



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RENATA LUCAS LANDO

**METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO
ENCAMINHAMENTO DA TEMÁTICA SEXUALIDADE NA
ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Londrina
2010

RENATA LUCAS LANDO

**METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO
ENCAMINHAMENTO DA TEMÁTICA SEXUALIDADE NA
ESCOLA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior

Londrina
2010

Catálogo Elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L258m Lando, Renata Lucas.

Metodologia da problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola: implicações para formação inicial de professores / Renata Lucas Lando. - Londrina, 2010. 111 f.: il.

Orientador: Álvaro Lorencini Júnior.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2010. Inclui bibliografia.

1. Ciência - Formação de professores - Teses. 2. Educação sexual – Metodologia - Teses. 3. Sexualidade - Formação de conceitos - Teses. 4. Ciência - Estudo e ensino - Teses. I. Lorencini Júnior, Álvaro. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 50:37.02

RENATA LUCAS LANDO

**METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO
ENCAMINHAMENTO DA TEMÁTICA SEXUALIDADE NA ESCOLA:
IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Mary Neide Damico Figueiró
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
UNESP – São Paulo – SP

Londrina, 26 de agosto de 2010.

À minha mãe (in memória) Exemplo de força e coragem, dignidade e determinação. Muito obrigada por ter renunciado muitos de seus sonhos para que eu pudesse sonhar mais alto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão pela força nas horas difíceis que passei durante a realização desta pesquisa.

À minha mãe Denise Maria Lucas (in memória), por ter me concedido a vida e pelo apoio a minha carreira acadêmica até o último dia de sua existência.

Aos meus queridos: Renato Henrique Américo Lucas da Silva (filho único) e Júlio João Lando (marido), pela compreensão de minha ausência do período da realização deste trabalho

À minha única irmã Regiane Lucas da Silva, que tanto incentivou para que eu conseguisse concluir o curso.

Ao meu orientador Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior, que tanto colaborou para a realização deste trabalho, sempre com muita paciência e generosidade.

À Profa. Dra. Mary Neide Damico Figueiró por suas inúmeras e riquíssimas sugestões ao presente estudo, as quais possibilitaram o seu aprimoramento. Não poderia deixar de mencionar minha admiração por suas obras que muito contribuíram à minha pesquisa. Sou muito grata pelo carinho, confiança, amizade e incentivo.

Ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro pelas contribuições e pela disposição, carinho e atenção dedicada a minha pesquisa. Também não poderia deixar de mencionar meu carinho e admiração por suas obras que enriqueceram a minha pesquisa.

Aos queridos amigos: Prof. Mateus Luiz, Profa. Valdirene, Profa. Lúcia Regina, Profa. Patrícia Rosa-Silva por terem contribuído com sugestões que propiciaram um trabalho responsável e pela acolhida em seus lares durante o curso.

Aos meus amigos, Prof. Fernando Emmanuel, Profª Márcia Luiza, Profª Neuza Maria, obrigada pelos dias, minutos e todos os momentos difíceis e alegres que passamos juntos, vocês sempre estarão em meu coração.

Aos graduandos da 1ª Série do curso de Biologia turma 2009, pois sem eles não seria possível a realização desta pesquisa.

À Direção da Instituição de Ensino Superior a qual abriu as portas para que fosse realizada a pesquisa em uma de suas turmas.

A todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, MUITO OBRIGADA !!!

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

(PAULO FREIRE)

LANDO, Renata Lucas. **Metodologia da problematização como encaminhamento da temática da sexualidade na escola**: implicações para formação inicial de professores 2010.111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo investigar as possibilidades e os eventuais limites da utilização da Metodologia da Problematização enquanto um dos possíveis encaminhamentos metodológicos na abordagem da Educação Sexual na escola. Utilizou-se a Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez como uma das possíveis estratégias de ensino junto aos graduandos da primeira série do curso de Biologia Licenciatura Plena de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Município de Jacarezinho, situado ao Norte do Paraná, para desenvolver atividades que contemplem os objetivos propostos para a Educação Sexual na escola, como por exemplo, levar aos alunos a ter consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade, (por meio dos Temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE). Os dados foram obtidos a partir de notas de campo, como também por meio de gravação de áudio no decorrer dos encontros. Foram analisados de forma qualitativa e interpretativa fundamentada na literatura. Pode-se constatar que mesmo havendo particularidades em cada uma das etapas do Arco de Maguerez (Observação da Realidade, Pontos-Chave, Teorização, Hipótese de Solução e Aplicação a Realidade), houve a possibilidade de exploração da realidade e o levantamento de situações problemas as quais foram elencados em conjunto, com a participação de todos os graduandos participantes da pesquisa. Foi possível, também, o acesso aos conhecimentos acerca da temática abordada, levantamentos das hipóteses de solução do problema que também foram discutidos e debatidos por todos os grupos e por fim, a escolha da aplicação à realidade que mais condizia com a realidade proposta. Portanto, apesar de alguns limites à Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez verificou-se que a mesma pode ser utilizada como um dos possíveis encaminhamentos metodológicos, pois existem aproximações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) que sustentam os objetivos da Educação Sexual no contexto escolar.

Palavras-chave: Metodologia da problematização. Arco de maguerez. Educação sexual. Formação docente.

LANDO, Renata Lucas. **Methodology of solving problem as conduction the theme sexuality in schools: implications for initial teacher education.** 2010. 111 f. Dissertation (Master in Science Teaching and Mathematics Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

ABSTRACT

The present research has a main purpose to investigate the possibilities and limits eventual on the use of the Methodology of Solving Problem while a possible of the methodological approach for the sex education in school. It was used the methodology of Solving Problem and the Maguerez's Arc as a possible teaching strategies along with students from first year of the biology course licentiate from a Public Institution of Higher Education of Jacarezinho city located in the north of Parana state, Brazil, developing activities to look at the objectives proposed for the sex education at school, for example, students have a critical consciousness and make responsible decisions about their sexuality (through transverse themes of the National Curricular Parameters (NCP) and Curriculum Guidelines Parana (CG). Information and data were obtained from field notes, also through audio recording data, during the meetings with students. And those were analyzed based on qualitative and interpretive studies by literature. Amid it detected each steps from the Maguerez's arc (Reality Observation, Strong points, Theorization, Solution Hypothesis and Reality Application), there was the possibility of reality exploration also lifting of situation problems which were listed together, with the participation of all undergraduate researched. Also It was possible, access the knowledge on the subject - matter, lifting of the hypothesis of problem solving, which also were discussed and debated with all students groups, and finally, the choice of reality applying that more goes with the reality proposal. Therefore, although some limits on the Methodology of Solving Problem and Maguerez's arc, verified with it can be used as a possible methodological because there are similarities between the National Curricular Parameters (NCP) and Curriculum Guidelines of Paraná State (CG) that support the goals of sex education in the context school.

Keywords: Problem solving methodology. Maguerez' arc. Sex education. Teacher education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 A EDUCAÇÃO SEXUAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	15
1.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	29
1.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SEXUAL E O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM O ALUNO	36
1.4 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E O ARCO DE MAGUERZ	44
1.4.1 Contrapontos entre a Metodologia da Problematização e o Currículo Oficial Paranaense.....	47
2 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
2.1 O "MUNDO" ESCOLHIDO.....	52
2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	53
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
3.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE	56
3.2 PONTOS- CHAVE	61
3.3 TEORIZAÇÃO	63
3.4 HIPÓTESE DE SOLUÇÃO	69
3.5 APLICAÇÃO À REALIDADE	77
3.6 IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	96
APÊNDICE A – Autorização	97
APÊNDICE B – Autorização	98
APÊNDICE C – Etapa: Aplicação á Realidade	99

ANEXO	100
ANEXO 1 – Ementário do Currículo do Curso de Pedagogia	101

APRESENTAÇÃO

Nascida em uma época em que as mulheres alçavam voos mais altos, tive minha infância moldada por modelos de mulheres dedicadas ao lar e aos filhos, mas com uma mentalidade que suplantava a visão de que o lugar da mulher era restrito ao lar. Assim, minhas concepções, anseios e necessidades foram mesclados pela transição entre a posição da mulher como rainha do lar e como profissional, guerreira e, acima de tudo, ser passível de inquietações e angústias em relação à sexualidade.

Minha formação educacional teve início aos seis anos, quando ingressei na Educação Infantil numa escola pública na capital de São Paulo. Na formação do Ensino Fundamental vivenciei os parâmetros da Lei 5692/71, a qual altera as Diretrizes e Bases da Educação e institui o Ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo escolar, favorecendo que as escolas passassem a tratar de questões ligadas à temática sexualidade humana, o que não era oficialmente permitido.

Conclui o Curso de Magistério em 1999, no qual tive a possibilidade de conviver com crianças de seis a dez anos da Educação Infantil e Ensino Fundamental durante meus estágios. Foi nesse período que me apaixonei pela educação e decidi que seria professora, uma decisão que se tornou realidade no início de 2000 na cidade de São Paulo, SP. A partir de então, tive oportunidade de discutir a nova LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que atualmente direciona as ações pedagógicas em âmbito nacional.

A opção pelo curso de Biologia no ensino superior deu-se pela paixão que sempre tive por animais, preservação da natureza, como também assuntos relacionados à saúde. Senti, entretanto, necessidade de fazer o curso de Pedagogia, para aprimorar meus conhecimentos teóricos pedagógicos para minha atuação profissional.

A escolha pela temática Educação Sexual, no curso de Mestrado, deve-se a minha inquietação e paixão pelo assunto, tão amplo e polêmico ainda nos dias atuais. Foi nos estágios realizados durante a graduação em Biologia, concluída em 2005 e em Pedagogia, encerrada no ano de 2006, que percebi a existência de certas lacunas no que diz respeito à discussão e reflexão sobre a Educação Sexual no contexto escolar, situação que salienta a importância de desenvolver um trabalho

de Educação Sexual, visando à consolidação de mudanças, não somente na concepção de crianças e jovens, mas também nas famílias, que muitas vezes, mostram-se desorientadas para trabalhar a questão com seus filhos.

Convém ressaltar que, embora a MP já tenha sido objeto de estudo em diferentes cursos de graduação, esta pesquisa inaugura esse tipo de investigação no âmbito dos cursos de graduação em Biologia, com enfoque na Educação Sexual, no contexto escolar.

Sabemos que a sexualidade é um aspecto de extrema importância na vida do ser humano, sobre a qual recaem muitas expectativas e dificuldades. Nesse cenário de múltiplas e complexas relações é fundamental que se promovam maiores reflexões sobre a necessidade de inserção da Educação Sexual na escola básica, como forma de buscar soluções, juntamente com todos os agentes do processo educativo - alunos, pais, diretores, professores, orientadores e supervisores -, que possam vir a minimizar a ocorrência de preconceitos, tabus e medos presentes na concepção de crianças e jovens em idade escolar.

Dessa forma, a Educação Sexual apresenta-se no contexto educacional como uma necessidade decorrente da própria constituição da sociedade, em que está emersa nas mais variadas situações da vida cotidiana.

Por meio da minha experiência como estagiária e como docente (celetista) no Ensino Fundamental (disciplina de Ciências) e no Ensino Médio (disciplinas de Biologia, Filosofia e Sociologia) pude constatar que o trabalho com a sexualidade perpassa todos os momentos da vida escolar da criança e do adolescente, uma vez que é parte significativa do seu amadurecimento e da ampliação de sua visão de mundo.

Essa experiência docente ajudou-me a construir a visão de uma educação holística, que pressupõe um trabalho educativo integrado e com vistas a tornar mais efetiva a intervenção pedagógica dos educadores.

