizamos nessa pesquisa entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, o que possibilitou a transcrição fiel do áudio proveniente das gravações. Foram suprimidos alguns vícios de linguagem, de modo a empregar a norma culta da língua portuguesa.

A escolha da entrevista semiestruturada como metodologia de coleta foi feita tendo em vista que esta técnica fornece maior riqueza de informações, devido à abertura dos questionamentos que incitam a exposição dos pontos de vista dos entrevistados (FLICK, 2013).

O roteiro da entrevista trouxe 13 questões, divididas basicamente em três modalidades, sendo a primeira relativa à concepção que os graduandos têm dos termos “Sexualidade” e “Educação Sexual”; a segunda, referente à sua formação familiar e escolar em assuntos relacionados a essa temática e a terceira relativa à formação inicial recebida durante os anos já cursados da graduação no tocante a Educação Sexual.

Abaixo, as 13 questões elaboradas para as entrevistas:

1. *Qual a sua concepção particular de sexualidade?*
2. *O que você entende por Educação Sexual?*
3. *Você teve Educação Sexual na escola? Em que série(s)? Escola pública ou particular?*
4. *Você acredita que a Educação Sexual que teve na escola foi válida e suficiente, ou não?*
5. *Assuntos relacionados à Sexualidade são discutidos abertamente em sua casa, na sua infância e adolescência? // E atualmente?*
6. *Como a Educação Sexual é abordada no seu curso de graduação?*
7. *Você acha necessário que a Educação Sexual seja abordada na graduação? Por quê?*
8. *Você acha necessário que a Educação Sexual seja trabalhada nas escolas? A partir de que séries? Por quê?*
9. *Qual é, em sua opinião, o profissional que deveria ser responsável pela Educação Sexual na Escola?*
10. *Como futuro professor de Ciências e Biologia você toma para si a responsabilidade de trabalhar a Educação Sexual em sala de aula? Por quê?*

11. *Por que, em sua concepção, a Educação Sexual é delegada usualmente aos professores de Ciências e Biologia?*
12. *Você acredita que a forma como a Educação Sexual é geralmente abordada em sala de aula, tanto na graduação como nas escolas, é suficiente para sua formação como professor de Ciências e Biologia e para a formação dos alunos no ensino básico?*
13. *Como deveria ser, em sua concepção, a Educação Sexual na Graduação? E nas escolas?*

Na análise dos dados obtidos, as questões citadas acima foram classificadas e dispostas de acordo com cada categoria de análise determinada. Assim sendo, fez parte da primeira categoria, denominada Formação Familiar, a questão de número **5**; da categoria 2, denominada Formação Escolar, fizeram parte as questões de número **3, 4, 8, 9 e 11**; da categoria denominada Formação Acadêmica, fizeram parte as questões de número **6, 7, 10, 12 e 13** e, por fim, da categoria que trata das concepções de Sexualidade e Educação Sexual, fizeram parte as questões de número **1 e 2**.

Devido ao extenso material coletado durante as entrevistas, selecionamos de cada resposta, as unidades de significado (frases) consideradas mais relevantes para o desenvolvimento da análise. Essas unidades de significados foram dispostas em tabelas a fim de facilitar suas interpretações à luz dos nossos referenciais teóricos.

Na apresentação dos dados coletados, optamos por nomear cada graduando com a letra G, seguida do número de ordem da concessão da entrevista. Assim sendo, o primeiro graduando entrevistado foi denominado G1, o segundo G2 e assim sucessivamente.

Optamos, também, por apresentar os dados da investigação usando o gênero masculino para nos referir aos graduandos e graduandas, visto que, segundo Figueiró (2014), o uso do termo genérico facilita a leitura, tornando-a ágil e agradável.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no campus de Maringá, Paraná, com estudantes do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A amostra de investigação foi constituída por 12 graduandos (10 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), sendo 6 da turma de 3º série e 6 da turma de 5º série do curso, regularmente matriculados e com idades variando de 20 a 26 anos. Vale ressaltar que o critério de escolha dessas séries foi baseado no fato de estes graduandos já terem tido a experiência docente proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado e serem, a princípio, considerados

mais aptos a discutirem sobre suas concepções acerca da atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual.

3.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

Os dados coletados durante esta investigação foram fragmentados em unidades de significado, categorizados, analisados e discutidos em forma de metatextos a fim de construir novos significados para as respostas dos sujeitos, segundo o referencial teórico-metodológico da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), “a ATD é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Trata-se da compreensão de fenômenos por meio de uma análise rigorosa e criteriosa de informações obtidas em textos já existentes ou produzidas com base em entrevistas e observações.

Segundo Moraes (2003), a ATD em seu todo, pode ser comparada com uma tempestade de luz. Para ele, na ATD:

O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

Assim sendo, temos na ATD um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que se propõe investigar.

A ATD, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), é composta por três etapas: a unitarização, a categorização e a captação do novo emergente.

A primeira etapa, denominada unitarização, consiste na desconstrução, desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes e colocando em foco os detalhes e as partes componentes. Com essa fragmentação, pretende-se conseguir perceber os principais sentidos dos textos em diferentes limites.

A unitarização é um processo que produz desordem com base em um conjunto de textos ordenados. Segundo Moraes (2003), este processo:

Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 195).

Portanto, esta etapa da ATD é concretizada por uma ou mais leituras, nas quais, se codifica cada fragmento destacado, resultando as unidades de análises que são elementos de significados referentes ao fenômeno que está sendo investigado. Essas unidades são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006):

Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Durante o processo de unitarização é importante que o pesquisador estabeleça uma relação íntima e profunda com os dados (*corpus*) de sua pesquisa e, para facilitar a etapa seguinte da análise, é interessante atribuir a cada unidade, assim construída, um título, que deve apresentar a ideia central da unidade (MORAES, 2003).

Após a realização da unitarização, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado categorização, que constitui a segunda etapa da ATD.

Para Moraes (2003, p. 197), “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”, que irão compor as categorias.

A categorização das unidades de análise na ATD é caracterizada por três propriedades básicas, que são: (1) a validade ou pertinência das categorias, (2) a homogeneidade e (3) a não exclusão mútua.

A propriedade (1) refere-se à representatividade das informações categorizadas, de modo que elas atendam aos objetivos da análise, que é melhorar a compreensão dos fenômenos investigados. Elas também precisam estar relacionadas à fundamentação teórica adotada pelo pesquisador. A propriedade (2) diz que as categorias de um mesmo conjunto “precisam ser constituídas de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual” (MORAES, 2003, p. 199). Assim sendo, cada conjunto de categorias necessita ser homogêneo. Em relação à propriedade (3), Moraes (2003) defende que o critério da exclusão mútua não se sustenta frente às múltiplas leituras de um texto, uma vez que “uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada” (MORAES, 2003, p. 99). Dessa forma, uma mesma unidade pode ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes.

A terceira etapa da ATD, chamada de captação do novo emergente, consiste na construção de um metatexto que apresente a compreensão renovada do todo, na qual o

pesquisador deve se esforçar para expressar todas as suas intuições e entendimentos com base em uma análise de dados criteriosa. Segundo Moraes (2003):

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto e um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003, p. 202).

Todo o processo de análise proposto pela ATD volta-se à produção do referido metatexto, uma vez que a validade e confiabilidade dos resultados da pesquisa vão depender de sua análise, na qual, os resultados finais, criativos e originais não podem ser previstos. Para Moraes (2003):

A partir da unitarização e categorização do *corpus*, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis seqüências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. Diversas tentativas indicarão o melhor encaminhamento (MORAES, 2003, p. 202).

Portanto, nessa última etapa da ATD, a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. Os metatextos resultantes representam um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES, 2003).

Contudo, segundo Moraes (2003, p. 200), “a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho”.

Em suma, descrevemos a ATD como um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do *corpus*, em que os textos são separados em unidades de significado, constituindo enunciados referentes aos fenômenos estudados, seguida por um processo de categorização, na qual é possível construir relações entre as unidades de análise, combinando-as e classificando-as na tentativa de compreender como esses elementos podem ser reunidos na formação das categorias, captando, por fim, o novo emergente, que é a compreensão renovada do todo, que gera metatextos resultantes da combinação dos elementos conseguidos ao longo de todas as etapas da ATD.

CAPÍTULO 04: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS GRADUANDOS

Apresentamos a seguir o percurso analítico desenvolvido com base nos dados obtidos durante as entrevistas semiestruturadas feitas aos 12 graduandos do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM.

Em um primeiro momento, fizemos a leitura minuciosa das entrevistas transcritas, recortando todas as questões, juntamente com as respostas, enumerando-as e separando-as em quatro categorias previamente definidas e baseadas no aporte teórico escolhido para esta investigação.

As categorias são:

1. **Formação Familiar**
2. **Formação Escolar**
3. **Formação Acadêmica**
4. **Concepções de Sexualidade/Educação Sexual**

Segundo Figueiró (2011), a Educação Sexual se faz presente na escola, na família e na sociedade em geral. Dessa forma, entendemos que nossa concepção sobre a temática é fruto de tudo o que aprendemos, ouvimos e vivemos nessas instâncias sociais. Consideramos, então, que a concepção atual dos sujeitos desta pesquisa acerca da Sexualidade e Educação Sexual, bem como do papel do professor de Ciências e Biologia frente à Educação Sexual advêm das informações e noções sobre a temática, recebidas na escola, no convívio familiar e na graduação, o que explica a escolha das categorias de análise. Vale ressaltar mais uma vez que as questões que compõem as categorias não estão na ordem exata que foram feitas aos graduandos.

Depois que todas as questões foram distribuídas em suas respectivas categorias, construímos tabelas, apresentando nelas apenas as falas pertinentes a cada questão da entrevista, destacando em negrito todos os apontamentos **semelhantes** e em sublinhado os destoantes. Classificamos de semelhantes as ideias e respostas que, segundo nossa interpretação, seguem um padrão dentro da mesma questão da entrevista. Assim sendo, se um número maior de graduandos respondeu sim para uma determinada questão, essa resposta passa a ser considerada semelhante e as que diferem dela, serão consideradas destoantes. Portanto, classificamos como destoantes aquelas ideias e respostas que fogem ao padrão encontrado dentro de uma mesma questão.

Após a definição das categorias, construção das tabelas e classificação das ideias semelhantes e destoantes, construímos os metatextos e os analisamos conforme nossa interpretação e baseados no aporte teórico/metodológico escolhido para esta investigação.

4.1 ANÁLISE DA FORMAÇÃO FAMILIAR (CATEGORIA 1)

Tabela 1: Respostas dos graduandos para Questão 5

Q5: Os assuntos relacionados à sexualidade são discutidos abertamente na sua casa, na sua infância, durante sua adolescência // E atualmente?	
ID	Respostas
G1	<i>Não. Minha mãe sempre foi uma pessoa muito fechada. Então, a gente nunca teve muita liberdade para falar. Até de beijo na boca ela já morria, eu acho. A gente vai descobrindo mais com os coleguinhas. Lendo, assistindo na televisão, procurando coisas na internet. Mas, dentro de casa nunca foi muito aberto para diálogo não. Não me sentia confortável.</i>
G2	<i>Graças a Deus, sim. Porque só mora eu e a minha mãe. Então, sabendo disso ela se forçou. No começo foi bem difícil, mas a gente conversa bem legal nesta parte</i>
G3	<i>Sempre. Minha mãe sempre foi bem legal nesse assunto. De sentar, conversar, perguntar. Foi bem participativa. Com o meu pai eu nunca conversei</i>
G4	<i>Não são totalmente. São indiretamente conversados. A gente conversa sempre de forma indireta, embora meu pai seja professor de Biologia. Ele passa pra gente seu conhecimento técnico e científico. Minha mãe tem um receio maior</i>
G5	<i>Não. É que a gente não é de conversar muito. Antes, eu tirava minhas dúvidas com o professor de Ciências. Hoje, é com ginecologista e amigos.</i>
G6	<i>Durante a infância não. Meu pai, desde que eu completei treze anos, começou a falar de mulher mais abertamente comigo. No começo, eu tinha muita vergonha quando ele ia falar comigo e me sentia incomodado. Hoje consigo conversar de maneira mais aberta</i>
G7	<i>Não. Nunca conversei com minha mãe. Na verdade, ela até tentou, mas eu não gostava e aí saía.</i>
G8	<i>Não. Acho que eu morreria se tivesse que falar sobre isso com minha mãe.</i>
G9	<i>Não. Meus pais são muito tradicionais e a gente nunca conversa sobre isso.</i>
G10	<i>Não. Eu tive até vergonha de falar pra minha mãe sobre minha primeira menstruação pelo constrangimento.</i>

G11	<i>Sim. Eu sempre conversei com minha mãe. Sempre foi um assunto aberto.</i>
G12	<i>Sim. Desde pequena minha mãe sempre conversou comigo. Nunca me proibiu de fazer nada.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Sobre a Educação Sexual no contexto familiar, temos que: **(G1)**: “*Não. Minha mãe sempre foi uma pessoa muito fechada [...] dentro de casa nunca foi aberto para o diálogo*”; **(G4)**: “*Não são totalmente. São indiretamente conversados*”; **(G5)**: “*Não. É que a gente não é de conversar muito*”; **(G6)**: “*Durante a infância não [...]*”; **(G7)**: “*Não. Nunca conversei com minha mãe. Na verdade, ela até tentou, mas eu não gostava e saia*”; **(G8)**: “*Não. Acho que eu morreria se tivesse que falar sobre isso com minha mãe*”; **(G9)**: “*Não. Meus pais são muito tradicionais e a gente nunca conversa sobre isso*”; **(G10)**: “*Não. Eu tive até vergonha de falar pra minha mãe sobre minha primeira menstruação pelo constrangimento*”.

Como fica evidente, os pais¹ desses oito graduandos não se sentem à vontade para tratar a sexualidade com os filhos e, ao crescerem em um ambiente onde tudo relacionado a esta temática parece ser segredo e vergonhoso, quando os pais, por ventura, resolvem tomar a iniciativa, dando abertura ao diálogo, os filhos se fecham por não considerarem a sexualidade um assunto adequado para se discutir em casa, como é o caso de **(G7)**: “*Não. Nunca conversei com minha mãe. Na verdade, ela até tentou, mas eu não gostava e saia*”.

Diante disso, verificamos que os tabus sobre a sexualidade presentes em nossa cultura se refletem de forma marcante no ambiente familiar desses graduandos, e o diálogo sobre estas questões parece ser bastante restrito. Não há abertura para conversar sobre questões pessoais e íntimas e a dificuldade em procurar os pais para esclarecer dúvidas sobre o assunto pode estar vinculada, até mesmo, ao medo de sofrer represálias. Os tabus e preconceitos sobre a temática impedem o indivíduo de buscar aprender sobre ela em seu ambiente familiar.

Para Bonfim (2012, p.63), “a família, condicionada pela visão histórica da sociedade, não tem, em sua maioria, contribuído para uma Educação Sexual crítica. Muitas famílias ignoram, ou preferem ocultar a sexualidade da educação de seus filhos”.

Isso acontece porque muitos pais acreditam que, se educarem seus filhos em relação à sexualidade, estarão incentivando-os a terem muita curiosidade e, principalmente, a anteciparem o início de sua vida sexual (BRAGA, 2002).

¹ Termo genérico para pais e mães

Os conceitos atuais relacionados à sexualidade ainda trazem a essência de gerações anteriores, carregados de crenças, mitos, vergonhas e preconceitos. Todavia, é importante entender que ocultar o assunto também significa posicionar-se sobre ele. Muitas famílias ignoram o fato de que o silêncio que, na maioria das vezes, envolve as questões sobre a sexualidade também é uma forma de Educação Sexual. Não é preciso dialogar sobre determinados assuntos para posicionar-se sobre eles. “A omissão, os gestos e as proibições carregadas de valores moralistas e socioculturais são uma maneira de contribuir para que o preconceito e os tabus sexuais se perpetuem” (BONFIM, 2012, p. 64).

Segundo Figueiró (2015), são três as possíveis explicações para esclarecer a omissão dos pais em relação aos assuntos relacionados à sexualidade. A primeira deve-se ao fato de os pais não terem tido uma Educação Sexual positiva, nem em casa, e nem na escola, o que os fez crescer com a percepção de que sexo é um assunto do qual não se fala. A segunda razão pode ser o desconhecimento da necessidade de conversar com os filhos, sejam crianças ou adolescentes, sobre sexo e as questões a ele relacionadas, aliado ao fato de não saber como fazê-lo. A terceira relaciona-se às dificuldades pessoais e emocionais dos pais com relação à vivência da sua sexualidade, de tal forma que falar sobre sexo com os filhos mobiliza desconforto pessoal ou angústia.

A literatura atual voltada aos pais sobre a Educação Sexual dos filhos insiste constantemente em dizer que a melhor maneira de educar crianças e adolescentes é saber ouvi-los e agir com naturalidade diante dos assuntos relacionados à sexualidade. Segundo Braga (2002, p. 81), “parece fácil dito assim, mas ainda o que se percebe são pais com muita dificuldade nesta área, pois realmente é muito difícil ensinar aquilo que não lhes foi ensinado e que não foi vivido”.