Nessa linha de pensamento, a justificativa para a realização deste trabalho volta-se para a possibilidade de transpor as barreiras que ainda se interpõem na realidade educacional brasileira, deste início de século, por meio de uma ação docente reflexiva e voltada para a necessidade de contribuir para a Educação Sexual no interior do espaço educativo, com intuito de favorecer a formação de indivíduos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para a realização deste trabalho foi utilizada a Metodologia da Problematização (MP) que utiliza o Método do Arco de Magueréz, composto de cinco etapas: Observação da Realidade, Pontos-Chave, Teorização, Hipótese de Solução e Aplicação a Realidade, proposto por Charles Magueréz, que contribui significativamente para atingir os objetivos apresentados pela MP, cuja ideia principal é conhecer para intervir, ou seja, é fundamental que se parta da realidade observada e que se volte para essa mesma realidade, partindo sempre da problematização diagnosticada.

A questão-problema apresentada foi a seguinte: quais seriam as possibilidades da utilização da Metodologia da Problematização (MP) com o Arco de Magueréz como um dos encaminhamentos metodológicos na abordagem da Educação Sexual no contexto escolar? Para tanto, aplicamos a MP com os alunos do curso de Licenciatura Plena em Biologia.

Os dados obtidos se referem às possibilidades e, eventualmente, aos limites dessa metodologia quando aplicada na formação inicial do professor no que tange à temática da sexualidade e os supostos desdobramentos desse encaminhamento metodológico, quando aplicada junto aos alunos no contexto escolar.

Em nossa investigação realizamos a avaliação da aplicabilidade da Metodologia da Problematização (MP) como um dos possíveis encaminhamentos metodológicos para a Educação Sexual, no contexto escolar.

De acordo com o Tema Transversal, Orientação Sexual, o trabalho desenvolvido no ensino formal sobre esse assunto deve estar voltado para o conhecimento e cuidado do próprio corpo, com vistas a levar o indivíduo a valorizar e adotar hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida humana. Daí a necessidade de levá-lo a agir com responsabilidade em relação à saúde individual e coletiva.

A Educação Sexual na escola básica objetiva ainda proporcionar a formação de opiniões mais críticas sobre a sexualidade, orientando os alunos de maneira saudável, contribuindo positivamente para o exercício da sexualidade e possibilitando a construção de valores éticos, de respeito e de aceitação do outro, sem discriminação de sexo, cor, raça ou posição social.

Este estudo ainda teve o intuito de identificar e analisar os limites e as possibilidades da aplicação do Arco de Maguerez na abordagem da Educação Sexual na escola.

Para apresentação dos resultados deste estudo, esta dissertação foi organizada em três capítulos: no capítulo 1, serão apresentadas algumas reflexões teóricas acerca da Educação Sexual no Brasil, fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse capítulo também serão discutidas questões referentes a importância da abordagem sobre a Educação Sexual no ensino formal, considerando a importância da interação professor-aluno no processo de aprendizagem. Além disso, serão apontados alguns aspectos pertinentes relacionados à formação do educador sexual.

No capítulo 2, apresentamos um relato sobre como foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, e na sequência, já no capítulo 3, apresentamos e analisamos os dados obtidos da Metodologia da Problematização (MP) e as etapas do Arco de Maguerez proposta aos alunos do 1º ano de Licenciatura Plena em Biologia, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Para finalizar, tecemos algumas considerações retomando os objetivos propostos para a realização desta pesquisa, apontando os resultados obtidos, as suas implicações na escola com o desenvolvimento da temática Educação Sexual e as contribuições para a formação pessoal e social dos alunos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A EDUCAÇÃO SEXUAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Durante muito tempo, as questões relacionadas à sexualidade do indivíduo ficavam, em geral, no âmbito da educação familiar, sofrendo fortes influências de valores culturais e comportamentais determinados pela sociedade em diferentes tempos e espaços históricos. O desenvolvimento social, econômico e cultural ocorrido nas sociedades modernas, principalmente nos meios de comunicação, favoreceu uma maior liberdade de discussão sobre o tema, nem sempre de modo responsável, que levou as instituições oficiais de ensino a se posicionar sobre o assunto em contexto escolar.

Dentre os vários autores que se debruçaram sobre o tema, fazendo contribuições significativas a respeito da Educação Sexual, está Werebe (1977). Essa estudiosa explicou que esta compreende todas as ações, deliberadas ou não exercidas sobre o indivíduo, desde o seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes.

Já para Figueiró, (1995, p. 8), todas as ações voltadas para o ensino-aprendizagem da "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 relacionados à vida sexual", podem ser consideradas como Educação Sexual.

A definição de Educação Sexual, segundo Figueiró (2006a, p. 39), é apenas um ponto de partida, que deve ser definida, também, "como uma forma de engajamento pessoal nos esforços coletivos, pela transformação de padrões sexual e social".

Fundamentada nos estudos de Vasconcelos (1971), Ribeiro (1990, p. 20) defende a ideia de que a prática da Educação Sexual pretende criar condições para o desenvolvimento contínuo do indivíduo, objetivando o desenvolvimento de sua sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal.

Em outras palavras, educar sexualmente não é somente oferecer ao estudante informações de cunho científico sobre sexo, mas também a interpretação das relações referentes à sexualidade existentes dentro de uma cultura e seus

significados, pois oferecer aos estudantes somente informação, orientação e aconselhamento não significam exatamente o desenvolvendo da Educação Sexual.

Sendo assim, a Educação Sexual, dentro do processo de educação que é amplo, é "a parte do processo educativo especificamente voltada para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade" (VITIELLO, 1997, p. 97).

Para Nunes e Silva (2006, p. 13), o conceito de Educação Sexual ainda não está definido. Para ambos, com o uso dessa "expressão quer-se representar o conjunto de processos simbólico-significativos e comportamentais, psicossubjetivos e sócioinstitucionais de representação e vivências das identidades e potencialidades sexuais".

Mesmo que haja algumas disparidades quanto à conceituação definitiva do termo, tanto Vasconcelos (1994) quanto Nunes e Silva (2006) afirmam que a Educação Sexual está associada às relações sociais e à cultura e, embora o assunto tenha suscitado muitas inquietações e questionamentos na sociedade brasileira, a Educação Sexual esteve presente nos currículos escolares durante muito tempo.

Contudo, isso se deu de forma isolada, tendo sido representadas por algumas iniciativas "nascidas quase sempre de inspirações religioso-confessionais e em núcleos associativos dissidentes da cultura conservadora foram constantemente rechaçados [...]" (NUNES; SILVA, 2006, p. 33).

Da década de 1920 até 1990, a Educação Sexual no Brasil passou por diversos momentos históricos, que foram caracterizados conforme as especificidades da sociedade vigente na época em que aconteceram.

Nos anos 1980, o país passou por várias mudanças, tanto no cenário político quanto no cenário educacional. Nesse período, estiveram em evidência as publicações de revistas eróticas, de filmes de sexo explícito e de sex-shops. Estes, segundo Ribeiro (1990) e Tuckmantel (2009), aconteceram, vieram à tona em função das reivindicações da sociedade, que se deram, sobretudo, graças ao processo de abertura política que o país passou a vivenciar após o Regime Militar.

Todas as transformações políticas ocorridas nesse período refletiram-se diretamente no mercado de trabalho. A mulher passa a buscar de

forma mais acentuada a sua independência financeira e social, "o que a leva a se liberar dos padrões culturais e sexuais que a reprimiam" (RIBEIRO, 1990, p. 15).

Esse novo modelo intensificou a preocupação do governo brasileiro acerca das questões relativas à sexualidade, sobretudo, por causa do aumento da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens e os adolescentes. Por isso, passou a investir em, campanhas de informação sobre o risco da contaminação e suas formas de prevenção da doença.

De 1984 a 1998, em São Paulo, algumas prefeituras desenvolveram programas e projetos de Orientação Sexual, assim chamado naquela época, nas escolas municipais, com a participação do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS). "O projeto organizou um Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual e o Encontro Nacional de Adolescentes" com oportunidade de professores e adolescentes de todo o Brasil relatarem suas experiências (RIBEIRO, 2004, p. 22).

A discussão sobre Educação Sexual expande-se institucional e academicamente, com interesses à temática e à formação de educadores, no decorrer da década de 1990, período em que aconteceram vários estudos que ampliaram as dimensões educacionais sobre o tema.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96, que possibilitou a inclusão da temática sexualidade no currículo escolar. Essa iniciativa oficial, na perspectiva de Ribeiro (2004, p. 24), pareceu "prometer um tratamento responsável e crítico, preocupado com a dignidade humana, voltado para atender à necessidade de os alunos viverem sua sexualidade".

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) criou um documento base denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, propondo referências comuns para orientar e apoiar os professores brasileiros em suas práticas pedagógicas, no qual se incluiu como um dos temas transversais a Orientação Sexual¹.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscando a melhoria dos currículos escolares, foram elaborados com embasamento teórico das propostas curriculares, em estudos da Fundação Carlos Chagas, "implantadas nos estados e

¹Orientação Sexual é o título dado ao Tema Transversal, sendo o termo utilizado no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

municípios brasileiros, além de experiências curriculares de outros países", diz Biancon (2005, p. 15).

Os temas transversais, como proposta pedagógica, fazem parte dos PCN, que prioriza a integração entre as áreas do currículo, incorporando questões sociais relevantes, como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Segundo Leão (2009, p. 37):

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer relação entre os conhecimentos tradicionalmente abordados pela escola e as questões do cotidiano dos alunos. Assim, eles dão espaço para tratar de aspectos presentes na realidade dos alunos.

Isso significa que com a transversalidade é possível aproximar as disciplinas escolares, sem fragmentação, havendo a integração entre elas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental foram organizados em quatro ciclos, estando I e o II voltados para as séries iniciais (1^a à 4^a) e III e IV, para as séries finais (5^a à 8^a)². Neles estão inseridos os Temas Transversais.

Ao apontar um conjunto de conteúdos e objetivos para as diversas disciplinas, os Parâmetros Curriculares Nacionais não são uma diretriz obrigatória. Suas propostas devem ser adaptadas à realidade de cada comunidade escolar, servindo como eixo norteador na revisão ou elaboração de propostas curriculares próprias.

Os volumes elaborados para o Ensino Fundamental, ciclos I e II estão constituídos de dez volumes, sendo eles Introdução aos PCN; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia; História e Geografia; Arte; Educação Física; Temas Transversais- Apresentação; Temas Transversais Ética; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Para o Ensino Fundamental ciclos III e IV (5^a a 8^a séries), também foram elaborados dez volumes, que foram divididos em: Introdução aos PCN; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; Geografia; História; Arte; Educação Física; Língua Estrangeira; Temas Transversais Apresentação;

² Essas séries eram assim divididas antes da Lei nº 11.114/06, com base na LDB nº 9394/96.

Temas Transversais Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Os PCN do Ensino Fundamental, nas oito primeiras séries, foram elaborados como um meio norteador das atividades na escola, e os Temas Transversais, de acordo com a perspectiva de Figueiró (2006a, p. 54), podem ser considerados como "conteúdos de caráter importante" que foram incluídos no currículo, de forma 'transversal', ou seja, [...] já que podem ser "ministrados no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas".

A inserção da Orientação Sexual, nos PCN do Ensino Fundamental, como um dos Temas Transversais, objetiva que ao final dessa etapa de ensino, os alunos sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1998, p. 312).

Para os PCN "a Educação Sexual na escola assume também conotação de educação para a saúde, sobretudo a partir da ocorrência cada vez

maior dos casos de AIDS no mundo e no Brasil" (NUNES; SILVA, 2006, p. 65). A preocupação do governamental parece estar voltada especialmente para os jovens, já que conforme afirmações constantes nos PCN do Ensino Fundamental, terceiro e quarto ciclos, essa faixa etária estaria vulnerável ao vírus HIV, em função de sua maior exposição à situações consideradas de risco. A esse respeito, é possível ler nesse documento que:

A vulnerabilidade das camadas jovens da população à infecção pelo HIV se explica pela maior exposição a situações de risco, como as relações sexuais desprotegidas e o compartilhar de seringas e agulhas contaminadas. A tendência a explorar o que é novo, potencialmente transgressor, a suscetibilidade às pressões grupais e a sensação de onipotência estão muitas vezes presentes nas ações dos jovens. Outros fatores que contribuem para essa vulnerabilidade são a pobreza, a violência, a ausência ou a deficiência dos serviços e programas de saúde e educação. É fundamental, portanto, o papel da escola como local privilegiado para o trabalho preventivo (BRASIL, 1998, p. 327).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância do trabalho de orientação sexual na escola. Segundo esse documento, esse trabalho deve orientar os jovens a exercer responsabilmente, e com prazer, a sua sexualidade. Para tanto, a intervenção do professor deve estar norteada pelos seguintes eixos temáticos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

O eixo "Corpo: matriz da sexualidade" tem como objetivo propiciar aos alunos o conhecimento e respeito ao próprio corpo, como também oferecer a eles algumas noções sobre higiene e saúde. Contudo, conforme salienta Reis e Ribeiro (2002, p. 87), esse trabalho não pode limitar-se apenas em seu aspecto biológico, mas deve priorizar também o seu aspecto psíquico, "ou seja, o trabalho do corpo deve estar sempre voltado na interação órgãos/sentimento/emoções".

Nesse sentido, "os aspectos relacionados com os sentimentos, emoções e afetos fundamentais no desenvolvimento e na vida do ser humano devem ser levados em conta, independente do enfoque com que o assunto é abordado" (BIANCON, 2005, p. 16).

Esse eixo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser trabalhado nas diferentes áreas do currículo do Ensino Fundamental. As aulas de Educação Física e de Artes, na visão desse documento, são áreas que

podem privilegiar atividades que envolvem a expressão corporal. Portanto, são consideradas como um excelente espaço para o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio corpo, que pode ser realizado através da dança, dos jogos, do teatro, entre outras práticas selecionadas.

O conhecimento sobre as transformações ocorridas no corpo humano é bastante importante e, é esse corpo que está presente na escola. Não apenas o corpo que aprende os conteúdos e habilidades de todas as áreas de conhecimento, mas um corpo que interage com os outros e manifesta sua sexualidade. Um corpo que é um todo, o organismo, os adornos, os sentimentos, sensações, a imagem, "enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas" (GOELLNER, 2007, p. 29).

As manifestações geradas por esses corpos podem e devem ser percebidas pelos professores que estão em contato com os alunos boa parte do dia. Confirma essa ideia Leão (2009, p. 43) quando explica que o bloco Corpo, proposto pelo s PCN, não deve ser trabalhado "apenas no seu aspecto biológico, como a disciplina de biologia costuma se pautar, porém também no aspecto psíquico, ou seja, o trabalho deste bloco deve estar sempre voltado na interação órgãos/sentimento/emoções".

O eixo "Relações de Gênero" possibilita ao professor levar o aluno a valorizar e a questionar os papéis rigidamente estabelecidos entre homens e mulheres na sociedade, propondo reflexões acerca do papel de cada um. Nesse eixo a intenção é "combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação" (BRASIL, 1998, p. 144).

Reis e Ribeiro (2002) preconizam que o trabalho com o eixo "Relações de Gênero" vem colaborar com as discussões sobre um novo significado nos relacionamentos entre homem e mulher e na diminuição da discriminação. Para os PCN, mesmo que seja inegável a existência de muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas, é fundamental que elas sejam reconhecidas e trabalhadas de modo a não transformá-las em desvantagens. Conforme esse documento, esse papel pertence ao educador. Sobre esse assunto, é possível ler em Leão (2009, p. 44):

Em relação ao eixo das relações de gênero, pode-se dizer que ele é imprescindível num programa de orientação sexual, porque as relações desiguais entre gêneros são históricas e ainda atual, sendo que esta reflexão poderia contribuir para mudanças de atitudes e comportamentos sociais que minimizem as disparidades de direitos e deveres das pessoas em função do gênero que pertencem.

Pode-se dizer que as mudanças relativas aos papéis masculinos e femininos e da diversidade sexual decorrem, em grande parte, das lutas e conquistas de direitos políticos dos movimentos feministas e LGBT (sigla do movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), que somados ao interesse internacional sobre temas como população, saúde reprodutiva e controle da epidemia de HIV/AIDS, tem contribuído para que as questões de gênero e sexualidade sejam mais visíveis (BARBOSA; PARKER, 1999).

Nesse sentido, quando se defende os direitos sexuais de um indivíduo significa defender o seu direito de exercer a sexualidade e a reprodução, livre de discriminação, coerção ou violência.

Historicamente de acordo com Mattar (2008). , os direitos reprodutivos e os direitos sexuais foram defendidos na década de 1990. O primeiro consagrou-se na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (CIPD), que aconteceu no Cairo, Egito, em 1994, tendo sido reafirmada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, China, no ano de 1995, e o segundo foi discutido no final da década de 80, em função da epidemia do HIV/AIDS, principalmente dentro do movimento gay e lésbico e do movimento feminista.

Em Mattar (2008, p. 4) encontra-se que a introdução do termo direito sexual aconteceu como uma "estratégia de barganha na CIPD, em 1994, para que os direitos reprodutivos fossem garantidos no texto final da Declaração e Programa de Ação do Cairo". Na perspectiva desse estudioso, ainda não há uma definição sobre direitos sexuais, pois eles se referem "aos direitos que supostamente compõem os direitos sexuais, permanecendo o prazer, como um fim em si mesmo, oculto do discurso das Conferências Internacionais da ONU" (MATTAR, 2008, p. 6).

Outro eixo importante apresentado pelos PCN no âmbito da Educação Sexual é "Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS", proposto para orientar a intervenção dos professores junto aos seus alunos, assim como os outros eixos. Segundo o referido documento, esse eixo deve ser usado

pelo educador como uma maneira de conscientizar o aluno sobre as formas de prevenção de doenças, por intermédio de informações científicas atualizadas, além de buscar combater entre eles a discriminação que atinge os portadores de HIV e os doentes de AIDS, contribuindo ainda para que esses jovens adotem condutas preventivas, atitudes de solidariedade e não discriminatórias.

Esse tema é de grande importância, visto que os jovens relutam em utilizarem preservativos, o que conseqüentemente pode acarretar doenças sexualmente transmissíveis, assim como uma gravidez indesejada.

Calazans (1999) explica que as pesquisas recentes sobre o comportamento sexual e reprodutivo da população brasileira indicam que os grupos com menor renda e escolaridade têm iniciação sexual mais cedo, vivenciam a maternidade/paternidade precocemente, usam preservativo com menos frequência e revelam maior desconhecimento sobre AIDS, quando comparados aos jovens de maior renda e escolaridade.

Para os PCN, o trabalho com a Orientação Sexual em contexto escolar contribui para a prevenção de problemas graves e que, "com informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre sua própria sexualidade, ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção de problemas" (BRASIL, 1997, p. 114).

Ao que se refere ao eixo "Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS", os PCN afirmam que o enfoque precisa ser coerente com os objetivos propostos para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a Orientação Sexual no ensino formal, que também pretende "desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida" (BRASIL, 1998, p. 325).

Nesse sentido, os PCN orientam que o aluno conheça o corpo humano, não apenas do ponto de vista da anatomia, já que ele convive também com sentimentos e emoções. Esse documento ainda ressalta a importância da orientação sexual em sala de aula, estar voltada para a criação de condições efetivas para que os estudantes possam descobrir, recriar, desvelar, revelar, reinventar a arte e a beleza de aprender a ser, o que certamente é um grande desafio para os professores. Por isso, consideramos que "é essencial que haja uma preocupação primeira com a formação daqueles profissionais (psicólogos, professores, orientadores educacionais etc.) que irão trabalhar na área" (RIBEIRO, 1990, p. 19).

A importância dos trabalhos preventivos tratados no eixo "Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS" é indiscutível, porém "a incumbência e a preocupação da escola em resolver e/ou controlar questões de saúde faz essa abordagem por demais negativa e reducionista, uma vez que parte de uma visão naturalizada e biologizante" (TUCKMANTEL, 2009, p. 237).

De acordo com os PCN, a Orientação Sexual realizada na escola diferenciase da educação realizada pela família por possibilitar aos alunos a discussão da sexualidade a partir de diferentes pontos de vista, sem a imposição de determinados valores, muitas vezes, arraigados no seio familiar (BRASIL, 1997).

A implantação dos programas de orientação sexual nas escolas propiciou "o aumento do rendimento escolar; [...] da solidariedade e do respeito mútuo; [...] as manifestações da sexualidade tende a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo, ansiedade, para tornar-se assunto de discussão" (PECORARI et al., 2005, p. 4).

O documento PCN para o Ensino Fundamental, enfatiza que as ações pedagógicas, na orientação sexual, devem ser coletivas com a transmissão e problematização de questões relacionadas à sexualidade. Leão (2009, p. 49) reforça essa ideia com o seguinte comentário:

Em vista da problematização do tema da sexualidade desde o início do século XX até os dias contemporâneos, pode-se averiguar que ela percorreu penosos caminhos até sua introdução numa proposta curricular educacional, a qual ocorre com a criação dos PCN, que contribuiu para que o trabalho de orientação sexual fosse legalizado, estruturado e informativo. Entretanto, ainda há muita resistência para que ele seja efetivamente inserido no ambiente escolar (LEÃO, 2009, p. 49).

Sobre o que é currículo formal, Davini (2010, p. 283) explica que esse tipo de currículo se compõe de disciplinas como "campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um semestre ou um ano".

A característica principal desse tipo de currículo é o formalismo, que se define por:

- transmissão de conhecimentos uma vez que estes tenham sido parcelados em disciplinas;

- estudo isolado dos problemas e processos concretos do contexto social em que se dão;
- aprendizagem por acumulação de informações obtidas em livros ou processadas por outros.

Para Moreira e Candau (2007) a compreensão de currículo está relacionada com as

experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20)

Dessa forma, o currículo sistematizado está estabelecido como conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum, destinados a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. Sendo assim, devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas, e por serem conhecimentos fundamentais para cada série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

No entanto, ao analisar os conteúdos para o ensino de Ciências, no Ensino Fundamental, observa-se que não consta nenhum item que aborde a sexualidade ou o aparelho reprodutor masculino e feminino (Biologia). Esse diagnóstico indica que aparentemente, nem mesmo o professor de Ciências trataria do tema sexualidade, caso ele não estivesse articulado com o Tema Transversal "Orientação sexual".

Verificou-se que no Regimento Escolar das escolas públicas do Estado do Paraná, nos anos finais do Ensino Fundamental (Fase II), constam conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Física e Enfrentamento à Violência contra a Criança e o Adolescente, como temáticas

trabalhadas ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas, além de outros conteúdos.

Apesar de demonstrada a importância do tema nos anos do Ensino Fundamental (iniciais do 1º ao 5º anos e finais do 6º ao 9º anos)³ convém verificar se com todos os temas abordados nos conteúdos estruturantes, o professor de Ciências, ou de outras disciplinas, consegue trabalhar, também, com a temática sexualidade humana de forma significativa para os estudantes.

Nesse aspecto, verificamos que, no estado do Paraná, os professores da rede pública estadual que participam do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ elaboram ou elaboraram projetos aplicados no Ensino Fundamental com os seguintes temas da Educação Sexual: Contribuições das bases teóricas da Educação Sexual para a formação de professores; A prevenção das DST/AIDS; Sexualidade do Adolescente: um estudo de caso.

No Ensino Médio, os PCN estão organizados em três grandes áreas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (reunindo questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Física e Informática);
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Matemática e Química);
- Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Para esse nível de ensino não estão elencados os Temas Transversais especificamente para as três séries desta etapa. Conforme artigo 36 da LDB nº 9394/96, o Ensino Médio é considerado a última etapa da educação básica, e tem finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os alunos:

³ Lei nº 11.114/06 que altera a quantidade de anos requeridos para o Ensino Fundamental, que passa de oito anos para nove anos de estudos consecutivos, nesta etapa de ensino.