Não é preciso, entretanto, que os pais e familiares deixem de lado suas crenças, pensamentos e modos de vida, mas acreditamos ser necessário que eles (re)pensem seu posicionamento sobre o assunto, pois ao silenciarem-se diante dos filhos, contribuem para que a ideia de feio, pecaminoso e vergonhoso, que geralmente caracteriza os assuntos relacionados à sexualidade, se perpetue por muitas mais gerações, inviabilizando, talvez, uma Educação Sexual de qualidade para seus filhos e até para si próprios.

Quatro dos graduandos entrevistados afirmaram que os temas relacionados à sexualidade foram/são tratados com naturalidade em seu cotidiano familiar: **(G2)**: “*Graças a Deus, sim. Porque só mora eu e minha mãe. Então, sabendo disso, ela se forçou [...]*”; **(G3)**: “*Sempre. Minha mãe sempre foi bem legal nesse assunto. De sentar, conversar, perguntar*

[...]”; (G11): “*Sim. Eu sempre conversei com minha mãe. Sempre foi um assunto aberto*”; (G12): “*Sim. Desde pequena minha mãe sempre conversou comigo [...]*”.

Notamos que, embora esses graduandos aparentemente tenham tido um diálogo aberto sobre os temas relacionados à sexualidade em seu contexto familiar, tem sido a mãe, nesses casos, a partilhar desses momentos com os filhos, embora (G6) diga que: “[...] *Meu pai, desde que eu completei treze anos, começou a falar de mulher mais abertamente comigo. No começo, eu tinha muita vergonha quando ele ia falar comigo e me sentia incomodado. Hoje consigo conversar de maneira mais aberta*”.

Segundo esse graduando, foi durante sua adolescência que o pai abriu espaço para o diálogo sobre as questões relacionadas à sexualidade (mulher). Percebemos em sua fala que seu pai, sutilmente, não deu abertura para possíveis diálogos sobre diversidade sexual. Ele concluiu que o filho era heterossexual e iniciou uma conversa com ele sobre “mulher”.

Os pais, na maioria das vezes, não percebem que sua aparente abertura também possui um caráter regulador e repressor da sexualidade.

O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade (BRASIL, 1997, p. 291).

Dessa forma, o conjunto de palavras, comportamentos, ações dos pais e o tipo de diálogo estabelecido com os filhos, seja este repressivo ou não, configura o modelo da Educação Sexual familiar recebida por cada indivíduo. No caso de (G6), o controle de aspectos da sua sexualidade foi feito de maneira bastante sutil. O pai optou por falar sobre o assunto, todavia, a aparente abertura para a conversa estava carregada de certas regulações e preconceitos.

4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO ESCOLAR (CATEGORIA 2)

Tabela 2: Respostas dos graduandos para Questão 3

Q3: Você teve Educação Sexual na escola? Em que série(s) foi? Escola pública ou particular?	
ID	Respostas

G1	(Escola Particular) <i>Educação Sexual não. Dentro da disciplina de Biologia tive aparelho reprodutor masculino e aparelho reprodutor feminino.</i>
G2	(Escola Pública) <i>Não. Em Ciências estudei a vida, a reprodução, o nascimento e estrutura corporal.</i>
G3	(Escola Pública) <i>Tive. No colégio tinha um programa. Um tema que me chocou bastante foi o aborto. A gente teve uma <u>palestra</u>. Eram imagens horríveis.</i>
G4	(Escola Pública) <i>Tive. Muito cedo, eu tive. Todo ano eles enfatizavam, faziam <u>eventos</u> para levar os alunos a participar.</i>
G5	(Escola Pública) <i>Sim. Só na quinta série. Mas, foi só sobre DST.</i>
G6	(Escola Particular) <i>Educação Sexual como matéria, não. Eu tive nas aulas de Biologia o órgão reprodutor. As escolas nas quais eu estudei eram muito conservadoras e o pessoal não gostava de abordar muito.</i>
G7	(Escola Pública) <i>Não, só os sistemas reprodutores. Sobre DST lembro que foi em algumas oficinas. Foi uma oficina de estagiários.</i>
G8	(Escola Pública) <i>Não, a gente só vê aparelho reprodutor, anatomia.</i>
G9	(Escola Particular) <i>Não, não tinha estudo assim. Quando a gente ia estudar a sexualidade era só o pênis e a vagina. Na sétima série a gente estudou <u>ovogênese e espermatogênese</u>.</i>
G10	(Escola Pública) <i>Na escola só a parte biológica. Já tive <u>palestra na área da saúde</u> que só falava na parte de doença, prevenção. Agora na parte de sexualidade nada.</i>
G11	(Escola Particular) <i>Não, eu não tive. Só o sistema reprodutor.</i>
G12	(Escola Pública) <i>Não. Minha professora de Biologia mal explicou os contraceptivos, tipo camisinha.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Na tabela acima, alguns recortes de falas mostram que **(G1)**: “[...] Dentro da disciplina de Biologia tive aparelho reprodutor masculino e aparelho reprodutor feminino”; **(G2)**: “[...] Em Ciências estudei a vida, a reprodução, o nascimento e estrutura corporal [...]”; **(G6)**: “[...] Eu tive nas aulas de Biologia o órgão reprodutor [...]”; **(G7)**: “Não, só sistemas reprodutores [...]”; **(G8)**: “[...] a gente só vê aparelho reprodutor, anatomia [...]”; **(G9)**: “[...] Quando a gente ia estudar a sexualidade era só o pênis e a vagina [...]”; **(G11)**: “[...] Só o sistema reprodutor.”; **(G12)**: “[...] Minha professora de Biologia mal explicou os contraceptivos, tipo camisinha”.

Representações próximas a essas afirmações também podem ser percebidas nas falas de: **(G5)**: “[...] *Mas, foi só sobre DST [...]*”; **(G7)**: “[...] *Sobre DST lembro que foi em algumas oficinas [...]*”; **(G10)**: “[...] *Já tive palestra na área da saúde que só falava na parte de doença, prevenção [...]*”.

Fica evidente nas falas dos dez graduandos que, durante o período de sua formação escolar, os assuntos relacionados à Educação Sexual foram trabalhados em uma abordagem predominantemente biológica, nas disciplinas de Ciências e Biologia. Eles não consideravam, entretanto, segundo nossa interpretação, essas aulas como sendo Educação Sexual. Para eles, eram apenas conteúdos programáticos que deviam ser tratados dentro das disciplinas de Ciências e Biologia como qualquer outro.

(G3), **(G4)** e **(G10)** falam a respeito de eventos e palestras sobre temas relacionados à sexualidade que aconteciam em suas respectivas escolas. Segundo nossa interpretação, esses eram, talvez, os únicos momentos onde o tema era tratado.

Sobre práticas pedagógicas meramente expositivas e informativas, como as palestras, Figueiró (2009, p. 165) nos diz que “o aluno espera muito mais que uma aula informativa e se envolve muito pouco e aprende muito pouco quando a forma de ensinar se restringe a isso”.

O ensino da sexualidade não pode limitar-se à aula expositiva, embora, em vários momentos, ela pode fazer-se necessária, pois há conteúdos básicos que requerem explanação teórica por parte do professor. Mesmo assim, é preciso cuidado para que não seja um monólogo, onde apenas ele exponha, mas, pelo contrário, que consiga desenvolver uma aula expositiva dialogada (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 151).

Os mesmos cuidados devem ser aplicados às palestras. Devido ao grande número de alunos que os palestrantes geralmente atendem, torna-se inviável abrir espaço para diálogos, o que faz dessa prática um momento de monólogo informativo fadado ao esquecimento por parte dos alunos. Segundo Maistro (2009, p. 40), “delas, o estudante não participa, sendo apenas um mero espectador; e o orador é um reproduzidor de palavras e frases que, num curto espaço de tempo serão esquecidas”.

Segundo Figueiró (2009b), as aulas expositivas, e nessa modalidade incluímos as palestras, podem ser utilizadas para os trabalhos no campo da Educação Sexual, desde que combinadas com outras estratégias e que levem em conta a espontaneidade dos alunos, abrindo espaço para suas dúvidas.

Muitos professores mostram-se surpresos ao constatar o quanto os alunos participam ativamente, se lhes é dada a oportunidade de falar, de perguntar e de expressar o que pensam e o que sentem. Isto deixa o professor mais tranquilo e à vontade, enriquece a aula e gera um trabalho descontraído e espontâneo, sem comprometer a seriedade e a qualidade. Esta forma de ensinar faz fugir, então, do padrão tradicional de aula dogmática, puramente expositiva (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 152).

Assim sendo, não descartamos as palestras como estratégia para a Educação Sexual na escola. Todavia, elas não devem ser a única forma de abordagem dos temas relacionados à sexualidade e precisam estar combinadas a outras estratégias de ensino e. Para isso, sugerimos que os palestrantes atendam um grupo pequeno de alunos, de forma a oportunizar momentos de interação, diálogos e reflexões a todos. Acrescentamos ainda que palestras não devem ser abordadas na Educação Infantil e nem no Fundamental I, pois as crianças dessa idade não possuem maturidade para participar de atividades como essa.

Ainda sobre palestras, **(G3)** diz que: “[...] No colégio tinha um programa. Um tema que me chocou bastante foi o aborto. A gente teve uma palestra. Eram imagens horríveis”;

O aborto envolve muitos aspectos de cunho moral e religioso e, por isso, é objeto de forte sanção social (MENEZES; AQUINO, 2009), inclusive nos espaços escolares. As práticas pedagógicas envolvendo o tema geralmente baseiam-se em preceitos religiosos de professores ou de outros profissionais que o abordam na escola, o que confere ao aborto uma única visão, quase sempre negativa e reguladora.

Segundo Furlani (2007), a escola assume um papel importante e estratégico para as discussões sobre Educação Sexual, e nestas incluímos o aborto, pois ela constitui-se como um espaço “potencialmente explicador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social” (FURLANI, 2007, p. 271).

Assim sendo, quando a escola deixa de lado os aspectos supracitados e passa a tratar temas como o aborto de forma essencialmente reguladora, deixando evidente apenas um dos aspectos do tema, o negativo, ela fere o direito do aluno de conhecer, discutir e refletir sobre o assunto, em todos os seus aspectos. Quando **(G3)** nos diz que as imagens mostradas a ela eram “horríveis”, entendemos que a palestra sobre aborto a qual ela se refere foi realizada no intuito de chocar os alunos, mostrando a eles o quanto essa prática é “monstruosa” e “condenável” e que, por isso, não deve ser praticada de forma alguma.

Segundo Maistro (2009), um projeto de Educação Sexual na escola deve abordar em suas práticas e discussões temas como cidadania e ética:

A sexualidade é um processo em construção e poderá ser um caminho para a formação da cidadania, porquanto, ela é um fator de aperfeiçoamento da cidadania. A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha e interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume (MAISTRO, 2009, p. 41).

Assim sendo, os profissionais que trabalham com Educação Sexual no espaço da escola não devem impor suas crenças e valores aos alunos, nem tampouco expor apenas um dos muitos

aspectos dos temas tratados, mas sim oportunizar momentos de discussões e reflexões para que o aluno construa suas opiniões e tome suas próprias decisões, uma vez que, segundo Maistro (2009):

A Educação Sexual não tem como finalidade só informar, mas, também, desenvolver as habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável de tudo que se relaciona ao corpo. Procura preencher, cientificamente, lacunas nas informações que as crianças e jovens apresentam, permitindo-lhes a oportunidade de formar opiniões sobre o que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os seus valores, ampliando os conhecimentos, derrubando tabus, preconceitos e, sobretudo, possibilitando a ocorrência de interações, discussões e exposições de ideias, a fim de, realmente, formarem-se como indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades (MAISTRO, 2009, p.44).

Todavia, para que isso seja alcançado nas escolas, é necessário investimentos em formação inicial e continuada de professores nos assuntos relacionados à Educação Sexual, além de oferecer a eles assessoria de profissionais especializados, no caso do trato de temas social e politicamente polêmicos como o aborto.

Sobre o conservadorismo nas escolas frente à Educação Sexual, (G6) diz que: “[...] As escolas nas quais eu estudei eram muito conservadoras e, o pessoal não gostava de abordar muito”.

Baseando-nos nas respostas de todos os graduandos a essa questão, percebemos que esse conservadorismo parece ser uma realidade na maioria das escolas brasileiras. Isso acontece porque, os professores, por carregarem “uma gama de tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao sexo” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 142), não conseguem trabalhar abertamente a Educação Sexual com seus alunos.

A Educação Sexual é um conjunto de conhecimentos, representações e valores e, como prática educacional, deve abordar questões culturais, históricas e sociais, trabalhando a dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões (BONFIM, 2012). Contudo, sabemos que o aspecto biológico ainda é o que impera na Educação Sexual escolar.

Segundo Figueiró (2011):

Reverendo a história da Educação Sexual no Brasil, pode-se perceber que nas experiências pioneiras², a figura do orientador educacional, que era desempenhada pelo pedagogo ou pedagoga, era central nos trabalhos de educação sexual nas escolas. Este profissional tinha uma atuação relativamente ampla, atuando tanto junto aos alunos, como “ao lado de” professores e de pais. Percebe-se que a área da Pedagogia deixou esvanecer esta importante função e, ao recuar, abriu espaço para que professores de Biologia passassem a ser os únicos responsabilizados pela educação sexual contribuindo, dessa forma, para que dela se fizesse um trabalho restrito de ensino de Biologia e Fisiologia da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2011, p. 109).

² Década de 1970 e início da década de 1980

Essa restrição da Educação Sexual ao ensino da Biologia fica bem clara nos recortes das falas dos graduandos mostrados anteriormente. Durante os anos escolares, a única formação em Educação Sexual recebida por eles priorizou os aspectos biológicos, ignorando as outras abordagens da temática.

Cabe registrar que consideramos inegável a importância dos aspectos biológicos no trato das questões relacionadas à Educação Sexual. Entretanto, esta temática não deve ser restrita a uma abordagem meramente anato-funcional do corpo, da reprodução e do sexo, uma vez que a compreensão biológica da sexualidade, de maneira isolada e fragmentada, é uma explicação reducional e insuficiente para que os alunos entendam a complexidade do tema (BONFIM, 20012).

A Educação Sexual formal, ou seja, aquela realizada na escola, “que exige planejamento prévio, pode-se recorrer a várias estratégias de ensino” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 150), devendo estar ancorada nos princípios a seguir:

- educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;
- educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
- para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
- o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
- o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 151).

Esses princípios norteiam a construção efetiva do conhecimento dos alunos sobre sexualidade, onde eles deixam de ser espectadores passivos de informações sobre o tema, e passam a ser sujeitos ativos, reflexivos e críticos a respeito da própria sexualidade e da maneira como ela é manifesta na sociedade da qual eles fazem parte.

Na tabela 4, temos os recortes das respostas dos graduandos a respeito da validade e suficiência dessa Educação Sexual recebida, ou não, por eles na escola.

Tabela 3: Respostas dos graduandos para Questão 4

Q4: Você acredita que a Educação Sexual que você teve na escola foi válida e suficiente, ou não?	
ID	Respostas
G1	<i>Não. De forma alguma.</i>

G2	<i>Não. Em nenhum momento. Nas aulas de fisiologia alguma coisa foi citada, mas só o que envolve a fisiologia dos órgãos.</i>
G3	<i>Foi, foi bem válida. A gente estudava bastante coisa. Desde <u>transmissão de doenças, a parte de fisiologia mesmo, do ciclo menstrual.</u></i>
G4	<i>Sim. Em relação ao <u>ato sexual</u>, sim.</i>
G5	<i>Em relação ao tema sexualidade, no caso de <u>tudo o que acontece no corpo e as formas de prevenção</u>, no caso, <u>sim.</u></i>
G6	<i>Válida <u>pode ter sido</u> no aspecto de que me fez aprender muita coisa. Mas, eu fiquei com muita dúvida e só fui tirar assim, no final do ensino médio.</i>
G7	<i>Não. Na época eu não prestava muita atenção</i>
G8	<i>Com certeza não foi suficiente.</i>
G9	<i><u>Para o vestibular sim, para a vida não.</u></i>
G10	<i>Não. Tive palestra que só falava na parte de doença, prevenção. Agora, na parte sexualidade, nada.</i>
G11	<i>Não. Eu não me lembro de Educação Sexual na escola, só sistema reprodutor.</i>
G12	<i>Eu acho que não, pois várias amigas minhas ficaram muito bravas quando terminaram o ensino médio e já engravidaram por falta de conselho e conhecimento.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Na Tabela 3 temos que: **(G1)**: “[...] Não. De forma alguma”; **(G2)**: “[...] Não. [...] Nas aulas de fisiologia alguma coisa foi citada, mas só o que envolve a fisiologia dos órgãos”; **(G7)**: “Não. Na época eu não prestava muita atenção”; **(G8)**: “[...] Com certeza não foi suficiente”; **(G9)**: “[...] Para o vestibular sim, para a vida não”; **(G10)**: “[...] Não. Tive palestra que só falava na parte de doença, prevenção”; **(G11)**: “[...] Não. Eu não me lembro de Educação Sexual na escola, só sistema reprodutor”; **(G12)**: “Eu acho que não [...]”.