⁴ É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000, p. 10).

Pode-se observar que a questão da sexualidade não foi pontuada em nenhum dos tópicos das finalidades, mantendo-se o foco na questão do preparo para o trabalho e exercício da cidadania.

Quanto aos conteúdos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, eles objetivam a constituição de competências e habilidades que permitam ao aluno:

- compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político sociais, culturais, econômicos e humanos;
- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;
- entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;

- entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;
- aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 2000, p. 97, grifo nosso).

Ao observarmos essas habilidades e competências, pode-se perceber que somente o primeiro item, em destaque na citação, é o que poderá incluir o tema sexualidade.

Geralmente, os alunos matriculados no Ensino Médio são adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos. De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se adolescente a pessoa que tem entre 12 e 18 anos.

De acordo com Pinto (1997, p. 48), cabe ao adolescente "encontrar um núcleo de permanência, de estabilidade em si mesmo: a identidade". Nessa fase da vida, do ponto de vista da fisiologia está tudo pronto, há aí um corpo maduro, propício para saber sobre sexualidade. Nessa faixa etária, o que na infância estava no "campo do jogo", passa a ser para valer. "É o momento da assunção do sexo. [...] Reconhecer-se homem ou mulher. É o que se impõe na puberdade" (MIDDLEJ, 2002, p. 6).

Em relação a esse assunto, diferentes autores mostram que o início da vida sexual de homens ocorre basicamente ao redor dos 15 anos de idade, mediante diversos processos de organização e decisão quanto à vida sexual.

Considerando-se que na adolescência, com maior frequência, se dá o início da vida sexual como um marco na vida reprodutiva de qualquer indivíduo, "os aspectos que o antecedem e que advêm desse evento passam a ser importantes para conhecer, com mais profundidade, a trajetória afetivo-amorosa e reprodutiva" dos adolescentes (BORGES; SCHOR, 2007, p. 4).

Nesse sentido, Ferrari, Thomson e Melchior (2008, p.68) explicam que o adolescente é considerado vulnerável por ser "um grupo social que se encontra em fase de importantes transformações biológicas e mentais, articuladas a um redimensionamento de identidades e de papéis sociais".

Com isso, se pretende ressaltar que é no Ensino Médio que se deve trabalhar os temas da Educação Sexual, não apenas em forma de projetos de

trabalho, normalmente planejados para curto prazo, ou como trabalhava Egypto (2003) em seus vinte anos de aulas de Orientação Sexual com adolescentes.

Cabe ressaltar, que não se quer aqui desmerecer e, muito menos, inviabilizar os aspectos positivos desses trabalhos, mas sim ponderar que não há nenhum conteúdo privilegiado em assuntos de Educação Sexual nessa etapa de ensino.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Mesmo que consideradas todas as adversidades imbricadas ao contexto de implantação da Educação Sexual ou da Orientação sexual como conteúdo de ensino nas instituições escolares, é de extrema relevância que isso ocorra. É evidente que os meios de comunicação podem desempenhar importante papel, contudo isso não pode ocorrer apenas da forma como frequentemente tem ocorrido: incentiva-se apenas a troca das cantigas de roda pelas danças sensuais de auditório. Além disso, a prática sexual precoce da juventude e o aparecimento da AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis ratificam a necessidade e importância de a escola abordar a sexualidade entre os seus alunos em sala de aula. Afinal, esse tema está relacionado ao direito sexual da pessoa, e a escola deve abordá-lo em seus conteúdos curriculares.

De acordo com Ribeiro (2009, p. 23), o conjunto dos direitos sexuais é:

1. O direito à liberdade sexual: a liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual, excluindo-se todas as formas de coerção, exploração e abuso, em qualquer época ou situação de vida.

2. O direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual este: esse direito envolve a habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.

3. O direito à privacidade sexual: aqui inclui-se o direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidades, desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.

4. O direito à igualdade sexual: refere-se à oposição a todas as formas de discriminação, independente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.

5. O direito ao prazer sexual: relaciona-se ao prazer sexual, incluindo o auto-erotismo, entendido como fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.

6. O direito à expressão sexual: a expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através da comunicação, toques, expressão emocional e amor.

7. O direito à livre associação sexual significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.

8. O direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis: é o direito de decidir ter ou não filhos, o número e o espaçamento entre cada um e o de ter total acesso aos métodos de regulação da fertilidade.

9. O direito à informação baseada no conhecimento científico: a informação sexual deve ser gerada através de investigação científica e ética, e disseminada em formas apropriadas e a todos os níveis sociais.

10. O direito à educação sexual integral: esse é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, pela vida afora e deveria envolver todas as instituições sociais.

11. O direito à saúde sexual: o cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Um outro aspecto a ser enfatizado é que, ao falar-se sobre Educação ou Orientação sexual, é preciso esclarecimento quanto à utilização desses termos, visto que alguns autores fazem uso tanto de um termo como de outro, quando se referem aos temas sexualidade e sexo.

Para Figueiró (2006a, p. 49), a Orientação Sexual "diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo, que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual".

Já a Educação Sexual, propicia espaço para a discussão dos conteúdos referentes à temática sexualidade na escola, englobando diversas questões.

Figueiró (1996, p. 59) propôs a padronização do uso da expressão Educação Sexual, por considerá-la mais adequada, uma vez que, entre outros motivos, diferentemente de outras expressões, "implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações". Além disso, essa pesquisadora chama a atenção sobre para o uso indiscriminado do termo orientação sexual, alertando que este não deve ser utilizado como sinônimo de Educação Sexual, e que esta pode ocorrer tanto de modo formal quanto informal.

Acrescenta-se aí o fato de que expressão "Educação Sexual" é mais apropriada porque é coerente com a concepção do método de educação, no qual o educando participa do processo de ensino e aprendizagem como sujeito ativo [...]" (FIGUEIRÓ, 2006a, p. 48).

Concordando com a referida autora, adota-se nesta pesquisa, o termo Educação Sexual. No entanto, mantém-se o termo orientação sexual sempre que for utilizado pelos autores de textos que fundamentam este estudo.

Ainda com relação à importância da Educação Sexual nas escolas, públicas ou privadas do país, faz-se necessário ressaltar que sua efetivação na educação básica é fundamental, já que, ela pode transformar uma determinada realidade social, sendo "necessário, como ponto de partida, a compreensão dos padrões e normas sexuais de nossa sociedade, e da forma como eles estão relacionados com a nossa estrutura socioeconômica, política e cultural" (FIGUEIRÓ, 2001, p. 93).

Nesse sentido, a sociedade produz e reproduz em todos os espaços da vida social brasileira, incluindo-se a escola, as discriminações de gênero e orientação sexual, além da violência homofóbica⁵, (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009), o que ratifica ainda mais a necessidade desse tipo de trabalho em contexto escolar.

Sobre a violência homofóbica Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 139) salientam que "para os que 'desviam' da norma heterossexual restam poucas alternativas: ou o silêncio e a dissimulação, ou a humilhação pública, a segregação e a violência". As autoras indicam que tal fenômeno está largamente presente no ambiente escolar brasileiro e que:

⁵ Homofobia: termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual (BARRETO; ARAUJO; PEREIRA, 2009).

Muitos adolescentes e jovens relatam ter sido marginalizadas/os por educadoras/es ou colegas devido à sua sexualidade. Professoras/es e funcionárias/os também são vítimas deste tipo de discriminação. Pesquisas recentes (como as realizadas com participantes da Parada do Orgulho LGBT no Rio de Janeiro em 2004), revelam que é bastante alta a expressão de ideias e de imagens homofóbicas, bem como atitudes de intolerância para com a homossexualidade entre estudantes no ambiente escolar, notadamente entre os rapazes (BARRETO, ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 140).

Durante muito tempo a escola ignorou a sexualidade, achando melhor que a natureza ficasse encarregada de ensinar os adolescentes sobre o assunto. Tanto a sociedade como os professores pareciam agir como se os adolescentes fossem seres assexuados. Por isso, trabalhar a questão exige revisão de conceitos, superação de preconceitos, lidar com tabus, medos e vergonhas.

A Educação Sexual nas escolas brasileiras é considerada por uma parte da sociedade como algo não sadio, pois alguns acreditam que falar sobre sexo estimula precocemente a sexualidade, enquanto para outros, essa discussão proporcionaria o conhecimento da importância da vida sexual com maior ênfase.

O potencial de mudança é grande quando o aluno é levado, de um modo adequado, a abrir-se a uma nova compreensão de determinados fatos relativos à sexualidade, quando é dado a ele um espaço para colocar e discutir suas dúvidas, quando é incentivado com uma conversa aberta entre os jovens, e lhes é facilitado o acesso livre a materiais informativos e provocadores de reflexão crítica sobre o sexo (GUIMARÃES, 1995, p. 89).

O ambiente escolar é encarregado das transmissões de cultura e formas de comportamento que a sociedade impõe às pessoas, como também pode ser, e é importante que seja, um espaço de questionamento das normas e dos comportamentos sexuais.

A Educação Sexual deve ser uma realidade nas escolas, uma vez que as consequências da ausência de informações podem ser claramente sentidas na sociedade, pois o Brasil é um país em que a liberdade de expressão é exercida quase na sua totalidade. Daí a necessidade do tema ser tratado de forma sistematizada, responsável e consciente, tendo em vista que todo o trabalho sobre Educação Sexual na escola gera discussões e reflexões sociais, éticas e morais.

A importância de se levar para o âmbito escolar a discussão sobre os mais variados temas que envolvem a sexualidade está relacionada à alegação de

que pais não se sentem preparados para falar de sexo com os filhos e por todos os problemas relacionados ao tema, como a gravidez precoce e/ou indesejada, as DST/AIDS, entre outros, e de que, pela facilidade na proposição de debates e diálogos, os professores seriam as pessoas mais indicadas para tratarem desses assuntos, "permitindo que os alunos exponham seus sentimentos, dúvidas e ansiedades" (MAISTRO, 2006, p. 15).

A escola é o lugar propício e privilegiado para a abordagem e discussões sobre a temática sexualidade, pois nela existe diversidade de cultura e comportamentos:

Na escola, a sala de aula representa um espaço onde diferentes aspectos que configuram a cultura estão presentes: valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social, como também diferentes padrões de comportamento sexual. Desse modo a sala de aula passa a ser um ambiente cultural onde encontramos tensões, contradições e conflitos (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 93).

De acordo com Pecorari et al (2005), a orientação sexual é cabível à escola por se vincular à transmissão de informações aos alunos, considerando que o ambiente escolar favorece a socialização devido à troca de experiências e também em função da enorme quantidade de tempo que os estudantes passam no ambiente escolar. As autoras afirmam que as informações recebidas pelos alunos na escola, de maneira geral, são muito positivas, uma vez que possibilitam que eles sejam agentes multiplicadores da informação recebida no contexto escolar. Mais uma razão para que seja viabilizada a Educação Sexual no ensino formal.

Assim , quando trabalhada, a Educação Sexual envolve fatores decisivos na vida social do indivíduo, e mesmo que faça parte de um processo lento e progressivo, permite que o aluno passe por fases evolutivas de sua sexualidade de forma saudável. Contudo, a Educação Sexual deve ter como referência um projeto coletivo, saindo do geral para o particular, até chegar ao indivíduo "cada qual com sua busca particular do(s) sentido (s) da sexualidade" (LORENCINI JÚNIOR, 1997, p. 95).

Dentre os diversos desafios que necessitam ser enfrentados pelos professores, pelos docentes que pretendem desenvolver um trabalho programático com a Educação Sexual em contexto escolar, estão "as relações entre liberdade,

autonomia e respeito à intimidade que devem estar presente em todo trabalho educativo e, principalmente, naqueles que tratam da sexualidade" (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 40).