Para os oito graduandos, os assuntos relacionados à Educação Sexual que foram trabalhados em suas escolas não podem ser considerados suficientes, justamente por terem abordado apenas os aspectos biológicos. Essa abordagem é válida para provas, concursos e vestibulares, como afirma **(G9)**. Todavia, é insuficiente, no sentido que limita as oportunidades de aprendizado e reflexão sobre todos os outros aspectos que a sexualidade envolve.

Para **(G3)**, **(G4)**, **(G5)** e **(G6)**, a Educação Sexual recebida na escola foi avaliada como válida: **(G3)**: “Foi, foi bem válida [...] Desde transmissão de doenças, a parte de fisiologia mesmo, do ciclo menstrual”; **(G4)**: “Sim. Em relação ao ato sexual, sim”; **(G5)**: “[...] tudo o

que acontece no corpo e as formas de prevenção, no caso, sim” (G6): “Válida pode ter sido [...] Mas, eu fiquei com muita dúvida”.

Contudo, apesar de ter sido avaliada positivamente por eles, suas falas deixam claro, mais uma vez, que o aspecto priorizado por suas escolas no trato da Educação Sexual o biológico.

Segundo Bonfim (2012, p. 28), “a sexualidade é uma dimensão humana que envolve os aspectos físicos, sociais e psicológicos, além de nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossa religião, nossas relações afetivas, enfim, nossa cultura”.

Dessa forma, voltamos a enfatizar que a abordagem biológica da sexualidade, embora importante, não deve ser a única trabalhada no ambiente escolar. As informações biológicas são fundamentais, mas não são suficientes para uma Educação Sexual emancipatória e de qualidade.

Para Bonfim (2012):

Temos que abordar a sexualidade com toda a seriedade e a amplitude que ela necessita. Ir além do lado negativo, como tem sido feito na maioria das escolas até hoje. Claro que falar de DSTs, Aids, gravidez não planejada também é necessário, mas somente essas informações, dissociadas do conhecimento de como a sexualidade se desenvolve e de um debate crítico sobre a forma como a sociedade condiciona historicamente nossa forma de vivê-la, não educa ninguém (BONFIM, 2012, p. 66).

Assim sendo, não podemos considerar os trabalhos feitos nas escolas de (G3), (G4), (G5) e (G6) como sendo Educação Sexual. Ao pautar a Educação Sexual apenas em conteúdos biológicos relacionados à anatomia e fisiologia dos corpos, sem articular e resgatar a concepção histórica e cultural das temáticas relacionadas a ela, a escola fala de sexo e não de sexualidade.

A Tabela 5 nos traz a opinião dos graduandos sobre a necessidade da Educação Sexual no ambiente escolar.

Tabela 4: Respostas dos graduandos para Questão 8

Q8: Você acha necessário que a Educação Sexual seja trabalhada nas escolas? A partir de que série? Por quê?	
ID	Respostas
G1	<i>Eu acho legal ser trabalhado. Quando você está dentro de um colégio você vê algumas situações assim, de criança muito nova se assumindo homossexual, você vê o jeito que os colegas tratam. Acabam discriminando.</i>
G2	<i>Com certeza. Desde o ensino fundamental. Os alunos têm que se conhecer melhor para eles se cuidarem melhor desde pequenininho.</i>

G3	<i>Sim. Fundamental. Porque não tem outro lugar para eles aprenderem isso... Às vezes, eles procuram informação, mas não é um ensino em si. A maioria das vezes isto está totalmente errado.</i>
G4	<i>Importantíssimo. A gente vê hoje em dia muita adolescente grávida. Falta informação. Talvez, uma vez por ano. Se não tiver um profissional adequado na escola, pode ser um profissional de fora.</i>
G5	<i>Sim. Muito necessário. Para os alunos conhecerem a questão do preconceito. A importância da contracepção, como reagir diante de determinadas situações. Tem que ser trabalhado em todas as séries pelo menos com alguma oficina, feira cultural. Todas as disciplinas deveriam trabalhar.</i>
G6	<i>Acho. Hoje em dia, com tanta tecnologia, a informação chega rápido. O problema é conseguir compreender e lembrar para por em prática.</i>
G7	<i>Eu acho. Desde pequena a criança tem que saber. Lógico que não tem que falar a coisa toda, mas de acordo com a idade delas. Tem que ser abordado tudo a partir do sistema reprodutor.</i>
G8	<i>Com certeza. Dá pra se trabalhar isso desde os primeiros anos do ensino fundamental. Faria uma grande diferença na sociedade depois.</i>
G9:	<i>Acho que sim. Porque é de criança que nasce o preconceito. A escola é meio que ensaio da vida.</i>
G10	<i>Com certeza. Tem que ensinar desde pequeno. Quanto mais cedo melhor</i>
G11	<i>Sim. O professor tem que saber para quem ele está dando aula para saber o que ele pode falar e até onde ele pode trabalhar aquilo com os alunos</i>
G12	<i>Sim. Tem uma questão que me revoltou. A professora de biologia da minha irmã queria chamar um profissional para explicar e o diretor não deixou porque ficou com medo dos pais dos alunos acharem ruim</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Os 12 graduandos foram unânimes quanto à importância da Educação Sexual na escola e muitos defendem que ela deveria ser iniciada no ensino fundamental. Entretanto, fica evidente em alguns recortes (**G4**) e (**G5**) que para eles, a Educação Sexual deve respaldar-se em um discurso médico-biológico, cumprindo seu papel ao reproduzir conceitos e explicações sobre a anatomia e fisiologia do corpo, contracepção e doenças.

Segundo Carvalho (2009), este discurso biológico que ampara a prática da Educação Sexual na escola explica, por exemplo, o fato de que quando perguntamos a um professor sobre

o que ensinar acerca da sexualidade, ele responde ou aplica nas escolas campanhas preventivas da área da saúde, faz uso da bula descritiva dos métodos contraceptivos, ministra aulas sobre a fisiologia da reprodução e sobre as temíveis DSTs.

Duas falas que nos chamam atenção neste sentido é a de (G7) e (G11): (G7): “[...] *Lógico que não tem que falar a coisa toda, mas de acordo com a idade delas. Tem que ser abordado tudo a partir do sistema reprodutor.*”; (G11): “[...] *O professor tem que saber para quem ele está dando aula, para saber o que ele pode falar e até onde ele pode trabalhar aquilo com os alunos.*”.

Um dos maiores receios da maioria dos professores quanto à Educação Sexual é justamente o fato de não saberem o que trabalhar e em que momento.

O despreparo pedagógico, a interferência religiosa no espaço escolar e o medo da reação negativa de alguns pais à inserção da Educação Sexual na escola são só alguns dos motivos que levam os professores a silenciarem-se diante desta temática ou tão somente abordá-la em seu aspecto biológico.

O professor, pela lacuna que existe em sua formação em relação à reflexão sobre sexualidade, muitas vezes, sente-se inseguro a respeito do que, quando e quanto falar ao ser questionado pelos jovens sobre o assunto. (MAISTRO, 2009, p. 45).

Uma maneira, talvez, para quebrarmos essas posições negativas e contrárias à Educação Sexual na escola, seja o amparo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº. 9394/96) e, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) amparam o professor no exercício da Educação Sexual na escola:

A orientação sexual³ na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relativas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade (BRASIL, 1998, p. 34).

Vale lembrar que a Educação Sexual acontece constantemente, seja em casa, com os amigos, na televisão, nas revistas, seja via internet e, segundo Maistro (2009, p. 38), “se a instituição escolar omite-se, deliberadamente, em relação a tudo o que se refere a sexo, essa atitude reflete-se na formação dos escolares, levando-os a considerar que sexo é alguma coisa secreta, é um assunto que não cabe dentro da escola [...]”.

Portanto, é essencial que a Educação Sexual seja trabalhada no espaço escolar, pois caso o aluno não tenha informações adequadas, que satisfaçam suas necessidades e curiosidades

³ O termo Orientação Sexual é adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para referir-se às práticas pedagógicas referentes à Educação Sexual.

momentâneas, ele irá buscá-las em outras fontes, que podem não ser (e geralmente não são) confiáveis.

Quanto à idade para se trabalhar a Educação Sexual com os alunos, Nunes e Silva (2000) dizem que:

Não é necessário despejar um caminhão de informações à criança. Porém, o que não pode ser justo e não satisfazer suas curiosidades com franqueza à medida que elas forem surgindo. É importante conversar com as crianças numa linguagem que elas dominem e que possam entender.

[...] é necessário ter respeito à sexualidade infantil, o que significa respeitar a criança como um ser humano completo em capacidade de amar (NUNES; SILVA, 2000, p. 51-52).

Ao entendermos a Educação Sexual como “um processo de vida inteira” (SUPLICY, 1990, p.19), lento e progressivo, que vai se interiorizando e exteriorizando conforme a criança vai sendo orientada verbalmente ou não, consideramos que o tema deve ser inserido na escola desde a Educação Infantil, pois a criança é um ser sexuado, e tem direito a ter suas dúvidas e inquietações respondidas, de modo que possa construir concepções positivas sobre sexualidade e assumi-la livre de medo ou culpa, preconceito, vergonha, bloqueios ou tabus (BRAGA, 2002).

Segundo Figueiró (2009b), o desenho pode ser uma boa estratégia para trabalhar a Educação Sexual no ensino infantil.

Numa aula com crianças pequenas, onde se vai falar sobre de onde vêm os bebês, pode-se pedir a elas que desenhem, primeiramente o que sabem a respeito. Na sequência, o professor dá oportunidade para as crianças falarem sobre seus desenhos, exporem o que pensam e, depois, complementa e corrige as ideias enviesadas. [...] numa aula em que se vai falar sobre o corpo humano, pode-se pedir aos alunos para fazerem um desenho do menino e outro da menina, nomeando as várias partes do corpo. [...] Caso os alunos não desenhem o órgão sexual, deve-se perguntar porque não o fizeram, pedir para fazer e colocar o nome. Se insistirem em não desenhar, aproveitar para conversar sobre essa dificuldade (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 156).

O que a autora sugere é, basicamente, para que os professores aproveitem situações cotidianas simples para inserir a Educação Sexual na vida dos alunos, uma vez que “uma pergunta feita por uma criança pode ser uma “porta” para um bom e proveitoso bate-papo sobre sexualidade” (FIGUEIRÓ, 2009b, p. 148).

É preciso realizar atividades que permitam ao professor conhecer o que a criança já sabe, para em cima disso, trabalhar conceitos sobre sexualidade que elas ainda não conhecem, mas que têm todo o direito de conhecer.

Sobre a interferência dos pais na Educação Sexual escolar, (G12) relata que: “[...] *Tem uma questão que me revoltou. A professora de biologia da minha irmã queria chamar um profissional para explicar e o diretor não deixou porque ficou com medo dos pais dos alunos acharem ruim*”.

E isso realmente acontece. Muitos pais, influenciados por uma criação repressora e por dogmas religiosos, sentem-se receosos com o fato de a escola trabalhar a sexualidade e os assuntos a ela relacionados com seus filhos. Segundo Figueiró (2009b):

Alguns pais preocupam-se, justamente por temer que os professores passem, para seus filhos, os valores que eles, professores, defendem. Assim, por exemplo, pais conservadores, que defendem a virgindade até o casamento (para as filhas, na maioria das vezes), temem que professores possam pregar valores divergentes, incentivando, no caso, o sexo antes do casamento. O contrário também pode acontecer, ou seja, pais que pretendem que seus filhos sejam livres para decidir, com responsabilidade, sobre sua vida sexual, temem que professores conservadores venham lhes inculcar ideias de pecado (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143).

Contudo, o professor não deve influenciar seus alunos com seus valores pessoais sobre o que considera certo ou errado. “Cabe a ele criar oportunidades de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 143). O professor deve oferecer aos alunos informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade, sem, no entanto, impor a eles suas crenças e pensamentos.

(G1), (G5) e (G9) citam a homossexualidade e o preconceito como justificativa para a importância da Educação Sexual na escola: (G1): “[...] *Você vê algumas situações assim, de criança muito nova se assumindo homossexual [...]*”; (G5): “[...] *Para alguns alunos conhecerem a questão do preconceito [...]*”; (G9): “[...] *porque é de criança que nasce o preconceito [...]*”.

Esses recortes de falas nos abrem espaço para uma breve discussão sobre o tema.

A escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organizando seu currículo com base em conceitos heteronormativos, que, na maioria das vezes, não reconhecem a diversidade de desejos e relações sexuais e afetivas.

Dessa forma, a homossexualidade no espaço escolar é atacada duramente e os alunos, sejam gays, lésbicas, transexuais ou travestis passam a ser vítimas de brincadeiras maldosas, de piadas homofóbicas e de constrangimentos sistemáticos (BRUNELO, 2013), o que prejudica drasticamente seu desempenho escolar.

A experiência educacional destes sujeitos é atravessada por várias formas de violência física e simbólica, que acontecem dentro do espaço escolar, praticadas não só por estudantes, como também por gestores e profissionais da educação (BRASIL, 2007).

Entretanto, a livre orientação sexual⁴ é um direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelos principais documentos internacionais de Direitos Humanos e Direitos Sexuais e Reprodutivos.

Assim sendo, é necessário garantir aos alunos uma educação que respeite a livre orientação, promovendo assim, um convívio solidário com indivíduos considerados “diferentes”, sejam estes membros de minorias raciais, sexuais, religiosos ou apresentem qualquer tipo de deficiência física ou intelectual.

É imprescindível reconhecer a importância da inserção do conceito de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico, visto que são categorias-chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de professores e para a valorização da carreira docente, bem como para a construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo assim, o direito a uma educação de qualidade a todos (BRASIL, 2007).

A seguir, a Tabela 5 traz os recortes das falas dos graduandos sobre quem deveria ser o responsável pela Educação Sexual na Escola, segundo a opinião dos mesmos.

Tabela 5: Respostas dos graduandos para Questão 9

Q9: Qual é, em sua opinião, o profissional que deveria ser responsável pela Educação Sexual na escola?	
ID	Respostas
G1	<i>Eu acho que esse assunto diz respeito à área biológica. O professor de Ciências, o de Biologia e até o de <u>Educação Física</u> e de <u>Química</u>. Acho que se trabalhar uma multidisciplinaridade fica um negócio bem legal.</i>
G2	<i>Eu acho que só um profissional é complicado. Tem que ter, no mínimo, um trabalho conjunto, com psicólogo e biólogo.</i>
G3	<i>Eu acho que o professor de Ciências e Biologia mesmo. Trabalhar em conjunto, com outros professores também é legal.</i>
G4	<i>O professor de Biologia lidera. O colégio todo tem que se interar dessa questão... Acho legal trazer profissionais da saúde, profissionais da enfermagem, da medicina, da farmácia.</i>

⁴ Neste trecho o termo orientação sexual diz respeito a como o sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas

G5	<i>Se for dentro da escola, algum professor, eu acho que é o professor de Ciências e Biologia, porque é o que está com a matéria mais próxima ao tema sexualidade. Se for possível, trabalhar com alguém da área da saúde, <u>agentes de saúde</u> ou um médico que possa dar uma palestra ou algo do gênero.</i>
G6	<i>Como todo mundo deve ter dito é justamente o professor de Biologia. Ele é o que tem a matéria mais próxima ao tema. O conhecimento que o biólogo tem de corpo humano e das áreas da saúde é muito amplo.</i>
G7	<i>Acho que todos os professores deveriam estar preparados para falar sobre isso... A maioria dos professores não sabe como reagir. Todo mundo fala que é função do professor de Biologia.</i>
G8	<i>Professor de Biologia no ensino médio e no fundamental, o professor da turma mesmo.</i>
G9	<i>Acho que todos, na medida do possível. Mas, o biólogo que é mais focado</i>
G10	<i>Acho que todos. Acho que a escola deveria ter um conteúdo, ter um psicólogo, ou uma pessoa especialista na área da sexualidade para ter um conjunto na escola.</i>
G11	<i>Na parte reprodutiva, o professor de Biologia. Já na parte social, eu acho que tinha que ser um conjunto da escola. A escola tinha que ter oficinas, fazer semanas pedagógicas, trabalhar com todos e não só o professor de Biologia.</i>
G12	<i>Acho que professores de todas as disciplinas. A curiosidade não é manifestada só nas aulas de Biologia</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Na Tabela 5 temos que: **(G1)**: “Eu acho que esse assunto diz respeito à área biológica [...]”; **(G2)**: “[...] Tem que ter no mínimo um trabalho conjunto, com psicólogo e biólogo”; **(G3)**: “Eu acho que o professor de Ciências e Biologia mesmo [...]”; **(G4)**: “O professor de biologia lidera [...]”; **(G5)**: “[...] É o professor de Ciências e Biologia [...]”; **(G6)**: “[...] é justamente o professor de Biologia [...]”; **(G7)**: “[...] Todo mundo fala que é função do professor de Biologia”; **(G8)**: “[...] Professor de Biologia no ensino médio e no ensino fundamental o professor da turma (regente) mesmo”; **(G9)**: “[...] o biólogo é o mais focado”; **(G11)**: “[...] Na parte reprodutiva, o professor de Biologia”.

Segundo dez dos doze graduandos, a responsabilidade sobre a Educação Sexual na escola é, quase sempre, do professor de Ciências e Biologia.