O contexto escolar, propriamente o espaço de sala de aula, "pode ser uma espécie de laboratório de possibilidades de expressão da liberdade, permitindo que os alunos pensem e reflitam sobre si próprios" (LORENCINI JUNIOR, 1997, p. 95).

Continuando o pensamento apresentado por Lorencini Júnior (1997), as atividades e possibilidades de reflexões sobre si próprio, favorecem aos alunos adolescentes a autonomia pessoal e autoestima, fundamentais para tomadas de decisões.

A esse respeito, Suplicy et al (1995, p. 9) fazem referência dizendo que:

Para ser aceito em alguns grupos, é quase obrigatório transar. A ênfase baseia-se no desempenho: a parte emocional e o amor ficam relegados a um plano secundário. Essa pressão para ter relações sexuais, da mesma forma que a pregação da abstinência baseada no medo e na culpa, é prejudicial para o desenvolvimento do ser humano.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a sexualidade é muito mais que coito e presença de orgasmo. "É a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas" (PETER et al., 2000, p. 17 apud FIGUEIRÓ, 2009, p. 190).

Para Figueiró (2009, p. 189) a sexualidade é parte de nossa identidade e "envolve o amor, o prazer, o toque, a afetividade, o carinho, os gestos, o respeito, a alegria de viver e o conjunto de normas culturais relacionadas à prática sexual".

Egypto (2003) explica que a sexualidade está na vida do indivíduo constantemente e, a escola, muitas vezes, se nega tratar o tema, ou porque se considera incapaz ou por considerar difícil lidar com o assunto, no entanto é necessário reconhecer que a sexualidade está lá na escola, seja no pátio, na sala de aula, no intervalo, em todos os momentos.

Isso significa dizer que sexualidade, é "o conjunto de fenômenos da vida sexual do indivíduo [...] é o aspecto central de nossa personalidade, por meio da qual nos relacionamos com os outros, conseguimos amar, ter prazer e procriar" (BIANCON, 2005, p. 27). Por isso:

A sexualidade deve ser considerada como tema estratégico para alcançar uma educação crítica transformadora e não sexista das informações, a abordagem não limita-se ao tratamento de questões biológicas e reprodutoras, muito ao contrário, incluir um questionamento mais amplo sobre o sexo, seus valores, e seus aspectos preventivos, para o indivíduo como forma de exercício da cidadania (CRUZ; OLIVEIRA, 2002, p. 11).

Assim, fica demonstrada a importância de espaços de discussão na escola, a fim de "possam aflorar polêmicas e conflitos, onde sentimentos possam ser expressos e interações possam ocorrer de forma efetiva. A partir daí, pode-se reafirmar, refletir, reelaborar conceitos sobre a própria sexualidade" (SOUZA, 2007, p. 28).

De fato a escola, querendo ou não, interfere na construção da sexualidade do ser humano, o que mais uma vez ratifica a importância de a escola refletir sobre seu papel frente à Educação Sexual daqueles que por ela passam.

Apesar do receio de muitos, de que a escola deixe de cumprir sua função instrutiva na formação intelectual e científica, "os sentimentos, emoções e desejos caminham juntos com a capacidade de raciocinar, de criar e de relacionar imagens e idéias", explica Vasconcelos (1994, p. 77).

É nesse sentido que a Educação Sexual na escola deve ser feita de forma a não limitar-se apenas em transmitir informações anatômicas e fisiológicas, mas considerar também as dimensões sociológicas e psicológicas da sexualidade.

Na infância, os fatores biológicos, psicológicos e sociais, elementos básicos que vão formar a sexualidade, se desenvolvem simultaneamente e de forma interligada, reforçando os elementos que compõem a sexualidade humana na sua esfera biopsicossocial.

Do ponto de vista da aprendizagem, o ensino da sexualidade humana deve, portanto, conter o discurso biológico, como também o discurso psicológico e o discurso social. Isso significa que a expressão da sexualidade, conforme estamos considerando, deve corresponder aos aspectos: (1) biológicos, que envolvem o sexo da criança, podendo ser menino ou menina, nas suas vertentes manifestações cromossômica, gonadal, genital interno e genital externo e caracteres sexuais secundários; (2) psicológicos, expressos na identidade sexual (identidade genital, identidade de gênero e a orientação afetivo-sexual); e (3) aspectos sociais,

vinculados aos papéis sociais de gênero e papel afetivo-sexual (BIANCON, 2005, p. 31).

Assim, trabalhar com a Educação Sexual na educação básica, pressupõe a qualificação da escola e dos professores, já que a sexualidade humana tratada como objeto do conhecimento, deve considerar as suas múltiplas dimensões, para que não ocorram reducionismos.

1.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SEXUAL E O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM O ALUNO

A ação educacional pressupõe o fato de que a relação entre professor-aluno é algo construído e reconstruído continuamente, e ela não existe fora da vontade humana.

A questão do relacionamento entre pessoas é mais difícil do que parece sendo uma decorrência do processo de interação entre eu e o outro.

Essa relação entre pessoas nem sempre é fácil e prazerosa, pois cada indivíduo tem seu modo próprio de pensar, de ser, de agir. Está relacionada com a vivência do sujeito no mundo e com o mundo, a educação que recebeu, sua própria personalidade e a cultura em que vive.

Na interação professor-aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, principalmente no que tange à sua dimensão socializante, já que pode ser palco das diversas situações que propiciam esta interação, preparando o indivíduo para a convivência social sem perder de vista sua dimensão epistêmica. Não se pode esquecer que em essência a instituição escolar tem a função de levar os alunos a se apropriarem de conhecimentos acumulados historicamente, bem como sua qualificação para o trabalho.

De acordo com Haydt (2006, p. 57), "a interação humana tem função educativa, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa".

Dessa forma, preparar o indivíduo para a convivência social significa levá-lo a desenvolver atitudes éticas de respeito e solidariedade humana diante do outro que, essencialmente, dá-se pela interação que, segundo Fernandes (1993), significa agir de forma mútua e recíproca.

Convém salientar que, para a realização do trabalho com a Educação Sexual na escola é essencial que haja professores com formação sólida, recursos e materiais didáticos eficientes e suficientes, espaço físico adequado, gestão compartilhada e famílias comprometidas. Sem contar que, para um bom desempenho na aprendizagem dos alunos, tem-se um aspecto fundamental que é o ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, também é fundamental.

Aprender e ensinar são tarefas árduas, nas quais está pressuposta a convivência diária com o desconhecido. Para que se tenha sucesso na aprendizagem é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e alunos. De outro lado, segundo Ribeiro (2004), o professor deve ter todo um preparo metodológico específico para não causar danos futuros à vida do indivíduo que está em constante processo de transformação de conhecimentos.

Nunes e Silva (2000 apud MAIA, 2004, p. 165) posicionam-se considerando que o tema transversal da sexualidade vai ao encontro das "dificuldades metodológicas dos suportes teóricos e, sobretudo, a formação deficitária do professor que irá se deparar com esses desafios".

O professor, ao lidar com o tema em contexto escolar, deve fazê-lo de forma consciente e profissional, esclarecendo os assuntos com objetividade, sem falseamentos. Sobre esse assunto é preciso compreender que:

[...] a orientação sexual pode ser desastrosa se os educadores estiverem despreparados ou forem incapazes de lidar de modo adequado com sua própria sexualidade, ou se os programas forem inadequados em seus métodos e conteúdos. Isso pode muitas vezes contribuir para uma deseducação. (MAIA, 2004, p.169)

A questão do despreparo dos professores para a abordagem da Educação Sexual na escola pode estar relacionada às resistências, tendo em vista que esse trabalho exige, conforme já se mencionou que todos os envolvidos reflitam sobre conceitos, preconceitos e estereótipos que dizem respeito a assuntos ligados à sexualidade.

Biancon (2005, p. 76) trata deste assunto dizendo que "deve-se ponderar sobre os tabus que ainda estão presentes nas relações sociais que se estabelecem dentro e fora da escola".

Como a sexualidade é parte presente na vida das pessoas, do nascer ao morrer, pode-se afirmar que o professor também precisa aprender a lidar com as diversas questões relacionadas com a sexualidade e, entre elas, a espontaneidade de falar sobre o assunto, em um clima de confiança entre ele e o aluno.

As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. É na escola, que a criança e o adolescente procuram buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas, por isso é importante que, na relação entre professor e aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos desta relação.

Dantas (1992, p. 85) explica que "na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento".

Na linha da educação humanista, encontra-se Carl Rogers que traz contribuições sobre a questão da afetividade por meio da teoria rogeriana não-diretiva, que trata sobre as ideias de que as pessoas só aprendem aquilo de que necessitam ou o que querem aprender. Sua atenção recaiu sobre a relação aluno-professor, que deve ser impregnada de confiança e destituída de noções de hierarquia, considerada uma teoria humanista, ou seja, a integração da aprendizagem cognitiva com a aprendizagem afetiva (LYON, 1977).

Segundo Freire (2006, p. 66), "[...] o diálogo é uma relação horizontal nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança". Percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Com isso, diz-se que a interação professor-aluno perpassa as aquisições cognitivas. O diálogo é de suma importância nesta interação no fator psicológico, sendo vínculo entre o cognitivo e as ações concretas. Como explica Hernández (2002), implica a honestidade e a possibilidade de intervir em um clima de confiança, ou seja, ele é entendido como intercâmbio e reflexão entre os sujeitos. Entretanto, favorecer a aprendizagem a partir desta troca é algo que não ocorre de maneira espontânea, pois requer por parte do professor o conhecimento atento de seus alunos.

Inclui-se aqui, que as pessoas estejam abertas a novas ideias e formas de pensar, a novas maneiras de ver, porque a conversa entre as pessoas possibilita a comunicação e "para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo" (GADOTTI, 1991, p. 69).

O educador precisa reconhecer que o educando é, também, portador de um saber adquirido com suas experiências próprias, o "que Ausubel chama de inclusores, são ideias que existem previamente na estrutura cognitiva dos alunos, servindo de ponto de localização para as novas ideias" (COLL; SOLÉ, 1996, p. 234).

Para Rego (1996, p. 98), "uma relação professor-aluno baseada no controle excessivo, na ameaça e na punição provocará reações diferentes das inspiradas por princípios democráticos"

Ameaça, punição, controle são fatores que atrapalham uma boa relação pedagógica e Santos (1995) ressalta que esse processo deve ser dinâmico e contínuo, pois é inerente ao relacionamento interativo professor e aluno.

Isso, porém, não quer dizer que toda interação professor-aluno permita o desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar e sim que este não tem lugar sem aquele. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o professor reconheça seu papel diante da interação que manterá com seu aluno.

Sendo assim, no processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois por meio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno é que o conhecimento vai sendo coletivamente construído, sendo o papel do professor, estimular e ativar o interesse do aluno orientando o esforço individual para aprendizagem do mesmo. Dessa forma, de acordo com Haydt (2006), o professor tem basicamente duas funções nessa relação, sendo que a primeira é a incentivadora e a segunda orientadora.

O professor precisa proporcionar ao aluno apoio moral e sentimentos de segurança e confiança, ou seja, estimular o autoestima deles, evitando fazer críticas negativas para não aguçar a insegurança e o sentimento de incapacidade; reconhecendo, sobretudo, a sua significação para o aluno, respeitando as limitações destes, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo, propiciando, portanto, a criação de um ambiente escolar favorável para uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Quando este clima existe na relação interpessoal entre professor e aluno as oportunidades de tratar sobre o tema sexualidade podem ser mais transparentes e falar sobre sexualidade e sexo são assuntos que podem ser tratados naturalmente.