Como justificativa para esta responsabilidade, **(G5)** e **(G6)** dizem que: **(G5)**: “[...] porque é o que está com a matéria mais próxima ao tema sexualidade”; **(G6)**: “[...] Ele

(professor de Ciências e Biologia) é o que tem a matéria mais próxima ao tema. O conhecimento que o biólogo tem do corpo humano e das áreas da saúde é muito amplo”.

Segundo Foucault (1988), a sexualidade e os assuntos a ela relacionados estão direcionados por uma forma de saber desenvolvida graças ao conhecimento médico e científico. Assim sendo, durante muito tempo, a sexualidade humana esteve baseada em uma medicina do sexo, que apoiava-se somente na Biologia dos corpos e tinha como principal, e talvez único, objetivo, a reprodução e perpetuação da espécie.

Para Figueiró (2011):

Pode-se dizer que a *Abordagem Médica da Educação Sexual* considera como ponto fundamental o fornecimento de informações relacionadas à biologia do sexo e à vivência positiva da sexualidade, com o fim maior de assegurar a saúde sexual das pessoas, particularmente, e da coletividade (FIGUEIRÓ, 2011, p. 79).

Embora esta abordagem médica e biológica da sexualidade tenha sofrido inúmeras contestações devido a novas concepções apresentadas pelas ciências humanas e sociais, ainda nos dias de hoje, como já foi discutido anteriormente, é este discurso que prevalece nas práticas de Educação Sexual no ambiente escolar, o que para nós, justifica a homogeneidade das declarações dos graduandos sobre a responsabilidade (quase exclusiva) delegada aos professores de Ciências e Biologia no trato desta temática na escola.

Ao analisar as publicações brasileiras sobre Educação Sexual, em suas reflexões sobre os dados obtidos, Figueiró (2011), aponta que:

Em torno de 45% das publicações analisadas nesse estudo fizeram referência, apontamentos e/ou comentários sobre qual o profissional que deve assumir o papel de educador sexual. O professor foi o mais frequentemente apontado; no conjunto de livros que fazem referência ao profissional, 94% indicaram-no; no conjunto de artigos, 65% e nas dissertações e teses, 87,5% também indicaram o professor. [...] Alguns autores designam, ou até “defendem” direta e, muitas vezes, exclusivamente, um tipo específico de profissional (FIGUEIRÓ, 2011, p. 153).

Ainda, segundo a autora, alguns livros e artigos apontam diretamente o professor de Ciências e Biologia como principal responsável pela Educação Sexual no espaço escolar, embora, Guimarães (1989) *apud* Figueiró (2011), diga que a escola não deve restringir a tarefa da Educação Sexual ao professor de Biologia, pois corre o sério risco de limitar a temática à dimensão biológica. Todo o professor interessado pode atuar como educador sexual.

Figueiró (2011) assinala também que existem divergências nessas publicações quanto ao profissional responsável pela Educação Sexual. Alguns autores apontam diretamente para os profissionais da saúde, como médicos, enfermeiros e psicólogos, e outros consideram uma ameaça reservar a Educação Sexual a especialistas.

Em síntese, pode-se concluir que não há uma uniformidade de opiniões quanto a quem deve assumir a Educação Sexual. É interessante constatar que, no conjunto de todas

as publicações, muitos foram os tipos de profissionais abordados; médico, assistente social, orientador pedagógico, professor, psicólogo, profissionais da saúde, pedagogo, ginecologista, enfermeiro, técnico em educação, pastor, padre [...] (FIGUEIRÓ, 2011, p. 155).

Muitos dos profissionais relacionados no trecho acima foram citados por cinco graduandos em suas respostas a essa questão. **(G1)**: “[...] *O professor de ciências, o de Biologia e até o de Educação Física e Química [...]*”; **(G2)**: “[...] *Psicólogo e biólogo*”; **(G4)**: “[...] *Acho legal trazer profissionais da saúde, profissionais da enfermagem, da medicina, da farmácia*”; **(G5)**: “[...] *Se for possível, trabalhar com alguém da área da saúde ou um médico que possa dar uma palestra ou algo do gênero*”; **(G10)**: “[...] *Acho que a escola deveria ter um conteúdo, ter um psicólogo ou uma pessoa especialista na área da sexualidade para ter um conjunto na escola*”.

Contudo, segundo Figueiró (2011), não existe um profissional específico. É o contato diário com os alunos, sejam eles crianças ou adolescentes, que é, na verdade, a grande “força propulsora” para que profissionais conscientes, de qualquer área, se disponham a trabalhar a Educação Sexual.

O que é preciso considerar é que não é válido prefixar de maneira delimitada, restrita, a quem cabe o papel; menos ainda, é pensar em termos de exclusividade de alguma área profissional. Muitas vezes, é o contato com a realidade, no exercício profissional cotidiano, que impulsiona profissionais conscientes e de boa vontade a realizarem a Educação Sexual (FIGUEIRÓ, 2011, p. 156).

Portanto, todo profissional pode trabalhar a Educação Sexual, desde que esteja devidamente preparado para a tarefa.

É evidente que, seja qual for a área, é importante um preparo sólido que possibilite aos profissionais envolvidos atuar com segurança e comprometimento, seja dentro de uma Abordagem Religiosa, Médica, Pedagógica ou Emancipatória (FIGUEIRÓ, 2011, p. 159).

Dessa forma, sinalizamos, mais uma vez, a extrema importância de uma formação de qualidade, seja ela inicial ou continuada, em assuntos relacionados à Educação Sexual a todos os profissionais que se disponham trabalhar a temática.

Nove dos doze graduandos afirmam que é responsabilidade de toda a escola trabalhar a Educação Sexual. **(G1)**: “[...] *Acho que se trabalhar a multidisciplinaridade fica um negócio bem legal*”; **(G3)**: “[...] *Trabalhar em conjunto com outros professores também é legal*”; **(G4)**: “[...] *O colégio todo tem que se inteirar dessa questão [...]*”; **(G7)**: “[...] *Acho que todos os professores deveriam estar preparados para falar sobre isso [...]*”; **(G9)**: “[...] *Acho que todos os professores na medida do possível [...]*”; **(G10)**: “[...] *Acho que todos (professores)*”; **(G11)**: “[...] *Já na parte social, acho que tenha que ser um conjunto na escola [...] trabalhar com todos e*

não só o professor de Biologia”; (G12): *“Acho que os professores de todas as disciplinas. A curiosidade não é manifesta só nas aulas de Biologia”.*

Concordamos com esses graduandos nesse aspecto, pois entendemos que a Educação Sexual é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos com a educação de jovens e crianças e não apenas dos professores de Ciências e Biologia.

Os PCNs (1998) nos trouxeram a proposta de que a Educação Sexual seja incluída como um dos temas transversais, no Ensino Fundamental. Este documento fez um importante chamamento aos professores das diversas áreas do conhecimento, incentivando-os e orientando-os a trabalharem a Educação Sexual em suas aulas, não deixando-a apenas a cargo dos professores de Ciências e Biologia.

Para muitos estudiosos, esses Parâmetros foram um grande avanço no campo da Educação Sexual no Brasil. Segundo Figueiró (2011):

Com a entrada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), começa a se instaurar, gradativamente, uma nova mentalidade: a de que professores de várias áreas científicas, isto é, de várias disciplinas, possam assumir o trabalho de ensino da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2011, p. 158).

Contudo, como já discutido, este documento está em desuso em muitos Estados, inclusive no Paraná, os quais elaboraram propostas próprias de Diretrizes e currículos, que, em sua maioria, não dão a devida importância à Educação Sexual, deixando-a, mais uma vez, sob a responsabilidade dos professores de Ciências e Biologia.

Assim sendo, consideramos as falas dos graduandos a esse respeito como um alerta para que toda a escola se mobilize frente a abordagem da Educação Sexual, tornando-a, de fato, transversal, ainda que os currículos e diretrizes não a considerem mais desta forma.

Na Tabela 6 trazemos os recortes de falas dos graduandos sobre o porquê de os professores de Ciências e Biologia serem usualmente responsabilizados pela Educação Sexual na escola.

Tabela 6: Respostas dos graduandos para Questão 11

Q11: Por que, em sua opinião, a Educação Sexual é delegada usualmente aos professores de Ciências e Biologia?	
ID	Respostas
G1	<i>Porque eu acho que eles confundem isso com sexo, com reprodução e como isso é um conteúdo da grade curricular de Biologia, acaba sobrando para o professor dessa disciplina.</i>

G2	<i>Pelo próprio estudo da vida, do nascimento à morte, da estrutura corporal, hormônios.</i>
G3	<i>Eu acho que é por causa da área científica mesmo. Na Biologia já se estuda a reprodução de tantos organismos e ver a reprodução de nós mesmos seria fundamental.</i>
G4	<i>Acho que por causa do estudo do ser humano, da vida e dos animais.</i>
G5	<i>Devido exatamente à matéria, devido ao conteúdo ser mais próximo à sexualidade.</i>
G6	<i>Por causa da gama de conteúdos que a biologia abrange.</i>
G7	<i>Por que a gente trabalha com organismos, corpo humano. Aí todo mundo acha que é nossa obrigação ensinar essas coisas também.</i>
G8	<i>Porque é a matéria mais próxima do assunto, né? Fisiologia, anatomia, essas coisas.</i>
G9	<i>Acho que porque a biologia é mais focada nisso. A gente estuda o corpo e sexualidade é corpo, né?</i>
G10	<i>Não sei dizer. Acho que é porque o <u>professor de Biologia tem menos vergonha de falar no assunto.</u></i>
G11	<i>Porque o professor de Ciências já fala de sistema reprodutor, então, ele acaba tendo que falar do resto.</i>
G12	<i>Uma porque trabalhamos o corpo humano e outra porque os <u>outros professores têm vergonha de falar sobre isso.</u></i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Sobre esta questão, onze graduandos dizem que: **(G1)**: “Porque eu acho que eles confundem isso (Educação Sexual) com sexo e com reprodução e como isso é um conteúdo da grade curricular de Biologia, acaba sobrando para o professor dessa disciplina”; **(G2)**: “Pelo próprio estudo da vida, do nascimento à morte, da estrutura corporal, hormônios”; **(G3)**: “[...] Na Biologia já se estuda a reprodução de tantos organismos e ver a reprodução de nós mesmos é fundamental”; **(G4)**: “Acho que por causa do estudo do ser humano, da vida e dos animais”; **(G5)**: “[...] devido ao conteúdo ser mais próximo à sexualidade”; **(G6)**: “Por causa da gama de conteúdos que a Biologia abrange”; **(G7)**: “Porque a gente trabalha com organismos, corpo humano”; **(G8)**: “Porque é a matéria mais próxima do assunto, né? Fisiologia, anatomia, essas coisas”; **(G9)**: “[...] A gente estuda corpo e sexualidade é corpo, né?”; **(G11)**: “Porque o professor de Ciências já fala do Sistema Reprodutor, então, acaba tendo que falar do resto”; **(G12)**: “Uma porque trabalhamos corpo humano [...]”.

Essas afirmações vêm ao encontro do esperado por nós, previsto pela literatura e apontado em outros pontos desta análise. Mais uma vez, fica evidente o quanto a sexualidade está restrita, na concepção dos sujeitos desta pesquisa, aos limites do corpo e à abordagem biológica. Consideramos que a trajetória escolar desse graduandos, na qual a Educação Sexual, quando existente, foi vista apenas sob o olhar da biologia, é responsável, em parte, por essa visão que eles têm hoje do que é sexualidade e de como ela é, e deve ser, trabalhada nas escolas.

Dois deles, (G10) e (G12), afirmam que essa responsabilidade recai sobre esses professores porque eles têm menos vergonha de falar sobre o tema do que os professores de outras disciplinas: (G10): “[...] Acho que é porque o professor de Biologia tem menos vergonha de falar no assunto”; (G12): “[...] outra é porque os professores têm vergonha de falar sobre isso”.

Todavia, não consideramos assim. Os professores de Ciências e Biologia, assim como todos os outros profissionais da educação, são frutos de uma sociedade repressora e moralista nos assuntos referentes à sexualidade. O medo, a vergonha e o constrangimento, por certo, também fazem parte da rotina desses professores quando o assunto sexo está em pauta. Entretanto, como na maioria das escolas, a responsabilidade de tratar os assuntos relacionados a essa temática recaem sobre essa área de conhecimento, eles se veem obrigados a “colocar sua vergonha no bolso” e enfrentar o desafio, mesmo não tendo sido preparados devidamente para abordar a temática em sala de aula.

4.3 ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA (CATEGORIA 3)

Tabela 7: Respostas dos graduandos para Questão 6

Q6: Como a Educação Sexual é tratada em seu curso de graduação?	
ID	Respostas
G1	<i>Este ano eu achei bacana. Dentro da disciplina de Estágio Supervisionado a gente teve oficinas. Aí, veio uns professores mais especializados passar um pouco da abordagem, trabalhar a homossexualidade, trabalhar comportamento, não só sexo de uma maneira geral, mas questões de preconceito. Mas, até o quarto ano, eu nunca tive nada muito focado.</i>
G2	<i>A única coisa de que eu me lembro, mais ou menos, é uma aula que a gente teve, que eu vi uma coisa mais interessante. E eu fiz um curso que eu fui atrás sobre</i>

	<i>violência de gênero. No segundo ano a gente teve psicologia que foi uma coisa tipo “lambida”. Eu achei muito fraco. Foi super por cima.</i>
G3	<i>Não é tratada. A gente não tem. A gente vê a parte fisiológica e a parte anatômica. Mas, como abordar e como ensinar a gente não viu.</i>
G4	<i>Não me lembro de ter tido. A não ser em fisiologia. A gente teve um pequeno capítulo sobre fisiologia da reprodução. E no primeiro ano, uma pequena parte sobre anatomia dos órgãos reprodutores. Só.</i>
G5	<i>Não é muito trabalhado. A gente vê um pouco em anatomia e fisiologia humana. Só.</i>
G6	<i>Não é muito bem abordado. Foram só algumas professoras que trataram o tema. Como em anatomia e fisiologia. A professora de <u>Psicologia da Educação</u>, Didática e Estágio Supervisionado também trabalharam, mas bem superficial. Mas, nada muito aprofundado.</i>
G7	<i>É comentado. Mas, nada muito aprofundado. Acho que, na verdade, a graduação coloca bastante medo na gente para trabalhar isso na escola. <u>Só a professora de Psicologia da Educação</u> falou sobre isso. Depois, nunca mais.</i>
G8	<i>Não é trabalhado. O que eu sei, fui atrás. Fiz um minicurso de gênero e sexualidade. Dentro das disciplinas não teve nada. Só no primeiro ano (Psicologia da Educação) e foi muito rápido.</i>
G9	<i><u>Só na disciplina de Psicologia da Educação.</u> Minha professora era muito boa e trabalhou bastante sobre o tema. Mas, foi só esse contato que a gente teve.</i>
G10	<i>Não é tratado. Acho que o maior contato que eu tive foi porque eu tive uma professora em <u>Psicologia da Educação</u> que falou algumas coisas. Só.</i>
G11	<i>Eu só vi em <u>Psicologia da Educação</u>. Mas, o tempo da disciplina é muito reduzido. Muito mesmo. Aí não dá tempo de ver muita coisa.</i>
G12	<i>Não é um tema muito abordado, né? Nem na graduação e nem em lugar nenhum. Eu só tive em uma disciplina do primeiro ano que era <u>Psicologia da Educação</u>.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Sobre a forma como a Educação sexual é tratada no curso de graduação, temos que:

(G1): “Este ano eu achei bacana. Dentro da disciplina de Estágio Supervisionado a gente teve oficinas. Aí veio uns professores mais especializados passar um pouco da abordagem, trabalhar a homossexualidade, trabalhar comportamento, não só sexo de uma maneira geral, mas questões de preconceito. Mas, até o quarto ano a gente não teve nada muito focado”;

(G2): “A única coisa que eu me lembro mais ou menos é uma aula que a gente teve, que eu vi

uma coisa mais interessante [...] No segundo ano a gente teve psicologia que foi uma coisa tipo “lambida”. Eu achei muito fraco. Foi super por cima”; (G3): *“Não é tratada [...] A gente vê a parte fisiológica e a parte anatômica. Mas, como abordar e como ensinar, a gente não viu”;* (G4): *“Não me lembro de ter tido, ao não ser em fisiologia [...]”;* (G5): *“Não é muito trabalhado. A gente vê um pouco em anatomia e fisiologia humana. Só”;* (G6): *“Não é muito bem abordado. [...] em anatomia e fisiologia. A professora de Psicologia da Educação, Didática e Estágio Supervisionado também trabalharam, mas bem superficial”;* (G7): *“É comentado. Mas, nada muito aprofundado [...] Só a professora de Psicologia da Educação falou sobre isso. Depois, nunca mais”;* (G8): *“Não é trabalhado [...] Dentro das disciplinas não teve nada. Só no primeiro ano e foi muito rápido” ;* (G9): *“Só na disciplina de Psicologia da Educação [...]”;* (G10): *“Não é tratado [...] tive uma professora em Psicologia da Educação que falou algumas coisas. Só”;* (G11): *“Eu só vi em Psicologia da Educação [...] não dá tempo de ver muita coisa”;* (G12): *“Não é muito abordado, né? [...] Eu só tive em uma disciplina no primeiro ano que era Psicologia da Educação”.*

Como fica evidente, a Educação Sexual no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desses doze graduandos é pontualmente tratada em disciplinas como anatomia e fisiologia humana, nas quais abordagem médico-biológica é predominante e, algumas vezes, em disciplinas da área de formação pedagógica, como Estágio Supervisionado e Psicologia da Educação.

Notamos, entretanto, que isto não chega a ser um padrão no curso, nem mesmo nas disciplinas da área de formação pedagógica. A Educação Sexual é trabalhada dependendo do professor responsável por essas disciplinas, visto que não são os mesmos para todas as turmas.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os cursos de formação de professores nas universidades e em outras instituições dificilmente incorporam temas relacionados à sexualidade em suas grades curriculares, que embora sejam bastante complexas, pecam por não dar a ênfase necessária à instrumentalização dos graduandos para as discussões de temas relacionados à sexualidade humana (CARVALHO, 2015).

Ainda sobre a formação em Educação Sexual recebida (ou não) durante os anos da graduação já cursados, os graduandos dizem que: (G2): *“[...] fiz um curso que eu fui atrás sobre violência de gênero [...]”;* (G8): *“[...] O que eu sei, fui atrás. Fiz um minicurso de gênero e sexualidade [...]”.*

A busca por conhecimentos sobre Educação Sexual fora da grade curricular dos cursos de licenciatura, em eventos, palestras e minicursos, é algo comum entre os graduandos. A

omissão das licenciaturas sobre assuntos referentes a esta temática faz com que o graduando tenha que, por conta própria, ir à procura de informação e formação.

Não consideramos, entretanto, esta prática algo ruim. Pelo contrário. A busca por informação e conhecimento deve ser constante na carreira docente, mesmo no período de formação inicial. Contudo, esses cursos, palestras e minicursos deveriam ser um complemento à formação oferecida nas licenciaturas e não a única fonte disponível para uma formação em Educação Sexual.

Quando a universidade se cala a respeito desse assunto, deixando a temática a cargo de eventos e palestras, ela repete o modelo de Educação Sexual que é oferecida na maioria das escolas, que, como já foi discutido, é esporádico e pontual e, as informações adquiridas nessas palestras e cursos, ou mesmo em alguns momentos das disciplinas obrigatórias, num curto espaço de tempo, serão fatalmente esquecidas.

Uma fala que nos chama muito a atenção a respeito da Educação Sexual recebida durante a graduação é a de **(G7)**: “[...] *Acho que, na verdade, a graduação coloca bastante medo na gente para trabalhar isso na escola [...]*”.

Como já discutimos anteriormente, o silêncio também educa. Ao excluir das grades curriculares os assuntos referentes à Educação Sexual, os cursos de Licenciatura corroboram para tornar essa temática um tabu cada vez mais acentuado, mantendo, ainda, os atributos biológicos como a única compreensão da sexualidade. Para Carvalho (2015, p. 8), essa abordagem predominantemente biológica que envolve a compreensão da sexualidade “ainda continua sendo um marcador nos currículos e artefatos culturais que serão utilizados por professores em suas salas de aula (destaque para: livros didáticos, manuais de ensino, cartilha, folders de campanhas preventivas, etc)”.

Muitos autores, entre eles Figueiró (2014), Nunes e Silva (2000), Melo (2001) e Bonfim (2012) defendem a importância de uma formação específica em sexualidade aos professores da Educação Básica a fim de prepara-los para a atuação como educadores sexuais na escola.

A seguir, destacamos uma fala de Bonfim (2012), a respeito da inserção de uma disciplina específica na grade curricular dos cursos de licenciatura:

Daí a nossa defesa da inserção de uma disciplina na grade curricular dos cursos de formação de professores, pedagogia e licenciatura, que supere a abordagem dos aspectos biológicos da sexualidade, embora saibamos que apenas isso não dará conta da problemática de gerações e gerações. Precisamos de projetos e ações coletivos. Precisamos de uma política pública para a sexualidade, que desenvolva um programa crítico de educação sexual crítica, que forme consciência e valores éticos, que leve à compreensão da vivência da sexualidade em sua totalidade, que aborde a construção histórica, política, social e cultural da sexualidade humana, para que possamos

entende-la e vive-la de maneira qualitativa, saudável, prazerosa e emancipatória (BONFIM, 2012, p. 66).

Acreditamos ser possível que nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas a Educação Sexual possa (e deve) ser abordada de maneira emancipatória, possibilitando uma formação ampla e qualitativamente positiva e humanizadora aos professores, que terão a oportunidade de conhecer e discutir todos os aspectos que envolvem a sexualidade, e, conseqüentemente, se sentirão mais seguros e confiantes para exercer seu papel de educador sexual no espaço escolar.

[...] quando falo em formação de educadores sexuais, refiro-me a um processo específico de intervenção, cuja finalidade é auxiliar os professores a atuarem intencionalmente no ensino da sexualidade, de maneira qualitativamente positiva e humanizadora. Refiro-me também a auxiliá-los no aprendizado de atitudes emancipatórias diante de manifestações da sexualidade dos educandos [...] (FIGUEIRÓ, 2014, p. 36).

A universidade deve, portanto, proporcionar aos educadores momentos para que eles entendam e reflitam sobre o **porquê** e o **para que** de se trabalhar a Educação Sexual com seus alunos.

Tentar entender o **porquê** significa estar ciente dos motivos que justificam um trabalho dessa natureza, sabendo identificar aqueles que devem ser priorizados. [...] é um direito do educando conhecer sobre seu corpo e sobre a sexualidade e, também porque esses conhecimentos são importantes para sua formação integral. Pensar sobre o **para que** é refletir sobre aonde se quer chegar com esse tipo de trabalho. Para isso, é importante compreender que a Educação Sexual pode estar comprometida com diferentes concepções filosóficas, metodológicas e pedagógicas, o que implica a existência de abordagens variadas (FIGUEIRÓ, 2014, p. 92).

O professor precisa conhecer e refletir sobre as várias abordagens da Educação Sexual para “poder assumir um posicionamento teórico consciente e coerente, evitando, assim, correr o risco de vir a ser apenas um técnico conhecedor de estratégias de ensino e de conteúdos informativos sobre a sexualidade” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 98). Todavia, para que isso se efetive, essas reflexões devem estar presentes desde o início e ao longo de todo o período de formação docente, sendo tratadas dentro de um processo planejado e direcionado, inserido no conjunto de desenvolvimento pessoal e profissional do educador (FIGUEIRÓ, 2014).

A seguir, a Tabela 8 apresenta a avaliação dos graduandos sobre a Educação Sexual recebida por eles durante a graduação, bem como algumas dúvidas e receios sobre a temática manifestadas por eles no momento da entrevista.

Tabela 8: Respostas dos graduandos para Questão 12

Q12: Você acredita que a forma como a Educação Sexual é abordada em sala de aula, tanto na graduação como nas escolas, é suficiente para a sua formação como professor de Ciências e Biologia e para a formação dos alunos no ensino básico?	
ID	Respostas
G1	<i>Eu acho que não, porque falta. Às vezes, eu acho que falta base. Tanto na escola, como na graduação.</i>
G2	<i>Não. Eu tinha que ter uma base mais forte, a gente tinha que ter conversado mais sobre o tema.</i>
G3	<i>Não. De jeito nenhum. Eu não tenho nenhuma base teórica para trabalhar esse tema. Eu nunca tive ninguém que me desse os passos e duvido que muitos alunos tiveram.</i>
G4	<i>Não. Na minha época de escola era tudo focado na área biológica, assim como na faculdade. É tudo muito superficial, como se as pessoas, os professores, tivessem horror em falar sobre esse assunto.</i>
G5	<i>Não, porque foi só uma professora que trabalhou o tema um dia... Foi insuficiente. Na escola e na graduação.</i>
G6	<i>Colaborou muito, né? As idéias que os professores passaram me ajudaram a formar opinião. Mas, eu acho que poderia ter mais. Eu precisaria, com certeza, de um complemento.</i>
G7	<i>Eu acho que não, porque nunca é completo. A gente acaba esquecendo.</i>
G8	<i>Não, pois se eu me deparasse com essa situação, ou se eu tivesse que dar uma aula eu teria que pesquisar mais, teria que me preparar mais.</i>
G9	<i>Não ainda. O bom é que a gente sempre pode pesquisar mais, aprender mais</i>
G10	<i>Não preparou de forma alguma. Não teve discussões, atividades e nem leituras. Foi tudo muito superficial, desde a escola, até agora.</i>
G11	<i>Não. Se eu precisasse falar mais sobre homossexualidade eu não estaria preparada.</i>
G12	<i>Não. Se eu tivesse que falar sobre sexualidade, eu teria muita vergonha. Tenho dúvidas sobre a seleção de conteúdos</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Como o esperado, a Educação Sexual recebida na graduação foi avaliada por onze graduandos como incompleta e insuficiente para sua formação como professores, principalmente no que diz respeito ao preparo pedagógico para futuros trabalhos sobre a temática na escola.

(G1): “Eu acho que não, porque falta. Às vezes, eu acho que falta base. Tanto na escola como na graduação”; (G2): “Não. Eu tinha que ter uma base mais forte. A gente tinha que ter conversado mais sobre o tema”; (G3): “Não [...] Eu não tenho uma base teórica para trabalhar esse tema. Eu nunca tive ninguém que me desse os passos. E duvido que muitos tiveram”; (G4): “Não. Na minha época de escola era tudo focado na área biológica, assim como na faculdade [...]”; (G5): “Não [...] Foi insuficiente. Na escola e na graduação”; (G7): “Eu acho que não, porque nunca é completo. A gente acaba esquecendo”; (G8): “Não, pois se eu me deparasse com essa situação, ou se eu tivesse que dar uma aula sobre o tema eu teria que pesquisar mais, teria que me preparar mais”; (G9): “Não ainda. O bom é que a gente sempre pode pesquisar mais, aprender mais”; (G10): “Não me preparou de forma alguma. Não tive discussões, nem atividades e nem leituras. Foi tudo muito superficial, desde a escola, até agora”; (G11): “Não. Se eu precisasse falar mais sobre homossexualidade, eu não estaria preparada”; (G12): “Não. Se eu tivesse que falar sobre sexualidade, eu teria muita vergonha. Tenho dúvidas sobre a seleção de conteúdos”.

Sabemos que nem todo o conhecimento necessário à vida docente será adquirido nos poucos anos da graduação. O processo de formação de professores não pode ser caracterizado como uma atividade puramente racional e técnica, com início, meio e fim. “É um tipo de fazer que se constitui como domínio da práxis, porque é histórico, incompleto e mutável. Assim, exige de cada educador um aprendizado constante” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 102) e um exercício contínuo de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Todavia, é válido recordar que a formação inicial é uma etapa importante na construção dos saberes docentes, pois é durante esse período que são oferecidos aos futuros professores conhecimentos básicos e imprescindíveis à sua prática pedagógica, os quais irão lhe acompanhar durante toda sua carreira profissional.

Portanto, a universidade tem o dever de mediar discussões, abrir espaços para novas reflexões e para a construção de conhecimentos sobre diversas temáticas, incluindo a Educação Sexual, a fim de preparar os futuros professores para lidarem com as manifestações da sexualidade de seus alunos, visto que elas irão exigir conhecimentos e habilidades específicas e, sobretudo, habilidades para saber aproveitar as oportunidades que surgem, a fim de ensinar, discutir e refletir a partir delas (FIGUEIRÓ, 2013).

Dentre as dificuldades citadas pelos onze graduandos na abordagem da sexualidade no espaço escolar, destacamos a dúvida na seleção de conteúdos, a vergonha e o despreparo para

discutir temas como a homossexualidade e como fazer a seleção de estratégias para trabalhar o tema com os alunos.

Contudo, gostaríamos de destacar que essas dificuldades não são exclusividade desse grupo de futuros educadores. Figueiró (2009) aponta que muitos dos professores que frequentavam seu grupo de estudos sobre a Educação Sexual apresentavam muitas dessas dificuldades e chegavam ávidos por conhecer técnicas de ensino da sexualidade.

[...] alguns, eu diria, vêm em busca de “receitas” que possam ser aplicadas. A preocupação resume-se, então, em como ensinar. Isto também é incluído como parte do conteúdo programático, pois é imprescindível, mas, antes de chegarmos às estratégias, há algumas reflexões em que precisam envolver-se, procurando entender, por exemplo: por que e para que se deve fazer Educação Sexual e qual o papel do educador. Um educador que, de fato, pretende ter êxito nas aplicações das estratégias de ensino, necessita passar por reflexão pessoal sobre o tema e também por revisão dos próprios valores, dos próprios sentimentos, dos possíveis tabus e preconceitos existentes a esse respeito. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 166).

Contudo, embora o conhecimento de estratégias de ensino seja extremamente importante para a realização de um trabalho de qualidade no campo da Educação Sexual, existem outros fatores, tão importantes quanto, que devem ser levados em conta. Para Figueiró (2009), o grau de compromisso que o professor deve ter com seu papel de educador sexual é essencial para que se possa obter resultados qualitativamente positivos em trabalhos sobre Educação Sexual desenvolvidos na escola.

[...] para que toda e qualquer iniciativa de educar sexualmente seja funcional, é necessário que os professores tenham fortalecido em si a atitude de reconhecimento de que é função da escola, também ensinar sobre sexualidade para os alunos, não porque os pais, na maioria das vezes, não sabem fazê-lo; não apenas porque existem problemas sociais ligados à vivência da sexualidade, como gravidez na adolescência e contaminação por DSTs e Aids; mas, sobretudo, porque é função da escola como parte do processo de formação integral do educando. Se o professor não sentir a tarefa como sendo sua, de nada adianta conhecer estratégias de ensino, ou mesmo tentar colocá-las em prática (FIGUEIRÓ, 2009, p. 167)

Dessa forma, consideramos importante que a universidade ofereça aos futuros professores um respaldo técnico, trabalhando e discutindo estratégias sobre como trabalhar a Educação Sexual de maneira emancipatória e positiva nas escolas. Todavia, esta parte técnica deve estar aliada a reflexões contínuas sobre todos os aspectos da Educação Sexual, principalmente no que diz respeito ao papel do professor nesse processo.

Uma fala que nos chama bastante atenção nesta questão é a de (G4): *“É tudo muito superficial, como se as pessoas, os professores tivessem horror em falar sobre esse assunto”*.

E isto de fato acontece na universidade.

Muitos professores universitários trazem consigo apenas a visão biológica da sexualidade, condicionada, certamente, pela formação que receberam na escola, na família, na

graduação e em outras instâncias sociais e, uma vez que, as grades curriculares dos cursos de Licenciatura ignoram a abordagem do tema, esses docentes, em sua grande maioria, não vêem a necessidade de trabalhá-lo com os graduandos, que, após essa insuficiente formação inicial, vão para as escolas e outras instituições de ensino despreparados para trabalhar a sexualidade para além do conteúdo biológico, quando e se for trabalhada.

É preciso entender que a temática deve ir além da abordagem biológica, perpassando pelo âmbito histórico, social, cultural e psicológico, uma vez que a sexualidade se expressa com singularidade em cada sujeito.

A tabela 9 nos traz a opinião dos graduandos sobre a necessidade de a Educação Sexual ser abordada na graduação.

Tabela 9: Respostas dos graduandos para Questão 7

Q7: Você acha necessário que a Educação Sexual seja abordada na graduação? Por quê?	
ID	Respostas
G1	<i>Eu acho que sim. A gente trabalha com idades diferentes e seria mais fácil se soubéssemos lidar com isso. Como professores, a gente precisa saber como abordar isso de uma forma que seja produtiva e esclarecedora para a vida.</i>
G2	<i>Necessário é, com certeza. Agora, não sei assim, tão a fundo. É mais necessário no ensino fundamental e médio, pra quando a gente chegar aqui já esteja maduro e não precise disso tão a fundo. Acho que a gente precisa saber em que idade, em que série, em que ano a gente pode começar a falar sobre isso com os alunos.</i>
G3	<i>Acho sim. Nosso curso é de licenciatura, né? A gente vai estar em constante contato com os alunos, que têm muitas dúvidas. A gente precisa saber se não temos nenhum erro conceitual.</i>
G4	<i>Sim. Como trabalhar isso na escola se não tivemos uma boa base no ensino fundamental, no médio e muito menos na graduação?</i>
G5	<i>Claro. Ainda mais se for em uma graduação de licenciatura. É fundamental, justamente porque precisamos levar este conteúdo para o ensino fundamental e médio</i>
G6	<i>Na graduação eu acho, porque, assim, hoje em dia, a sexualidade para muita gente é considerado tabu. Você tenta conversar com as pessoas e as pessoas não são tão abertas para esse tipo de assunto.</i>
G7	<i>Sim. A gente tem que passar isso para os alunos.</i>

G8	<i>Com certeza. Seremos professores e precisamos aprender como trabalhar isso nas escolas.</i>
G9	<i>Com certeza. É na graduação que vamos eliminar preconceitos e aprender como lidar com esses assuntos em sala de aula.</i>
G10	<i>Acho que sim, né? Somos professores e deveríamos saber conversar sobre tudo, inclusive sobre sexo.</i>
G11	<i>Claro. É essencial. Uma pena que nunca aconteça</i>
G12	<i>Sim. A graduação é um momento de formação e todo o assunto deve ser discutido aqui</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Os doze graduandos foram unânimes ao afirmarem que a Educação Sexual precisa ser trabalhada na graduação e, mais uma vez, suas falas evidenciaram que a maior dificuldade deles na abordagem dessa temática na escola situa-se, principalmente, no âmbito pedagógico. Eles não sabem quais assuntos tratar, como e nem quando tratá-los com seus alunos.