Na perspectiva de Zagury (2006), de modo geral, os docentes estão razoavelmente motivados para trabalhar com o tema, contudo, não se sentem bem preparados. Sem dúvida, a Educação Sexual é o tema transversal em que os docentes se mostram mais inseguros. Não basta apenas o interesse de ensinar, mas saber como ensinar, baseando-se em pressupostos teóricos sobre sexo e sexualidade. Confirma-se esse posicionamento, em uma passagem do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato do tema. (BRASIL, 1997, p.123)

Biancon (2005) descreve em sua pesquisa, realizada com base em entrevistas com professores da rede pública estadual no município de Londrina (PR), sobre a dificuldade dos professores para tratar do tema transversal Orientação Sexual, indicando resultados que demonstram essas dificuldades em atuarem no contexto escolar, conforme podemos observar nos itens apresentados a seguir:

1 Os professores admitem que a sexualidade é um tema transversal de grande demanda social, no entanto, sugerem a inserção de profissionais especializados (psicólogos, médicos, terapeutas sexuais) para trabalharem, nas práticas escolares. A respeito desse tema, preferem que as questões sobre sexualidade humana sejam tratadas pelos professores da disciplina de Ciências, mas concordam que a transversalidade do tema implica em responsabilizar todos os docentes, das diferentes áreas, pela abordagem da Educação Sexual, e não apenas os da disciplina de Ciências.

2 Mesmo os professores de ciências encaram a Educação Sexual sob um enfoque estritamente biológico, adotando uma perspectiva predominantemente fisiológica ao abordar a sexualidade. Restringem, dessa forma, a sexualidade à biologia da reprodução humana. Tal abordagem explica por que os assuntos mais trabalhados em sala de aula são os órgãos reprodutores e os

hormônios sexuais e justifica a posição dos que defendem que Educação Sexual seja dada apenas por professores de Ciências.

3 A ideia de que a biologia é o aspecto central da sexualidade também está disseminada entre os professores de outras áreas do conhecimento (Matemática, Português, História, Geografia, Artes, Educação Física etc.), que preferem direcionar o assunto para o professor de Ciências. Justificam, assim, a ausência do tema do currículo com que trabalham.

4 Os professores apontam dificuldades de toda natureza para justificar a inexistência de um trabalho educacional adequado a respeito da sexualidade humana no contexto escolar. Tal fato, infelizmente, impede que o aluno receba subsídios para construir sua própria consciência sexual com base no senso crítico.

Diante disso, Nunes e Silva (2006, p. 83) afirmam sobre o papel do professor, dizendo que

nosso papel de educador é o de interferir, no limite da nossa competência, nas críticas aos modelos repressivos/permisivos para a construção de uma sexualidade humana, erótica e lúdica, se possível numa relação de confiança e afeto.

Eis porque seria essencial a aquisição de competência interpessoal, habilidade esta de lidar com eficácia com as pessoas respeitando as necessidades de cada um e as exigências da situação, e para tanto, a necessidade de autoconhecimento. É preciso descobrir quem somos maneira pela qual se desenvolve as potencialidades e expressão do melhor de cada pessoa. Neste sentido, quando o professor está bem consigo mesmo consegue perceber e sentir melhor seus alunos, ou seja, estará desenvolvendo sua auto estima e a deles.

As reflexões de Saltini (2002, p. 46), poeticamente, complementam tais ideias, quando esclarece que

[...] é essencial que despertemos para a percepção e o entendimento de que o núcleo e a raiz de nossos poderes estão em nós mesmos, dentro de nós [...]. Educar significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, a vontade de agir, buscar e descobrir, de crescer, de progredir. Educar significa também, aprender e ensinar a lutar, aprender e ensinar a intensificar a existência e a cumpri-la com decisão e consciência.

Comunicar-se eficientemente, desenvolver competência interpessoal, buscar constante compreensão de si e do mundo, trabalhar conteúdos com emotividade são aspectos que contribuem com a melhoria na aprendizagem.

Entende-se que apesar de todas as dificuldades encontradas na atuação do professor, é indispensável para o exercício do magistério profundo interesse por pessoas, ter constante aperfeiçoamento teórico e equilíbrio emocional. É preciso o desenvolvimento da capacidade de sentir o que o aluno precisa.

Dentro da temática Educação Sexual, conforme citam Camargo e Ribeiro (1999, p. 45) é importante que o professor favoreça "atividades para aprofundar as concepções que as crianças (os jovens) têm sobre afetividade e para conhecer o modo como se relacionam com a sexualidade, permitindo assim a construção dos afetos".

É nessa perspectiva que se faz necessário, não apenas o interesse e motivação dos professores para esclarecer e discutir com seus alunos sobre sexo e sexualidade, mas, como preconiza Zagury (2006), o tema, em geral, tem lhes causado desconforto e constrangimento, já que não estão preparados, suficientemente para discutirem sobre o assunto, especificamente na sala de aula.

Figueiró (2006a) ressalta que trabalhar com a sexualidade dentro da sala de aula tem trazido muitas dificuldades, problemas e desafios aos educadores, pois, de modo geral, a manifestação sexual dos alunos está aguçada, o que exige novas atitudes e posturas dos educadores.

Para que seja possível a abordagem sistematizada sobre Educação Sexual na escola, faz-se necessário que o professor esteja em constante processo de formação. Entende-se, portanto, que a formação docente não pode ser considerada como um processo pronto e acabado, e sim algo que se inicia na formação inicial e deve ter sequência na realização da prática profissional.

A formação continuada, segundo Figueiró (2004), é uma reflexão sobre a prática pedagógica. Em geral, ela acaba se limitando apenas ao momento em que está inserida na prática profissional, ou seja, os cursos de formação continuada estão acontecendo, contudo, eles tendem a resolver apenas problemas pontuais, ligados ao contexto educacional, no qual os docentes estão inseridos.

Cabe ressaltar também, que, conforme a autora, os docentes reconhecem a necessidade de novos conhecimentos, compreendendo o ensinar

como tarefa nada simples, e que o processo ensino-aprendizagem é complexo e exige competências e funções diferenciadas.

Ainda conforme Figueiró (2004), os fatores que influenciam o professor a iniciar a discussão sobre sexualidade é o próprio reconhecimento da necessidade de debater o tema, pois é para a sala de aula que se convergem as diversas indagações e ansiedades dos alunos sobre esse tema.

Diante de tantas dúvidas, inquietações e dificuldades os professores precisam ter uma postura mediadora, sem impor conceitos, referências e conhecimentos. Além disso, deve ser considerado nesse contexto um outro fator: a multiplicidade de funções que o professor vem desempenhando na realidade escolar. Na atualidade, um docente precisa, além de instruir, tratar de questões que envolvem problemas de ordem geral, que estão muito além de suas possibilidades.

Nesse aspecto, conforme o posicionamento de Tuckmantel (2009, p. 211), é que se espera do professor que ele "seja um intelectual transformador, capaz de inventar caminhos, quando a situação concreta exige soluções criativas, e que participe ativamente do propósito da emancipação humana".

A qualificação técnica ocorre quando o professor adquire conhecimentos científicos. Esse conhecimento, aliado ao conjunto de todos os elementos participativos do processo educativo, no contexto escolar, contribuirá para que se planeje e se execute atividades sobre a temática sexualidade, o que conforme

Figueiró (2006, p. 93), é possível "se a formação continuada for desenvolvida tendo como centro a sexualidade".

Para Figueiró (2004) a formação continuada precisa ser concebida como um processo ilimitado, para que o professor possa pensar e repensar suas práticas pedagógicas. A formação do educador não é apenas a formação inicial, é também a formação continuada. A esse respeito essa pesquisadora ressalta que:

Não se pode perder de vista, primeiramente, o significado da formação do educador, pois ela envolve tanto a inicial, quanto a continuada, sem, no entanto, restringir-se a estes momentos, uma vez que começa a acontecer antes mesmo da formação inicial e prossegue ao longo de todo o período da prática profissional. (FIGUEIRÓ, 2004, p. 122)

Assim, no processo de formação do educador sexual, é fundamental que ele compreenda que a sala de aula é um ambiente heterogêneo diverso. Cada aluno é singular, tem uma identidade e com possibilidades cognitivas diferentes em relação à aprendizagem. Diante disto, é exigida do professor a promoção do desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno, na dimensão cognitiva, social, cultural, emocional, tendo em vista sua uma formação global. Para tanto, a formação inicial e continuada devem ocorrer na prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula.

A educação, a escola, os alunos precisam de professores bem formados, com uma formação inicial condizente em que se exija a reflexão na ação. Que este professor tenha condições, de modo geral, de capacitar-se para adquirir condições reais de conhecimento teórico e prático, a fim de colaborar para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos.

Considerando todo esse processo, a formação docente inicial e continuada são elementos importantíssimos e indispensáveis, visto que os educadores não são mais apenas transmissores de informações, e sim profissionais que dão condições para que os alunos construam o conhecimento.

Para tanto, a postura docente tem relação direta na constituição de uma atmosfera educativa que favoreça um clima de trabalho agradável, não ameaçador, organizado com normas claras e construídas coletivamente.

Desta forma, faz-se necessário que o professor defina como vai atuar na sua prática pedagógica e em que ele acredita para elaborar e planejar sua ação e assim relacionar-se com todos de modo consciente e competente.

1.4 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E O ARCO DE MAGUEREZ

A realização deste estudo apóia nos pressupostos teóricos da Metodologia da Problematização (MP) que, em essência, remete ao Método do Arco, composto de cinco etapas, proposto por Charles Magueréz "aplicada e explicada, pela primeira vez, em livro no Brasil, por Bordenave e Pereira, em 1977, na 1ª edição de Estratégias de Ensino-Aprendizagem" (BERBEL, 1995, p. 11).

Essa metodologia foi bastante difundida na sociedade acadêmica pela pesquisadora Neusi Aparecida Berbel, professora do Departamento de

Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que também oferece suporte teórico e metodológico a esta pesquisa.

A escolha da MP, como já foi dito, justifica-se porque permite ao pesquisador lançar mão de estratégias de análise e conhecimento da realidade com vistas à intervenção, isto é, "conhecer para intervir". Partindo da realidade observada, é possível voltar para essa mesma realidade, sempre pautada pela problematização diagnosticada.

Berbel (1999, 2001) explica que a MP tem muito ainda para ser conhecida e faz questão de frisar que essa metodologia pode ser utilizada em diferentes áreas. Na perspectiva dessa pesquisadora, a MP "pode ser uma importante contribuição para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, pelos conteúdos desenvolvidos [...]" (BERBEL, 1999, p. vii).

A MP e o Arco de Maguerez são considerados por Bordenave (1998) como métodos construtivistas, uma vez que tomam como ponto de partida a realidade investigada, utilizando o que já se sabe sobre ela como auxílio para encontrar novas relações e construir conhecimentos capazes de transformá-la. Além disso, esses métodos devem conceber os alunos como atores principais da aprendizagem, desenvolvendo neles a capacidade de questionamento e de pesquisa, com o objetivo de estimular a consciência crítica do aluno.

A primeira etapa proposta pelo Método de Maguerez está voltada para a observação da realidade social concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de ensino. Cabe ao professor orientá-los a olhar atentamente para o problema de pesquisa e registrar sistematicamente o que perceberem sobre a realidade em questão. O objetivo desta primeira etapa, segundo Berbel (1999), é a identificação de dificuldades, carências, discrepâncias de várias ordens, as quais serão transformadas em problemas, após a discussão no grupo.

A segunda relaciona-se ao levantamento dos pontos-chave. Nesta etapa, os alunos são levados a refletir sobre as causas da existência dos problemas levantados na primeira etapa. Assim, pode-se avaliar as variáveis implicadas nesse processo e realizar uma síntese, na qual serão elencados os pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema selecionado.

A terceira etapa implica a teorização. Aqui os alunos deverão organizar as informações que necessitam sobre o problema, buscando tratá-las,

analisá-las e avaliá-las, buscando conclusões por meio do registro organizado das discussões realizadas.

Na etapa posterior, partindo da discussão realizada sobre o problema diagnosticado, parte-se para o levantamento de hipóteses de solução. Os alunos devem avaliar todos os passos já trilhados e elaborar possíveis soluções para o problema, e a quinta e última etapa consiste na aplicação à realidade, em que as decisões tomadas devem ser executadas ou encaminhadas. Insere-se, nesta etapa, o componente social e político, por meio do qual se vislumbra um compromisso dos alunos com o seu meio.