Na Tabela 9 temos que: **(G1)**: “Eu acho que sim [...] seria mais fácil se soubéssemos lidar com isso [...] como abordar isso”; **(G2)**: “Necessário é, com certeza [...] a gente precisa saber em que idade, em que série, em que ano a gente pode começar a falar sobre isso com os alunos”; **(G3)**: “Acho sim. Nosso curso é de licenciatura, né? [...] A gente precisa saber se não tem nenhum erro conceitual”; **(G4)**: “Sim. Como trabalhar isso na escola se não tivemos uma boa base no ensino fundamental, no médio e muito menos na graduação?”; **(G5)**: “Claro. Ainda mais se for em uma graduação de licenciatura”; **(G6)**: “Na graduação eu acho [...] a sexualidade para muita gente é considerada tabu [...]”; **(G7)**: “Sim. A gente tem que passar isso para os alunos”; **(G8)**: “Com certeza. Seremos professores e precisamos aprender a passar isso para os alunos”; **(G9)**: “Com certeza. É na graduação que vamos eliminar preconceitos e aprender como lidar com esses assuntos em sala de aula”; **(G10)**: “Acho que sim. Somos professores e deveríamos saber conversar sobre tudo, inclusive sobre sexo”; **(G11)**: “Claro. É essencial. Uma pena que nunca aconteça”; **(G12)**: “Sim. A graduação é um momento de formação e todo o assunto deveria ser discutido aqui”.

Percebemos também em suas falas um apego à responsabilidade de trabalhar a temática da Educação Sexual na escola. Eles usam como justificativa o fato de serem futuros professores e como tais terem o dever de discutir esses assuntos com seus alunos. Consideramos, entretanto, que essa tendência a responsabilizar-se pela temática está relacionada ao fato de eles serem coincidentemente futuros professores de Ciências e Biologia.

As respostas a essa questão deixam evidente, mais uma vez, que, na concepção dos graduandos entrevistados nesse estudo, o maior e, talvez, único responsável pela Educação Sexual na escola é/deve ser o professor de Ciências e Biologia.

Assim sendo, tendo em vista as falas dos graduandos e as dificuldades elencadas por eles, ressaltamos mais uma vez que os cursos de Licenciatura, principalmente os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, precisam buscar, em seus currículos e práticas pedagógicas de formação, aprofundar o conhecimento sobre Educação Sexual, de maneira informativa e formativa, abrindo canais de significação e debates sobre a temática, para que os futuros professores sejam capazes de compreender a sexualidade na trama da Biologia, da cultura, das relações sociais e afetivas para abordarem-na de forma emancipatória e em todas as suas dimensões, com seus alunos.

A seguir, temos a opinião dos graduandos sobre como deveria ser a Educação Sexual durante sua formação inicial.

Tabela 10: Respostas dos graduandos para Questão 13

Q13: Como deveria ser, em sua opinião, a Educação Sexual na graduação?	
ID	Respostas
G1	<i>Eu acho que deveria ser abordada de uma forma multidisciplinar, de uma maneira bem contextualizada e exemplificada. A gente deveria aprender desde o início do curso.</i>
G2	<i>Eu acho que deveria ter vários cursos de formação docente sobre o assunto. Seria muito legal.</i>
G3	<i>Acho que a gente deveria ter uma disciplina na graduação, uma vez que nosso curso é licenciatura. A gente precisa de referências teóricas sobre o tema pra aprender a trabalhar com esse tipo de coisa. Poderia ser uma disciplina com apenas a metade da carga horária, apenas para gente discutir o assunto.</i>
G4	<i>Acho que as disciplinas de Estágio e Instrumentação precisavam reservar uma carga horária reservada para esse assunto.</i>
G5	<i>Ter um professor que trabalhe com o tema seria bom. O que a gente teve foi insuficiente.</i>
G6	<i>A gente podia ter uma matéria na qual a gente pudesse trabalhar durante o ano. Que fosse semestral, talvez. Que a gente pudesse trabalhar isso para tirar dúvidas.</i>

G7	<i>Acho que deveria ter tipo uma oficina focada só nisso. Uma oficina de como a gente trabalharia isso com os alunos, com alguém mais experiente.</i>
G8	<i>Eu acho que deveria ter todos os tipos de teorias a respeito</i>
G9	<i>Acho que por meio da leitura de livros, palestras e entrevistas</i>
G10	<i>Acho que a gente deveria ter mais aulas sobre o tema. Uma disciplina específica, talvez, para lidar com esses assuntos que são meio complicados pra gente, né?</i>
G11	<i>A gente tinha que aprender como ensinar esse assunto na escola</i>
G12	<i>Eu acho que este tema tinha que estar mais em foco. A gente tinha que discutir mais assuntos relacionados à sexualidade</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Na Tabela 11 temos que: **(G1)**: “*Eu acho que deveria ser abordado de uma forma multidisciplinar, de uma maneira bem contextualizada e exemplificada [...]*”; **(G2)**: “*Eu acho que deveria ter vários cursos de formação docente sobre o assunto. Seria bem legal*”; **(G4)**: “*Acho que as disciplinas de Estágio e Instrumentação precisavam reservar uma carga horária para esse assunto [...]*”; **(G5)**: “*Ter um professor que trabalhe com o tema seria bom [...]*”; **(G7)**: “*Acho que deveria ter tipo uma oficina focada só nisso [...]*”; **(G8)**: “*Eu acho que deveria ter todos os tipos de teoria a respeito*”; **(G9)**: “*Acho que por meio de leitura de livros, palestras e entrevistas*”; **(G11)**: “*A gente tinha que aprender a ensinar esse assunto na escola*”; **(G12)**: “*Eu acho que esse tema tinha que estar mais em foco [...]*”.

Nas falas acima descritas, os graduandos divergem quanto à maneira que a Educação Sexual deveria ser trabalhada na graduação, mas são unânimes quanto à necessidade de se trabalhar o tema na formação inicial. **(G11)** diz que: “*A gente tinha que aprender a ensinar esse assunto na escola*”. Essa fala confirma que grande parte das dificuldades em se trabalhar o tema no espaço escolar está centrada em aspectos pedagógicos e na insegurança de como se ensinar.

Três graduandos especulam a possibilidade da inserção de uma disciplina específica na grade curricular do curso: **(G3)**: “*Acho que a gente deveria ter uma disciplina na graduação [...] Poderia ser uma disciplina com a metade da carga horária, apenas pra gente discutir o assunto*”; **(G6)**: “*A gente podia ter uma matéria na qual a gente pudesse trabalhar durante o ano [...]*”; **(G10)**: “*[...] deveria ter mais aulas sobre o tema. Uma disciplina específica, talvez*”.

São poucos, até mesmo raros, os cursos de Licenciatura que trazem em suas grades curriculares alguma disciplina que trate da Educação Sexual.

Bonfim (2009), em sua tese de doutorado, fez uma breve investigação em currículos dos cursos de Ciências Biológicas de algumas universidades brasileiras e constatou que, de cinco instituições, sendo elas a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), apenas a UFBA oferece, entre as disciplinas optativas, uma disciplina referente à Educação Sexual. As demais instituições, assim como a UEM, apenas trazem na grade aquelas disciplinas tidas como exigências legais, como Estágio Supervisionado, e outras voltadas à formação básica docente, como Didática e Psicologia da Educação que dificilmente irão tratar os temas relacionados à Educação Sexual.

E uma vez que a Educação Sexual é uma proposta oficial da Educação Brasileira e uma necessidade social, bem como um direito assegurado aos alunos, é de suma importância que a universidade abra espaço para leituras, pesquisas, estudos e debates sobre a temática, proporcionando aos discentes uma formação ampla e satisfatória nesse sentido, que poderia ser oportunizado pela inserção de uma disciplina nos cursos de licenciatura, que trate o tema da sexualidade em todas as suas dimensões.

Segundo Sayão (1997), a universidade e as escolas precisam entender que existe uma realidade externa a elas e que é ali que os futuros profissionais irão atuar. É preciso ousar e falar com alunos e professores sobre a sexualidade, pois não existe uma “magia” que faça com que esta temática deixe de existir nos espaços escolares.

A próxima tabela nos traz a opinião dos graduandos quanto à sua responsabilidade, como futuro professor de Ciências e Biologia, de trabalhar a Educação Sexual no espaço escolar.

Tabela 11: Respostas dos graduandos para Questão 10

Q10: Como futuro professor de Ciências e Biologia, você toma para si a responsabilidade de trabalhar Educação Sexual em sala de aula? Por quê?	
ID	Respostas
G1	<i>Eu acho que também. Não é só minha. Às vezes, por causa dos conceitos biológicos, ficaria mais fácil de entender. Mas, não é só minha.</i>
G2	<i>Acho que sim. A gente tem que ter consciência de que se a gente não falar, ninguém mais vai falar.</i>

G3	<i>Sim, porque eu acho que ninguém mais vai fazer isso. Professor de Química não vai parar para explicar isso. Nem o de Português, nem o de Matemática. Então, eu acho que faz parte da nossa obrigação de professor explicar este tipo de coisa.</i>
G4	<i>Claro. Eu quero tentar fazer a diferença com um ou outro aluno, pelo menos. Seria muito mais fácil se fosse trabalhado em conjunto. Mas, nunca é assim</i>
G5	<i>Sim. No caso, já está inserido no currículo a questão das doenças sexualmente transmissíveis.</i>
G6	<i>Acaba tomando, né? Deu pra perceber que não é um assunto difícil de trabalhar. É algo difícil de fazer seus alunos trabalharem com você.</i>
G7	<i>Sim, porque eu sei que os outros não vão trabalhar. Então, como bióloga, eu tenho a obrigação de ensinar.</i>
G8	<i>Tomo, porque não tem outro profissional para passar. Porque a matéria é mais próxima, talvez.</i>
G9	<i>Sim, eu acho que essa é a função do professor, principalmente o de Biologia.</i>
G10	<i>Com certeza eu tomo. Na verdade, é o professor de Ciências e Biologia que tem que trabalhar, porque ele tem uma carta na manga, né? E se o pai reclamar que a gente está dando esse tema, aí o professor fala que isso é parte científica, da parte de reprodução</i>
G11	<i>Com certeza. Se eu não fizer, quem vai fazer?</i>
G12	<i>Sim. Só o professor de Biologia tem coragem pra isso. Coragem e conteúdo, mesmo que seja pouco</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Na Tabela 11 temos que: **(G1)**: “Acho que também. Não é só minha [...]”; **(G2)**: “Acho que sim. A gente tem que ter consciência de que se a gente não falar, ninguém mais vai falar”; **(G3)**: “Sim, porque eu acho que ninguém mais vai fazer isso [...]”; **(G4)**: “Claro. Eu quero tentar fazer a diferença com um ou outro aluno [...]”; **(G5)**: “Sim. No caso, já está inserido no currículo a questão das doenças sexualmente transmissíveis”; **(G6)**: “Acaba tomando, né? [...]”; **(G7)**: “Sim, porque sei que os outros não vão trabalhar [...]”; **(G8)**: “Tomo, porque não tem outro profissional pra passar [...]”; **(G9)**: “Sim, eu acho que essa é a função do professor, principalmente o de Biologia”; **(G10)**: “Com certeza eu tomo. Na verdade, é o professor de Ciências e Biologia que tem que trabalhar, porque ele tem uma carta na manga, né? [...]”; **(G11)**: “Com certeza. Se eu não fizer, quem vai fazer?”; **(G12)**: “Sim. Só o professor de Biologia tem coragem pra isso. Coragem e conteúdo, mesmo que seja pouco”.

Para os doze graduandos, é responsabilidade do professor de Ciências e Biologia trabalhar a Educação Sexual na escola.

Na concepção deles, se a Educação Sexual não for feita pelos profissionais dessa área de conhecimento, não será feita de forma nenhuma.

Entretanto, a maneira como essa temática é tratada nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, faz com que os trabalhos de Educação Sexual sejam alicerçados apenas na fundamentação biológica, dissociando aspectos sociais e políticos e consolidando, ainda que inconscientemente, práticas limitadas e repressoras.

Em seu livro: *“Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível”*, Figueiró (2014), descreve as atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos sobre Educação Sexual (GEES), coordenado por ela, que acontecia semanalmente na Universidade Estadual de Londrina. Nessa obra, a autora disponibiliza a programação de estudos do grupo, descrita a seguir:

O programa desenvolvido envolvia quatro campos de conteúdos, a saber:

- a) Fundamentos básicos da Educação Sexual
 - conceito de Educação Sexual;
 - conceito de sexualidade;
 - por que e para que ensinar sobre sexualidade;
 - papel da escola e da família;
 - papel do educador;
 - abordagens de Educação Sexual;
 - estratégias de ensino;
- b) História da Sexualidade e da Educação Sexual
 - história da sexualidade no Ocidente e no Brasil;
 - história da Educação sexual no Brasil;
 - história da Educação Sexual na cidade de Londrina
- c) Conteúdos específicos de sexualidade
 - conhecimentos básicos sobre biologia e fisiologia da sexualidade;
 - Masturbação;
 - sexo pré-conjugal;
 - adolescência: namoro, ficar, iniciação sexual e gravidez não planejada;
 - DST e AIDS;
 - Homossexualidade e Diversidade Sexual;
 - abuso sexual;
 - aborto;
 - gênero;
- d) Complementos
 - sexualidade da pessoa com deficiência mental e física;
 - Educação Sexual e formação do leitor (FIGUEIRÓ, 2014, p. 132-133).

Essa programação supracitada fazia parte do grupo de estudos de 1997, mas, segundo a autora, continuou sendo seguida até as últimas edições do GEES. Em meados do ano de 2010, os Direitos Sexuais e Reprodutivos também passaram a fazer parte da programação, assim como

a Anticoncepção de Emergência (pílula do dia seguinte), que era trabalhada dentro do tópico: Conhecimentos Básicos da Biologia e Fisiologia da Sexualidade. Assuntos como pornografia e a influência da mídia e da internet na Educação Sexual também passaram a ser abordados e o tema da homossexualidade foi trocado por diversidade sexual, para abranger toda a comunidade LGBTTT (FIGUEIRÓ, 2014).

Ao analisarmos esse programa, as estratégias de ensino descritas pela autora em sua obra, e o tempo de duração desse grupo de estudo (cerca de cinco meses), consideramos possível que disciplinas com programas similares sejam inseridas nas licenciaturas a fim de formar educadores sexuais para atuarem de maneira emancipatória nas escolas.

A programação dos GEES é bastante completa e aborda temas de importância social, desvinculando a sexualidade e a Educação Sexual do viés essencialmente biológico, mostrando que ele é apenas um dos muitos aspectos dessa temática.

Segundo Figueiró (2014), grande parte das estratégias eram trabalhadas com os professores nesses grupos de estudo é indicada também para o trabalho com crianças e adolescentes, o que já era considerado uma forma de aprendizado para os professores.

Os GEES eram grupos de estudos voltados para a formação continuada de professores, mas acreditamos que durante a formação inicial docente é essencial que trabalhos como esse sejam realizados, a fim de subsidiar futuras práticas pedagógicas no campo da Educação Sexual, haja vista que programas como esse são ideais para a discussão de dúvidas, inseguranças, preconceitos e tabus dos educadores, bem como para o aprendizado de estratégias diversificadas e conceitos sobre Educação Sexual e sexualidade, podendo ser voltado para qualquer curso de licenciatura, uma vez que concordamos com Braga (2002), quando ela diz que não existe uma disciplina específica ou um professor que deva ser considerado como “o educador sexual” de uma instituição, pois todo professor é um educador sexual, não importando a matéria que leciono, pois ele é o centro das atenções e, conseqüentemente, será imitado por seus alunos.

Dessa forma, é preciso que todos os cursos de formação docente repensem seu posicionamento diante da Educação Sexual, já que é papel de todo professor trabalhar a temática com seus alunos.

4.4 ANÁLISE DA UNIDADE 4: CONCEPÇÃO PARTICULAR DE SEXUALIDADE/EDUCAÇÃO SEXUAL (CATEGORIA 4)

Tabela 12: Respostas dos graduandos para Questão 1

Q1: Qual a sua concepção particular de sexualidade?
--

ID	Respostas
G1	<i>Sexualidade não é sexo, né? Acho que é um pouco de tudo. No caso da mulher você ser feminina, hormônio, corpo, modo de se vestir, de se comportar, instinto materno. Acho que é mais comportamento do homem e da mulher.</i>
G2	<i>É muito amplo. Acho que envolve o psicológico e a sociedade.</i>
G3	<i>Não faço a menor idéia. Definir assim é complicado. Vem a partir da Educação Sexual, da escolha, do parceiro.</i>
G4	<i>Hoje, depois da aula da professora Fabiana, eu tenho outra noção. Sexualidade não é só o ato sexual em si. Abrange ser homossexual ou não, envolve gênero ou não. Depois dessa aula eu ampliei meu conhecimento.</i>
G5	<i>Acho que é toda a identidade com a qual o indivíduo se insere nesse tema. Toda a parte cultura, sexual.</i>
G6	<i>Depois da palestra que a gente teve, demos uma expandida nos horizontes. Antes, a gente tinha a concepção de que era só o ato sexual. Tem o psicológico da pessoa. Sexualidade são as escolhas da pessoa, o ato sexual, como a pessoa se sente a respeito do próprio corpo.</i>
G7	<i>Acho que é como as pessoas se comportam em relação aos gêneros. É algo que as pessoas tentam esconder, não gostam de falar ou falam muito por cima.</i>
G8	<i>Meio difícil de explicar, né? Acho que faz parte da personalidade da pessoa, como ele interage com outras pessoas na questão sexual.</i>
G9	<i>Sexualidade é algo que é muito trabalhoso. Acho que é conhecer o seu corpo.</i>
G10	<i>Acho um assunto muito complicado de se tratar. A gente tem que engolir todo o preconceito para falar sobre isso.</i>
G11	<i>Por um lado, eu vejo sexo masculino e sexo feminino. Vejo reprodução. Na verdade, essa parte é muito confusa.</i>
G12	<i>Esse negócio de homossexual tá bem em alta, né? Quando escuto essa palavra eu penso em masculino e feminino, aí já em sexo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Na tabela 12, temos que: **(G1)**: “[...] Acho que é um pouco de tudo [...] Acho que é mais comportamento do homem e da mulher”; **(G2)**: “[...] Acho que envolve o psicológico e a sociedade”; **(G4)**: “[...] sexualidade não é só o ato sexual em si. Abrange ser homossexual ou não, envolve gênero ou não [...]”; **(G5)**: “Acho que é toda a identidade com a qual o indivíduo se insere no tema. Toda a parte cultural, sexual”; **(G6)**: “[...] tem o psicológico da pessoa.

Sexualidade são as escolhas da pessoa, o ato sexual, como a pessoa se sente a respeito do próprio corpo"; (G7): "Acho que é como as pessoas se comportam em relação ao gênero. [...]"; (G8): "[...] acho que faz parte da personalidade da pessoa, como ela interage com outras pessoas na questão sexual"; (G9): "[...] Acho que é conhecer o seu corpo"; (G11): "[...] sexo masculino e sexo feminino. Vejo reprodução. [...]"; (G12): "Esse negócio de homossexual tá em alta, na? Quando escuto essa palavra, eu penso em masculino e feminino, aí já em sexo".

Observamos durante a categorização das falas dos graduandos que a definição que eles atribuem à sexualidade invoca, em alguns momentos, o conhecimento do próprio corpo e as diferenças, corporais e subjetivas, entre o sujeito masculino e feminino. Eles relacionam a sexualidade à maneira como homens e mulheres se entendem enquanto sujeitos sexuais na sociedade.

O discurso desses graduandos revela que, para eles, a sexualidade é vista em sua dimensão biológica e estável, praticada basicamente por dois sexos, o masculino e o feminino, o que os impede de vê-la como um retrato da cultura, que reflete as oscilações que nossas condutas sexuais sofrem ao longo da história.

Essa concepção limitada da sexualidade é, segundo nossa interpretação, reflexo da Educação Sexual, meramente biológica e, muitas vezes, restritiva, recebida pelos graduandos nos anos escolares, na convivência familiar, na graduação e em outras instâncias sociais, como ficou evidente na análise das categorias anteriores.

Segundo Figueiró (2014, p. 18), "a sexualidade é uma dimensão humana que vai além de sua determinação biológica, pois é, também, culturalmente determinada." Todavia, não é assim que a temática é vista pela maioria das pessoas.

Nossa sociedade ainda enfatiza os aspectos biológicos da sexualidade, baseando-se no ato sexual, que é uma marca biológica, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal (NUNES; SILVA, 2000), para explicar os papéis e desejos do indivíduo. Essa visão, que foi construída em um determinado momento histórico, ainda permanece e contribui para a perpetuação de estereótipos relativos às formas de vivenciar a sexualidade.

(G4) e (G12) fazem referência à homossexualidade ao falarem sobre sua concepção particular de sexualidade, mas, suas declarações, mostram certa confusão a respeito do tema.

Como já discutido anteriormente, tudo aquilo que foge à heteronormatividade, ou seja, tudo aquilo que é **diverso**, é considerado errado e anormal por uma parte significativa da sociedade.

Quando falamos em Diversidade Sexual, estamos falando de diferentes orientações afetivo-sexuais do desejo, tais como a homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade, incluindo a questão do gênero, que envolve as discussões sobre os papéis assumidos numa sociedade que identifica o masculino e o feminino (BRAGA, 2010; FIGUEIRÓ, 2007). Estamos falando também do “jeito de ser do indivíduo, de sentir, de vivenciar o seu afeto” (BRAGA, 2010, p. 204).

Todavia, a sociedade ocidental moderna ainda não aprendeu a lidar com essa diversidade como sendo algo normal, praticado por pessoas normais. Segundo Jeolás e Paulilo (2008), a homossexualidade, por exemplo, é historicamente moralizada e patologizada, sendo percebida de maneira conflituosa com diferentes significados: natural e não natural, moral e imoral, normal e anormal, legítima e ilegítima, primando, ora pela inclusão dos homossexuais, ora por sua exclusão e pelo não reconhecimento de direitos duramente conquistados, o que requer, portanto, projetos de educação e ações permanentes com a finalidade de enfrentar as resistências e contribuir com possíveis avanços no combate à homofobia em nossa sociedade.

Ao mesmo tempo em que vemos, cada dia mais, uma Diversidade Sexual cada vez mais rica e menos rotulada e convivemos com ela, são mantidas e até reforçadas atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas de pessoas, grupos e instituições conservadoras. Esse embate entre o novo e o conservador, entre a conquista dos direitos e a repressão dos preconceitos se dá em todo o corpo social, em diferentes lugares e momentos. Na família, no círculo de amigos, na comunidade, no trabalho e, é claro, na Escola. Mas, a Escola fala sobre sexo? Fala sobre sexualidade? (BRAGA, 2010, p. 205).

Consideramos as questões levantadas por Braga (2010) no trecho acima de extrema relevância para as reflexões a que esse estudo se propõe. Todavia, fazemos outra indagação: como devemos falar de sexo e sexualidade na escola?

Acontecimentos recentes evidenciam uma necessidade urgente de se formar educadores sexuais para trabalhar nas escolas uma Educação Sexual emancipatória, a fim de promover reflexões e discussões sobre diversos assuntos envolvendo a temática, de modo que estes ultrapassem os muros da escola e cheguem a toda a sociedade.

Em 2015, o termo “Ideologia de Gênero” foi alvo de inúmeras notícias por todo o país. Esse termo ficou em evidência durante a elaboração do 2º Plano Nacional de Educação (PNE). Políticos, pesquisadores, religiosos, organizações da sociedade civil e cidadãos comuns se mobilizaram para que o termo “gênero” não fizesse parte dos novos planos municipais e estaduais de educação que devem ser implantados nas escolas brasileiras até o fim de 2016, vigorando pelos próximos dez anos. Essa mobilização e rejeição ao termo gênero se devem, segundo alguns estudiosos, ao receio de que as crianças e jovens sejam estimuladas a práticas

homossexuais. O desconhecimento dos significados que o termo assume em trabalhos e pesquisas científicas e os diversos preconceitos que a sociedade carrega sobre a diversidade sexual e sobre a identidade e igualdade de gêneros são só alguns dos fatores que mobilizaram centenas de pessoas a pressionarem municípios e estados a retirarem esses termos dos planos de educação.

Consideramos que episódios como esse reforçam a necessidade de se trabalhar a Educação Sexual nas escolas a partir de um entendimento amplo, que, segundo Figueiró (2014), é “aquele que abrange, além de sexo, sentimentos valores, atitudes e normas socioculturais ligadas à sexualidade, construídas e transformadas pelo homem ao longo da história” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 303).

Todavia, os trabalhos de Educação Sexual que acontecem na escola devem estar integrados com a família dos alunos, desde o início e durante todo o decorrer do trabalho, justamente para evitar reações negativas e transtornos desnecessários.

Anami e Figueiró (2009) salientam que é de extrema importância que reuniões com os pais sejam promovidas a fim de esclarecer os objetivos, os conteúdos e a forma de trabalho dos professores com relação aos temas relacionados à sexualidade.

Muito além de propiciar a tranquilidade no ensino da sexualidade, a relação família-escola é essencial para que o educando esteja preparado para receber as informações e discutir o assunto sem ter medo ou dúvida de que será repreendido pelos pais, por estar participando das aulas, e sem ter a impressão de que está ouvindo a respeito de assuntos desaprovados por eles (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2009, p. 103).

Todavia, segundo as autoras, não é necessário “pedir permissão” aos pais para trabalhar a Educação Sexual na escola, “pois pode-se passar a ideia de que a escola não está convicta do direito da criança à Educação Sexual” (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2009, p. 103).

Assim, consideramos que todo esse transtorno citado acima envolvendo o conceito gênero e sua inserção nos conteúdos escolares teria sido evitado se a população, incluindo pais e mães, tivesse sido esclarecida quanto às verdadeiras implicações de sua abordagem nas escolas.

Outro episódio negativo em 2015 para o campo da Educação Sexual no Brasil foi a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNC), da qual a Educação Sexual, antes considerada um tema transversal pelos PCNs, foi retirada. Este documento irá orientar a construção de um currículo comum para as mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, do qual, o ensino da sexualidade não fará parte, ao não ser que os profissionais da educação tenham o propósito de desenvolvê-lo por considera-lo importante.

Consideramos essa omissão um grande retrocesso para a educação do país e mais um desafio aos professores que se propõem a trabalhar a Educação Sexual com seus alunos.

Contudo, a luta, a vontade de estudar, de defender uma proposta de sexualidade a ser debatida no ambiente escolar deve continuar. Ao entendermos a importância da Educação Sexual para crianças e jovens, devemos continuar defendendo uma formação docente de qualidade, para que os educadores sexuais conquistem seu espaço na escola e nas universidades, transformando a Educação Sexual emancipatória numa realidade constante.

Nove graduandos mostraram-se confusos quanto à definição do termo sexualidade: **(G1)**: *“Sexualidade não é sexo, né? Acho que é um pouco de tudo.”*; **(G2)**: *“É muito amplo.”*; **(G3)**: *“Não faço a menor ideia. Definir assim é complicado [...]”*; **(G6)**: *“Antes, a gente tinha a concepção que era só o ato sexual.”*; **(G7)**: *“É algo que as pessoas tentam esconder, não gostam de falar, ou falam muito por cima”*; **(G8)**: *“Meio difícil de explicar, né?”*; **(G9)**: *“Sexualidade é algo muito trabalhoso”*; **(G10)**: *“Acho que é muito complicado de se tratar. A gente tem que engolir todo o preconceito para falar sobre isso”*; **(G11)**: *“[...] Na verdade, essa parte é muito confusa”*.

Consideramos, mais uma vez, que essa confusão com relação à definição particular da sexualidade é resultado de uma Educação Sexual, por vezes precária, recebida por eles em várias instâncias sociais, o que os leva a tratar o tema com muita timidez e vergonha.

Falar em sexo, prazeres, paixões e sentimentos em determinadas instâncias, mesmo no contexto contemporâneo, é proibido, pois na linguagem do senso comum, são consideradas “coisas feias”. Entretanto, é preciso reconhecer a importância de se buscar novos conhecimentos sobre o tema, bem como buscar a compreensão embasada num referencial científico, construir novas reflexões, discutir o desenvolvimento do indivíduo, sua sexualidade em toda multiplicidade de aspectos que esta abrange, bem como a amplitude de seu significado (OLIVEIRA, 2009).

(G4) e **(G6)** afirmam que após uma palestra que foi ministrada por uma professora na disciplina de Estágio Supervisionado eles tiveram algumas mudanças na forma de pensar a sexualidade: **(G4)**: *“Hoje, depois da aula da professora Fabiana, eu tenho outra noção. Sexualidade não é só o ato sexual em si [...]”*; **(G6)**: *“Depois da palestra que a gente teve, demos uma expandida nos horizontes. Antes a gente tinha a concepção de que era só o ato sexual [...]”*.

As falas dos graduandos mostram que, mesmo uma breve abordagem sobre o tema, em um momento pontual da graduação, já foi capaz de efetuar mudanças na maneira de pensar a

sexualidade por esses indivíduos. Todavia, essas mudanças não são satisfatórias, uma vez que os graduandos não conseguem definir bem o conceito de sexualidade.

Defendemos uma Educação Sexual contínua, que não se esgote no início do processo formativo e não seja pontual, acontecendo apenas em eventos específicos e palestras esporádicas, pois, sendo abordada dessa forma, acaba sendo fatalmente esquecida.

E, nesse contexto, fazemos as seguintes indagações: Como, então, seria a visão desses graduandos sobre a sexualidade caso ela tivesse sido abordada durante todo o processo formativo dos mesmos? Como eles encarariam a sexualidade e todos os temas a ela relacionados caso tivessem tido a oportunidade de conhecer, refletir e discutir o tema abertamente durante todos os anos escolares?

Deixamos o convite à reflexão dessas questões a todos os envolvidos com a educação.

A seguir, temos a concepção dos graduandos acerca do termo Educação Sexual.

Tabela 14: Respostas dos graduandos para Questão 2

Q2: O que você entende por Educação Sexual?	
ID	Respostas
G1	<i><u>Eu acho que seria buscar não só falar de reprodução em si, mas de todas as mudanças que acontecem ao longo da vida, as fases pela qual você passa, o que acontece com o seu corpo, questão hormonal, desenvolvimento, crescimento, reprodução.</u></i>
G2	<i><u>Acho que ainda é uma coisa um pouco fraca, um pouco fora de lugar. A gente não tem Educação sexual. O que temos é a sexualidade sendo inserida disfarçadamente em alguns pontos.</u></i>
G3	<i><u>É explicar com os detalhes necessários, para que fique claro</u></i>
G4	<i><u>Seria passar para o aluno porque existem essas diferenças de gênero, o que é o ato sexual e tudo o que está relacionado a isso.</u></i>
G5	<i><u>Acho que é desde a parte da prevenção, a sexualidade em si, a identidade que o indivíduo possui e toda a extensão do assunto.</u></i>
G6	<i><u>É importante dar a parte de anatomia. Mas, também é importante atuar na área psicológica do aluno.</u></i>
G7	<i><u>Comportamento. Como acontecem essas coisas</u></i>
G8	<i><u>Acho que tem que ser ensinado a diversidade da sexualidade, o respeito, os problemas da sexualidade. As doenças, homofobia também, gravidez.</u></i>

G9	<i>É ter diversas matérias para tentar entender os órgãos genitais. Entender como funciona</i>
G10	<i>É a parte biológica dos órgãos reprodutores. <u>O respeito também.</u></i>
G11	<i>Como professora de biologia, eu penso na parte reprodutiva e na conscientização do uso do preservativo, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez na adolescência e essas coisas.</i>
G12	<i>Os próprios livros já definem que é feminino e masculino. É mais <u>questão de comportamento</u></i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de campo, setembro/2014

Quanto à concepção de Educação Sexual temos que: **(G1)**: “[...] o que acontece com o seu corpo, questão hormonal, desenvolvimento, crescimento, reprodução”; **(G4)**: “[...] o que é o ato sexual e tudo o que está relacionado a isso”; **(G5)**: “Acho que é desde a parte da prevenção, a sexualidade em si, a identidade que o indivíduo possui e toda a extensão do assunto”; **(G6)**: “É importante dar a parte de anatomia”; **(G8)**: “[...] As doenças, homofobia também, gravidez”; **(G9)**: “É ter diversas matérias para tentar entender os órgãos genitais... Entender como funciona”; **(G10)**: “É a parte biológica dos órgãos reprodutores”; **(G11)**: “Como professora de biologia, eu penso na parte reprodutiva e na conscientização do uso do preservativo, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez na adolescência e essas coisas”.

Como fica evidente nos recortes acima, para sete dos doze graduandos, a Educação Sexual está associada a temas relacionados à biologia, como DST, gravidez precoce, anatomia e reprodução.

Cabe neste momento um resgate do que Figueiró (2011) definiu como sendo Educação Sexual:

Considero Educação Sexual como sendo toda a ação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2011, p. 3).

Todavia, como o tema não é devidamente trabalhado durante os anos escolares, nem durante o período de formação inicial e, muitas vezes, não é discutido no núcleo familiar, a Educação Sexual acaba sendo encarada apenas como um conjunto de conteúdos relacionados à biologia, ao corpo e à reprodução. Isso quando e se o professor dessa disciplina resolve abordar esse tema em suas aulas.

Seis dos doze graduandos reconhecem a importância da abordagem de outros aspectos da sexualidade na escola, além do biológico: **(G1)**: “*Eu acho que seria buscar não falar só de reprodução em si, mas de todas as mudanças que acontecem ao longo da vida, as fases pela qual você passa [...]*”; **(G4)**: “*Seria passar pro aluno porque existem essas diferenças de gênero, [...]*”; **(G6)**: “*[...] é importante atuar na área psicológica do aluno.*”; **(G7)**: “*Comportamento. Como acontecem essas coisas.*”; **(G10)**: “*[...] O respeito também.*”; **(G12)**: “*[...] É mais questão de comportamento.*”.