Berbel (1999, p. 6) sintetiza essas etapas:

Da realidade extraiu-se o problema, sobre o problema foi realizado o estudo, a investigação e toda uma discussão sobre os dados obtidos e, por fim volta-se para a mesma realidade com ações que a possam transformar em algum grau. A finalidade maior é promover, através do estudo, uma transformação, mesmo que pequena, naquela parcela da realidade.

O esquema a seguir permite visualizar as diferentes etapas da proposta de Magueréz, que deu origem à Metodologia da Problematização (MP):

Figura 1 – Representação do Método do Arco de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 2002, p. 10).



De forma ampla, entende-se que o objetivo principal do Arco de Maguerez consiste em levar os alunos a exercitarem a ação-reflexão-ação, em uma cadeia dialética que pressupõe a construção de determinado conhecimento a partir do estudo de um problema do mundo real. Em essência, esse método possibilita que o aluno tome consciência de seu mundo e nele atue intencionalmente, com vistas a transformá-lo.

Desde a etapa de observar a realidade, passando pela discussão coletiva dos dados e pela reflexão das causas determinantes do problema, até atingir a elaboração das propostas de solução e aplicação destas à realidade, busca-se, por meio da Metodologia da Problematização, a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos. Pode-se afirmar, portanto, que esta proposta contempla a formação da consciência da práxis.

A importância da utilização da Metodologia da Problematização dá-se em função da possibilidade de se estender os desafios inicialmente propostos pelo professor, uma vez que, após o estudo de um problema, poderão surgir outros desdobramentos, percebidos pelos alunos. Desse modo, os diferentes tipos de saberes conjugados pelos alunos se entrelaçam ao mesmo tempo em que constroem conhecimentos significativos.

Trata-se de uma proposta de trabalho diferenciada em que não há controle total dos resultados em termos de conhecimentos, por isso, muitos professores podem relutar em aplicar a MP, posto que nem sempre se mostra fácil acompanhar a vivência das atividades. Trata-se, pois, de um desafio para a construção de novos conhecimentos, pela aproximação da realidade em que o tema de estudo é vivenciado pelos alunos, em conjunto com o professor.

Assim, ao se vincular a Metodologia da Problematização aos conteúdos de Educação Sexual, denota-se que esta é uma possibilidade oportuna para a aplicação daquela.

1.4.1 Contrapontos entre a Metodologia da Problematização e o Currículo Oficial Paranaense

Os teóricos construtivistas sustentam que aprender é um desenvolvimento interpretativo, cujo sentido é dado por uma informação nova que se articula com o conhecimento prévio do estudante, o qual constrói e reconstrói

ativamente sua compreensão, em oposição à forma de recepção passiva dos métodos tradicionais de ensino. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/PR), referentes à disciplina de Ciências, preconizam que a disciplina tem como objeto de estudo "[...] o conhecimento científico que resulta da investigação da Natureza" (PARANÁ, 2006, p. 40).

Para ver concretizado o objetivo da aprendizagem de Ciências, torna-se essencial em primeiro plano reconhecer que a aprendizagem é um processo ativo em que os estudantes constroem e reconstróem seu próprio entendimento à luz de suas experiências. Nessa dimensão, a proposição de aplicação da MP no trabalho com Educação Sexual mostra-se coerente com os pressupostos que orientam o ensino de Ciências na contemporaneidade. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares que norteiam a Educação Básica no Estado do Paraná vêm buscando estabelecer novos rumos e uma nova identidade para o ensino dessa disciplina, que deve estar fundamentada na perspectiva da aprendizagem significativa.

Nesse sentido é que Moreira (1999, p. 153) propõe que:

[...] a aprendizagem significativa no ensino de Ciências implica no entendimento de que o estudante aprende conteúdos científicos escolares quando lhes atribui significados. Isso põe o processo de construção de significados como elemento central do processo ensino-aprendizagem.

Há que se ponderar também a construção do currículo como premissa para o direcionamento positivo das situações didáticas. São necessários alguns passos a considerar neste sentido. O primeiro passo necessário para o estabelecimento de um currículo válido sob o enfoque filosófico e pedagógico consiste em tornar claro seu propósito. O segundo passo implica escolher uma atividade de aprendizagem que se adapte a estes objetivos. Nesse sentido, de acordo com Moreira (1999), uma experiência de aprendizagem deve visar à facilitação do desenvolvimento conceitual e precisa ser elaborada de forma distinta, tendo como objetivo ajudar os estudantes a compreender aspectos particulares do método científico.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Estaduais sugerem que o encaminhamento metodológico seja realizado tendo em vista que:

[...] os conteúdos específicos de Ciências sejam entendidos em sua complexidade de relações conceituais, não dissociados em áreas do conhecimento físico, químico e biológico; estabeleçam relações interdisciplinares e sejam abordados a partir dos contextos tecnológico, social, cultural, ético e político que os envolvem (PARANÁ, 2006, p. 21).

Isso posto, faz-se necessário rever o posicionamento acerca das atividades práticas como elemento fundante no ensino de Ciências.

Em Martins (2010) encontra-se a assertiva de que não existe uma melhor estratégia para ensinar Ciências. Conforme a autora, a definição das estratégias vincula-se às finalidades a que se destinam e aos objetivos traçados para uma determinada situação de aprendizagem.

Ao propor-se uma postura diferenciada para a aprendizagem de Ciências, os objetivos perseguidos consistem em explorar, desenvolver e modificar as ideias dos estudantes, estimulando-lhes a capacidade de explicação e de predição, como suportes para a produção de novos conceitos. "É necessário dar importância, nas estratégias de ensino-aprendizagem, ao papel do aluno, ao papel do professor, às questões que dizem respeito ao currículo, ao ambiente da sala de aula, potencialmente motivador do ensino e da aprendizagem" (MARTINS, 2005, p. 5).

Delizoicov et al. (2002) afirmam que a organização das atividades e materiais deve ser orientada pela perspectiva de propiciar o acesso a formas distintas de lidar com conhecimentos, informações e conceitos, desafiando os estudantes a usá-las de diversas formas, em situações diferenciadas.

Assim sendo, ao se propor uma abordagem sobre a Educação Sexual na escola, criam-se condições de inserir os conteúdos escolares em um universo mais amplo, que vise tecer uma rede de interações entre as diversas áreas do conhecimento e as experiências diárias dos estudantes com um tema de extrema relevância para a própria subsistência humana: a sexualidade.

Os Temas Transversais, delineados por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluem a sexualidade como importante ponto de atuação da escola. Na perspectiva dos PCN, a escola tem a competência de incluir em seu projeto educativo os trabalhos de orientação sexual tendo que deixar os objetivos e os princípios desse trabalho claros para toda a comunidade escolar, pois estes

serão determinantes nas diversas questões sobre sexualidade e na escolha dos conteúdos que serão trabalhados.

O ensino de Ciências vislumbra as teorias científicas, propiciando condições para os alunos utilizá-las na compreensão dos fenômenos cotidianos, inclusive para compreender a si mesmos e a sociedade em que vivem. Desse modo, torna-se possível relacionar a abordagem da Metodologia da Problematização aos pressupostos contidos nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PR), posto que possibilita ao aluno criar condições de compreender a si mesmos e aos outros partícipes das relações sociais a que estão integrados.

De acordo com a perspectiva adotada, faz-se necessária uma mudança de paradigma, uma nova maneira de encarar o ensino, com metodologias diferenciadas que propiciem um melhor ensino e, portanto, uma melhor aprendizagem. Em sentido complementar, é importante ainda abordar que as estratégias previstas pela MP visam aquilatar os benefícios que podem ser obtidos a partir da ação consciente dos indivíduos com vistas a promover a efetiva construção do conhecimento e, mais ainda, interpor ações positivas em seu relacionamento com as demais pessoas dos grupos a que pertence.

A partir do pressuposto de que a ciência configura-se como uma atividade, um saber fazer, e não apenas um conjunto de conhecimentos, é fundamental que os estudantes reconheçam a maneira singular com que o conhecimento científico se articula às questões presentes em seu cotidiano.

Trabalhar com a sexualidade permite além de identificar os conceitos referentes à reprodução e desenvolvimento humanos, extrapolar os limites da disciplina de Ciências e interagir com conhecimentos de outras disciplinas.

Essa questão se refere a concepção de interdisciplinaridade, considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, que prioriza as relações entre as disciplinas, não permitindo, dessa forma, a fragmentação do conhecimento científico. Quer se dizer que a "interdisciplinaridade escolar tem como objetivo criar condições que promovam a integração de aprendizagens e conhecimentos visando a formação de alunos mais conscientes de seu papel social [...]” (LENOIR, 2007 apud VERONA, 2009, p. 33).

Sendo assim, pode-se afirmar, sem incorrer em erro, que é possível lançar mão da MP como um encaminhamento possível para as atividades de

Educação Sexual na escola, mas esta deve ser uma ação planejada, em conformidade com as necessidades de cada grupo de alunos a que se destinam.

A partir do pressuposto de que a Educação Sexual no âmbito da escola pressupõe um trabalho contínuo, sistemático e regular, e que acontece ao longo de toda a seriação escolar, quaisquer ações nesse sentido devem pressupor a capacitação e o acompanhamento, em forma de supervisão do trabalho, dos educadores que se responsabilizaram pela tarefa. Por meio da adoção da MP, torna-se possível que as ações ultrapassem os limites da sala de aula para se tornar objeto de reflexão na comunidade escolar.

2 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 O "MUNDO" ESCOLHIDO

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná -UENP, no campus de Jacarezinho, Paraná, no Centro de Ciências Humanas e da Educação(CCHE), que oferta cursos de Licenciatura Plena em:

Cursos	Período	Vagas	Duração
Biologia	noturno	25 inverno 25 verão	4 anos
Filosofia	noturno	25 inverno 25 verão	4 anos
História	Vespertino noturno	25 inverno 25 verão	4 anos
Letras/Espanhol	Noturno	20 inverno 20 verão	4 anos
Letras/ Inglês	Vespertino Noturno	20 inverno 20 verão	4 anos
Letras/Literatura	Noturno	20 inverno 20 verão	4 anos
Matemática	Noturno	25 inverno 25 verão	4 anos
Pedagogia	Vespertino Noturno	25 inverno 25 verão	4 anos

A amostra de investigação foi constituída por alunos da turma de 1ª série de Licenciatura Plena em Biologia, na qual até a data da pesquisa, no ano de 2009, estavam matriculados 42 alunos, sendo que a pesquisadora ministrava a disciplina de Didática, situação essa que facilitou a pesquisa em questão. Vale ressaltar que o critério de escolha dos elementos que formariam os 5 grupos, foi realizada pelos próprios alunos participantes da pesquisa.

Foi estipulado que necessitaríamos de aproximadamente 10 encontros para a realização da pesquisa, para não prejudicar o andamento da disciplina, pois estes deveriam ocorrer nos dias das aulas de Didática, sendo 2 aulas por semana, com duração de 2 horas, já que não teríamos como nos reunir em outro momento. Além disso, a maioria dos alunos participantes da pesquisa não reside na cidade em que está situada a Universidade, e também porque os alunos exercem outras funções em suas respectivas cidades, portanto, não poderiam comparecer na Universidade em outro período que não o de aula.

Ao retornarmos do recesso, apresentamos a proposta metodológica à turma, solicitando a colaboração da mesma para a realização do trabalho

investigativo durante as aulas da disciplina de Didática. O grupo bastante entusiasmado prontamente aceitou participar.

Há de se considerar que, durante o ano de 2009 ocorreu no final do primeiro semestre a disseminação do vírus da gripe suína (H1N1)⁶, o que acarretou a prorrogação das férias de julho desse ano, iniciando-se o segundo semestre do referido ano somente em meados do mês de agosto. Essa ocorrência provocou a interrupção de nossa pesquisa por um período maior do que o esperado.