Uma fala que nos chama bastante atenção nessa questão é a de **(G2)**: “*Acho que ainda é uma coisa um pouco fraca, um pouco fora de lugar. A gente não tem Educação sexual. O que temos é a sexualidade sendo inserida disfarçadamente em alguns pontos.*”. A afirmação desse graduando deixa evidente que ele não considera as abordagens da sexualidade vista até o momento como sendo Educação Sexual

Segundo nossa percepção, **(G2)** faz uma crítica velada ao sistema educacional e à sociedade em geral que trata a sexualidade em apenas uma de suas abordagens, ignorando o fato de que ela é, segundo Foucault (1988), uma elaboração social que opera dentro dos campos do poder, do discurso e do corpo e não simplesmente um conjunto de estímulos biológicos que encontram ou não uma liberação direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de se estudar a Educação Sexual no âmbito da formação de professores, nos dias de hoje, não reside num fato inédito, mas, sim, na necessidade pessoal e profissional de pesquisar como os cursos de Licenciatura estão lidando com o tema, atualmente.

Ao procurarmos, através de entrevistas com graduandos do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM, explorar sua(s) concepção(ões) sobre o papel do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual, constatamos que os dados coletados foram muito importantes para a complementação do estudo teórico a que nos propusemos, bem como para as considerações que serão feitas a seguir.

Durante toda a nossa trajetória na Pós-Graduação *strictu sensu*, buscamos aprofundar os conhecimentos sobre o objeto de estudo a ser investigado e, neste momento, retomamos a questão principal que norteou toda a pesquisa direcionada à formação de educadores sexuais no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM:

- Qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) dos graduandos de Ciências Biológicas da UEM sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual?

Ao considerarmos que as concepções particulares de cada indivíduo são frutos de sua formação nas mais diversas instâncias da sociedade, buscamos, ao longo de nossa pesquisa, discutir a formação familiar, escolar e acadêmica dos graduandos com relação aos assuntos relacionados à Educação Sexual, de modo a identificar as possíveis deficiências deixadas por essa formação, que podem, ou não, se tornar obstáculos à atuação desses futuros profissionais na Educação Básica, na área da Educação Sexual.

Buscamos ainda, promover reflexões sobre as possíveis contribuições da inserção da Educação Sexual nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Nos resultados analisados e de acordo com as categorias estabelecidas, chegamos às seguintes constatações:

Com relação à **Formação Familiar**, constatamos que grande parte dos graduandos não teve abertura para conversar sobre o tema em suas casas, pois os pais não se sentiam a vontade para tratar à sexualidade com seus filhos. Assim, fica evidente que os tabus e preconceitos sobre a temática se refletem de forma marcante nas famílias dos entrevistados. Observamos também que quando há abertura para o diálogo, é geralmente a mãe que assume a responsabilidade de conversar com os filhos sobre a temática e, se porventura, os pais o fazem, eles geralmente não abrem espaço para conversas sobre diversidade sexual. De maneira quase sutil, eles tentam controlar a sexualidade dos filhos e, a aparente abertura para conversas possui um caráter regulador e repressor. Assim sendo, consideramos que grande parte do medo e receio em trabalhar o tema em sala de aula é proveniente da formação familiar que esses graduandos receberam, quase sempre repleta de tabus, medos, repressões e preconceitos.

Na categoria sobre a **Formação Escolar**, notamos que os graduandos mostraram-se insatisfeitos com a forma como a Educação Sexual foi tratada em suas escolas. Percebemos em suas falas que os temas relacionados à sexualidade foram trabalhados, quando trabalhados, apenas nas disciplinas de Ciências e Biologia ou em eventuais palestras, em uma abordagem meramente biológica e preventiva, a qual tratava exclusivamente temas como DST, gravidez precoce e reprodução. Observamos com satisfação que os graduandos reconhecem a importância da Educação Sexual no ambiente escolar para a formação dos alunos, mas, consideram que ela deve respaldar-se no discurso médico-biológico, mesmo tendo criticado essa abordagem anteriormente. Concluímos com alguns recortes de falas que um dos maiores receios da maioria dos professores em formação para trabalhar a temática em sala de aula é o despreparo pedagógico, uma vez que esses futuros profissionais não sabem o que trabalhar com os seus alunos sobre a temática, nem em que momento fazê-lo. As dúvidas referentes ao trato

da diversidade sexual na escola também se mostraram frequentes nas falas dos graduandos. Por fim, concluímos que, para os graduandos entrevistados, os professores de Ciências e Biologia são/devem ser os responsáveis pela Educação Sexual na escola, seguido de outros profissionais, como médicos, enfermeiros e psicólogos, o que deixa evidente, mais uma vez, o quanto o discurso biológico está enraizado nas concepções desses graduandos. Alguns graduandos defendem que a Educação Sexual é papel de toda escola, mas caso ninguém o faça, os professores de Ciências e Biologia devem, obrigatoriamente, assumir a tarefa.

Quanto à **Formação Acadêmica**, constatamos que a sexualidade, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEM, é pontualmente tratada em disciplinas específicas, como anatomia e fisiologia humana e, algumas vezes, em disciplinas da área de formação pedagógica, como Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado, dependendo do professor ministrante. Entretanto, essa abordagem pontual não tem, nem mesmo, um padrão dentro do curso. Percebemos que muitas das noções que os graduandos apresentaram sobre o tema são provenientes de palestras e eventos dos quais eles participaram por vontade própria, sem nenhuma interferência ou incentivo do seu curso de graduação. Observamos nas falas dos graduandos que a graduação acentua o receio em se trabalhar o tema em sala de aula, já que muitos docentes apresentam, segundo as palavras dos próprios graduandos, certo horror em abordar a temática em suas aulas. Os graduandos avaliaram a Educação Sexual recebida na graduação como insuficiente para sua formação como professores e, mais uma vez, salientaram que a falta de preparo pedagógico é um dos principais fatores que impedem os professores de fazer da temática uma prática docente cotidiana, seguida de medo das possíveis reações dos pais dos alunos e vergonha. Constatamos que os graduandos defendem a abordagem do tema na graduação e, alguns deles, acreditam que a inserção de uma disciplina específica sobre o tema na grade curricular do curso seria de grande valia para sua formação. Fica evidente, também, que os graduandos, enquanto futuros professores de Ciências e Biologia, tomam para si a responsabilidade de trabalhar o tema em sala de aula. Segundo eles, se o professor de Ciências e Biologia não assumir a Educação Sexual, é provável que ninguém mais o faça. Todavia, notamos que a forma como a sexualidade é tratada no referido curso de graduação, faz com que os futuros trabalhos de Educação Sexual sejam, possivelmente, alicerçados numa fundamentação médico-biológica, visto que foi a única abordagem que os graduandos tiveram acesso em sua formação escolar, familiar e acadêmica.

Quanto à **concepção particular sobre Sexualidade e Educação Sexual**, percebemos que os graduandos sentem dificuldade em definir os termos e, quando o fazem, apegam-se ao

discurso biológico, deixando evidente que, para eles, sexualidade e Educação Sexual são apenas questões de corpo. Acreditamos que as respostas dos graduandos às questões pertencentes a essa categoria é resultado de toda a formação que os mesmos receberam no ambiente escolar, acadêmico e familiar. Não há como pensar a sexualidade para além do enfoque biológico se essa é a única abordagem que eles conhecem.

Diante do exposto e, ao longo de toda a investigação, constatamos que a **concepção** que os sujeitos da pesquisa apresentam sobre o papel do professor de Ciências e Biologia frente à Educação Sexual na Educação Básica é que esse profissional é o maior responsável pela Educação Sexual no espaço escolar, mesmo que não tenha sido preparado devidamente para a tarefa. Na concepção dos graduandos, se eles não assumirem o papel de educadores sexuais, ninguém mais o fará. Eles justificam isso pelo fato de a Biologia ter, em seus conteúdos programáticos, tópicos como anatomia e fisiologia humana, entre outros, que aproximam essa área do conhecimento daquilo que entendemos como corpo.

Consideramos que essa concepção se dá pela forma como a temática foi/é tratada no período de formação escolar e acadêmica dos graduandos. Nessas instituições, a Educação Sexual é abordada (quando abordada) apenas em seu viés biológico, em disciplinas específicas e por professores de Ciências e Biologia, o que faz com que os futuros professores, quando em sala de aula, reproduzam a mesma abordagem, fazendo com que a Educação Sexual e sua abordagem meramente biológica se consolide e não sofra transformações significativas.

Conhecer e modificar essa realidade é, pois, um grande desafio.

Entendemos que a formação familiar, juntamente com a escolar e acadêmica, contribuiu para que o medo e a vergonha em se trabalhar o tema em sala de aula fosse acentuado. É possível que diante da falha formação recebida, os sujeitos dessa pesquisa reproduzam em seu trabalho docente a mesma abordagem sobre Educação Sexual vista por eles até o momento, a não ser que, em algum momento de sua formação continuada, eles conheçam outras formas de abordagem da sexualidade.

Visto tudo isso, consideramos necessário que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como os cursos das demais áreas do conhecimento, repensem seus currículos e passem a tratar os temas relacionados à sexualidade com a devida importância, de modo a superar esta concepção tradicional e meramente biológica da temática, sensibilizando os futuros professores sobre a validade de se discutir a sexualidade como elemento constitutivo do homem, intervindo positivamente no processo de Educação Sexual de seus alunos.

Esperamos que as reflexões e discussões realizadas ao longo dessa pesquisa contribuam para que essa visão completa da sexualidade, que evoca a subjetividade e nos faz vivenciar as bases mais exigentes e contraditórias do ser humano, como paixão, amor, sensualidade e sensibilidades, possa chegar às escolas, às famílias e às universidades, contribuindo assim, para uma Educação Sexual que respeite as singularidades de cada indivíduo e permita-os vivenciar bem a sua sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (ORG.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 281-315, jun./out., 2003.

ANAMI, L. F; FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação família-escola na Educação Sexual: reflexão a partir de um incidente. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação Sexual: Múltiplos Temas, Compromissos Comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BAPTISTA, G. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas. **Ensaio**. V. 5, n. 2, p. 4-12, out. 2003.

BASTOS, F.; NARDI, R. Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. In: BASTOS, F. NARDI, R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras, 2008.

BONFIM, C. R. S. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Desnudando a Educação Sexual**. Campinas: Papyrus, 2012.

BORGES, G. L. A. **Formação de professores de Biologia, material didático e conhecimento escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRAGA, E. R. M. **Sexualidade Infantil: uma investigação acerca da concepção das educadoras de uma creche universitária sobre educação sexual**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis.

_____. **“Palavrões” ou palavras: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. **Diversidade Sexual: um espaço importante de discussão na escola**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

CHAVES, M. SETOGUTI, R. I. MORAES, S. P. G. (Orgs.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.

_____. **Gênero e Diversidade Sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

(Secad/MEC 4). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRÊTAS, J. R. S. **Sexualidades**. São Paulo: All Print, 2011.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo construtivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: SOBRINHO, J. A. C.M; LIMA, M. G. S. B. (Orgs.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2011.

BRUNELO, L. O (re)pensar sobre a homossexualidade: a vivência sexual no mundo antigo e nas instituições escolares da atualidade. In: MAIO, E. R; CORREA, C. M. A. (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

CARVALHO, F. A. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1-16

_____. Educação para a sexualidade: O que pensam os alunos licenciandos em Ciências Biológicas? In: **Simpósio Internacional de Educação Sexual**, 4. 2015, Maringá, PR. Anais eletrônicos.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abril. 2004.

CASTRO, M. G. B. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. In: VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6. 2006, Rio de Janeiro, RJ. Anais Eletrônicos.

CONTRERAS, J. **La transposición del profesorado**. Madrid: Morata, 1997, p. 231.

COSTA, A. P. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

CONSTANZO, L.S. **Fisiologia**. Rio Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

CORTELA, B. S. C; NARD, R. A elaboração curricular e a formação de professores de física: as intenções legais, os processos de operacionalização, os discursos dos formadores e suas práticas docentes. In: BASTOS, F. NARDI, R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras, 2008.

DARSIE, M. M. P; CARVALHO, A. M. O. Oinício da formação do professor reflexivo. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez., 1996.

DORIGOM, I. C; ROMANOWSK, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul., 2008.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: Problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set. 1996.

_____. **Homossexualidade e educação sexual**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

_____. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009a. p. 63-104.

_____. Educação Sexual: Como ensinar no espaço da Escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação Sexual: Múltiplos Temas, Compromissos Comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009b.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 187-205.

_____. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3 ed. rev. at. Londrina: EDUEL, 2011.

_____. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina: EDUEL, 2013.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2ª ed. rev. ampl. Londrina: EDUEL, 2014.

_____. **Educação Sexual na família: avançada ou estagnada?** Folha de Londrina. Londrina, 24 set. 2015. Folha Web/Folha Opinião.

Disponível em:

<http://www.folhawe.com.br/?id_folha=2-1--2409-20150924> Acesso em: 26 set. 2015.

FÁVERO, M. H. (1994). **O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: A mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento**. In: Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso de Psicologia Escolar (pp. 58-61). Campinas, SP: Átomo

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GARCIA, A. M. **A Orientação Sexual na Escola: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2005.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOLÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, Natal, v. 5, n. 29, p. 251-263, out., 2013.

GUIMARÃES, I. R. F. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997. p.25-42.

HEREDERO, S. E. La educación sexual em el currículo español. In: MAIO, E. R; CORREA, C. M. A. (Orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿Qué dicen los informes? **Revista de Educación**, (Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre La cuestión docente. Madrid –Espanha: Editora© Secretaría General Técnica, nº340, p. 41- 50. May. – Ago. 2009

JEOLÁS, L. S.; PAULILO, M. A S. Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino público: continuidade e rupturas. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 266-285, jul./dez., 2008.

JÚNIOR, I. B. O.; MAIO, E. R. Corpo, gênero, sexualidade, educação. In: FERRARI, A; RIBEIRO, M. C; CASTRO, R. P. BARBOSA, V. (Orgs.). **Corpo, gênero, sexualidade**, Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2014.

LANGHI, R; NARD, R. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria**, Florianópolis, v.5, n. 2, p. 7-28, Setembro. 2012.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. La sexualidad en la formación inicial Del educador: lectura del curso de pedagogia en la UNESP. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. (Orgs.). **Formación del ciudadano em um mundo global: uma mirada desde los contextos español y brasileño**. Alcalá de Henares, 2009. p. 107-114.

LIPPE, E. M. O; BASTOS, F. Formação inicial de professores de Biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do Magistério. In: BASTOS, F. NARDI, R. (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras, 2008.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 41-52.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendência metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21-33.

MAISTRO, V. Desafios de um projeto de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 35-62.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARINGÁ, PR. Resolução nº 44, de 17 de novembro de 2010. **Aprova alterações no projeto pedagógico do curso em Ciências Biológicas**.

Disponível em: http://old.dbi.uem.br/curso_biologia/biologia2010.htm. Acesso em 16 de nov. 2015.

MARTIN, S. A. F. **Educação Sexual na escola: concepções e práticas de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MELO, S. M. M. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em profissionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MENEZES, G.; AQUINO, E. M. L. Pesquisa sobre o aborto no Brasil: avanços e desafios para o campo da saúde coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, p. S193-S204, fev. 2009.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: SOUZA, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista Escola em Enfermagem**, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de Múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOTT, L. O jovem homossexual: noções básicas para professores, jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares. In: FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 17-34.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. **O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais**. Revista Histedbr online, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, A. L. **Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de ciências: o ensino por investigação na construção do profissional reflexivo**. 2013. Tese

(Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. L. B. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÓ, M. N. D (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 173-189.

PACHECO, J. A. de B. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: ciências**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009.

PIOVEZAN, G. **Determinismo biológico e educação sexual: análise retórica da concepção da sexualidade em livros didáticos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

POLINARSKI, C. A. **Formação inicial do professor: caracterização de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

QUIRINO, J. S. **Sexualidade na escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de Ciências**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAUSCH, R. B. **Formação de professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia**. In: Educere 8., Curitiba, PR. Anais Eletrônicos.

RIBEIRO, M. **Conversando com seu filho adolescente sobre sexo**. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2011.

SAYÃO, R. **A educação sexual nossa de cada dia**. São Paulo: FTD, 1997. p. 269-281.

SILVA, S. M.; BRAGA, E. R. M. **Formação docente, mídia e sexualidade**. In: Associação de leitura do Brasil. 2000?

Disponível

em:

http://alb.com.br/arquivomorto/porta1/5seminario/PDFs_titulos/FORMACAO_DOCENTE_MIDIA_E_A_SEXUALIDADE.pdf

Acesso em: 10 set. 2015.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, H. P. **Convivendo com seu sexo: pais e professores**. São Paulo: Paulinas, 1991.

SUPLICY, Marta. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

TERRAZZAN, E. A. **Dilemas e perspectivas para a inovação educacional**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981.

_____. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.