Além desse fator, a pandemia declarada e as orientações do Ministério da Saúde e portarias da Secretaria Estadual de Educação (SEE/PR) decretaram por diversas vezes, a interrupção dos dias letivos, causando o adiamento dos nossos encontros.

2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e modalidade interpretativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), buscou-se compreender as percepções, considerações e reflexões dos grupos a cada uma das cinco etapas propostas pelo Arco de Maguerez.

Em Gil (2002) encontra-se que a pesquisa qualitativa é aquela em que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, sendo a mais indicada, entre vários itens, para apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formulação de opiniões de determinado grupo.

Quanto à coleta dos dados, utilizamos as discussões e seu resultado verbalizado, que foram gravados, tendo sido utilizado como recurso o aparelho MP3 para registrar as falas dos grupos durante a realização das cinco etapas do Arco de Maguerez, o qual possibilitou a transcrição fiel do áudio proveniente das gravações durante os encontros. Foram suprimidos alguns vícios de linguagem, de modo a empregar a norma culta da língua portuguesa, dando cunho científico as falas dos grupos.

Os encontros e suas respectivas etapas foram marcados por discussões sobre a Metodologia da Problematização, as etapas do Arco de

⁶ H1N1 ou Influenza A: É uma doença respiratória aguda (gripe), causada pelo vírus A (H1N1). Este novo subtipo do vírus da influenza é transmitido de pessoa a pessoa principalmente por meio da tosse ou espirro e de contato com secreções respiratórias de pessoas infectadas. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1534>.

Maguerez e pelo tema Educação Sexual na escola. Os dados, conforme já mencionado, foram coletados por meio de gravações em áudio, com auxílio de aparelhos de MP3 colocados em cada grupo, sobre as carteiras de cada um de seus componentes enquanto eles falavam, com a finalidade de aumentar a qualidade do áudio das gravações durante os encontros, para posteriormente facilitar a transcrição dos dados. Em seguida, repetíamos os comentários e sintetizávamos, em lousa, os posicionamentos apresentados pelos grupos, lendo os tópicos para que ocorresse a confirmação ou não do que o grupo realmente queria dizer em suas colocações.

Vale lembrar, que mesmo utilizando tal estratégia, tivemos algumas dificuldades para transcrever as falas dos grupos.

Utilizamos também o diário de pesquisa como instrumento de coleta de dados, no qual eram anotados os comentários e observações feitos pelos alunos a respeito de todos os procedimentos realizados em nossos encontros. Buscamos relevar os aspectos apontados por todos os grupos, a fim de construirmos em conjunto, a síntese de cada etapa trabalhada.

Para complementação da pesquisa, usamos um questionário (Apêndice C), composto por cinco questões abertas, como instrumento de coleta de dados nessa etapa da pesquisa.

A organização da coleta de dados, em cada encontro programado, baseou-se em sequências metodológicas que foram: reunir o grupo, discutir o assunto do dia, gravação da discussão, oralidade com escrita na lousa, debate de aspectos essenciais, gravação e transcrição de falas elaborada pela pesquisadora.

Na apresentação dos dados coletados, na discussão dessa pesquisa, optamos por considerar cada transcrição da fala dos alunos que fazem parte da amostra, de acordo com a formação dos grupos sendo a seguinte:

Grupo A - de 1 a 8; Grupo B - de 9 a 17; Grupo C - de 18 a 25; Grupo D - de 26 a 34 e Grupo E - de 35 a 42.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, foi solicitada autorização (Apêndice A) junto à direção da Instituição de Ensino Superior para a realização da pesquisa.

Depois de autorizada, no decorrer do primeiro contato com os alunos, fez-se a apresentação da proposta da pesquisa. Na primeira aula desse dia, explicamos aos participantes o objetivo do trabalho investigativo e a opção pela escolha daquela amostra, como também, foi solicitado o pedido de autorização para coleta de dados na turma escolhida, através da assinatura do termo de consentimento (Apêndice B).

Após a leitura e explicação do termo de consentimento, solicitamos que os alunos o assinassem e, enquanto esse procedimento acontecia, apresentamos a Metodologia da Problematização (MP) e as etapas do Arco de Maguerez em aula expositiva, com uso do recurso de multimídia, explicando aos alunos que estas seriam desenvolvidas durante a pesquisa.

Para dar base teórica de compreensão da MP e das etapas do Arco de Maguerez, distribuimos a cópia de um material em forma de artigo, da pesquisadora Neusi Aparecida Berbel⁷ (1995), possibilitando o conhecimento da proposta a todos os alunos participantes da pesquisa.

No encontro, ocorrido na primeira aula, demos continuidade à apresentação da MP e das etapas do Arco de Maguerez, também em aula expositiva, com o recurso de multimídia, retomando a leitura do artigo distribuído no encontro anterior e elucidando as dúvidas com relação aos trabalhos que seriam desenvolvidos.

Foi solicitado que os grupos realizassem discussões apontando os pontos principais do texto lido e que elaborassem um resumo de até trezentas palavras sobre o texto, com o intuito de incentivar a leitura e facilitar a discussão entre os mesmos, tornando dessa forma, nossos encontros muito mais dinâmicos e produtivos.

⁷ BERBEL, Neusi Aparecida. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ci. Soc./Hum.** Londrina, v.16, n.2, p. 9-19, out.1995. Edição especial.

Dando continuidade ao processo de desenvolvimento da pesquisa, na segunda aula desse dia, iniciou-se a primeira etapa da MP, cujo ponto de partida é a observação da realidade.

3.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Na primeira etapa do Arco de Maguerez, a pesquisadora solicitou a divisão da classe em cinco grupos, que foram nomeados de A a E.

Após a formação dos grupos, iniciou-se a etapa de observação da realidade. Nessa etapa a pesquisadora solicitou aos alunos que fizessem uma retrospectiva de sua vida escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a Graduação, no que diz respeito à qualidade de Educação Sexual recebida no decorrer do ensino formal. Essa atividade possibilitou aos alunos exteriorizar as suas inquietações, como também as dificuldades e questões mal resolvidas em relação à temática.

Essa proposta está fundamentada nos estudos de Berbel (1999, p. 33), segundo a qual a etapa da observação da realidade, se dá:

quando os alunos são levados a observar a realidade com o objetivo de captar os diferentes aspectos que a envolvem. Ao observar a realidade os alunos expressam suas percepções pessoais, efetuando uma primeira leitura sincrética da realidade e selecionando uma situação a ser problematizada.

Enquanto cada grupo discutia o tema proposto pela pesquisadora, em cada mesa tinha um MP3 que gravava as conversas entre eles. Passado um tempo de aproximadamente 30 minutos, proposto para a discussão, iniciou-se a apresentação das anotações dos grupos, e seguiu-se um painel aberto em que um ou dois elementos de cada grupo pronunciou as suas conclusões sobre Educação Sexual na escola.

A opção de que apenas um ou dois elementos do grupo pronunciasse as conclusões de cada equipe, se deu em vista da intimidação por parte de vários alunos em verbalizar sobre o tema. A quantidade de alunos por grupo também corroborou para essa escolha, já que estes foram constituídos de 7 a 8 integrantes. Se todos pretendessem expor suas opiniões, a discussão iria delongar muito.

Conforme já mencionado, o registro das falas gravadas no MP3 foi feito no diário e na lousa. A partir destas é que surgiram os pontos-chave que contemplarão a próxima etapa.

Na sequência, fez-se o registro dos posicionamentos dos grupos de alunos, sobre suas vivências e experiências na escola, seguidas de uma discussão teórica.

De modo geral, podemos afirmar que esta etapa foi bastante produtiva. Nela foram assinalados vários aspectos interessantes que serão tomados como pontos de reflexão ao longo deste capítulo.

Cabe ressaltar que muitos dos apontamentos feitos pelos graduandos estão em consonância com diferentes questões já apontadas por diversos especialistas em Educação Sexual, bem como pelos documentos oficiais.

Os depoimentos dos alunos mostram que esse assunto pode ser constrangedor, não apenas para professores, mas para alguns alunos também, conforme podemos ler no fragmento abaixo:

***Aluno 1 do grupo A:** A professora dava exemplos dos próprios alunos da sala, deixando eles constrangidos durante a aula: se algum aluno pegou alguma DST ou alguma menina que engravidou por não usar preservativo, essas coisas.*

Convém ratificar que o depoimento acima, expressa a opinião principal do grupo, concluindo que para eles os professores falavam sobre sexualidade com exemplos vividos pelos alunos na própria classe e que essa atitude do professor lhes causava constrangimentos.

Sobre atitudes que causam constrangimentos aos alunos, por parte, neste caso, de professor, tem-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 18 que preconiza:

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou **constrangedor**. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Nesse sentido, concordamos com Nunes e Silva (2006, p. 118) quando afirmam que "a prática de reprimir, de inibir, de escamotear e esconder a

expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições de conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes [...]".

Os depoimentos também apontaram uma forte influência dos princípios religiosos no processo de formação sexual de muitas pessoas. Isso está bastante elucidado no trecho abaixo:

Aluno 10 do grupo B: [...] *Estou me lembrando de uma experiência agora, sobre uma história que eu ouvi sobre uma catequista que engravidou antes de se casar. Por essa razão, ela entrou em depressão por não se sentir moralmente capacitada para catequizar. Isso demonstra que a Educação Sexual envolve também questões relacionadas à cultura e à religião.*

Diante do trecho apresentado observou-se que existe uma limitação quanto à abordagem do tema sexualidade, por parte da catequista, que demonstra constrangimento por estar grávida antes de se casar, o que pode estar relacionado com a influência da herança cultural cristalizada, do conservadorismo e puritanismo apregoado pelas religiões relacionadas ao tema em questão.

A esse respeito, com base nos estudos de Figueiró (2001, p. 31), o comportamento conservador pode se manifestar em dois níveis distintos:

O primeiro expressa-se internamente pela resistência a quaisquer tentativas de inovação, resistência esta que se legitima através da sacralização das formas de pensamento e comportamento herdadas do passado, e que se torna efetiva pelo estabelecimento de mecanismos institucionais de controle que se encarregam de eliminar as formas desviantes de pensamento e comportamento. 'O segundo' expressa-se pela legitimação das condições dominantes de poder que são assim sacralizadas [...]

Nesse sentido, é possível compreender o constrangimento da professora que engravidou antes do casamento, legitimado pela sacralização das formas de pensamento e comportamento.

Outro ponto destacado pelos graduandos durante o desenvolvimento da primeira etapa da MP foi acerca do papel dos pais na Educação Sexual de seus filhos. Para muitos dos graduandos participantes deste estudo, a Educação Sexual deve começar no seio familiar. O depoimento a seguir ilustra esse ponto de vista.

Aluno 21 do grupo C: *Os pais também são educadores em casa porque a Educação Sexual também começa em casa. Esses pais*

com o passar dos anos, tem que ver o que foi bom ou ruim na época deles de infância. A ideia é que os pais pensem: Eu não quero que meu filho sofra isso, ele vai ver que ele tinha a sexualidade reprimida em casa e acabou crescendo frustrado por causa disso e não quer passar isso para o filho. Esses pais querem ter um diálogo mais aberto, de saber conversar, esclarecer dúvidas. Se a criança não tem esse diálogo em casa ou na escola, ela irá buscar outras maneiras de descobrir e, a maioria das vezes, acaba descobrindo de maneira errada que acabam afetando mesmo o psicológico dela.

Nessa visão, fica demonstrado que os pais são os primeiros responsáveis pela educação de seu filho, e que há a necessidade de rever os conceitos recebidos no passado, com vistas a oferecer uma criação diferente a seus filhos, evitando algumas atitudes errôneas, que possam causar transtornos psicológicos e comportamentais à vida futura de sua prole.

Os apontamentos do grupo C, de certo modo, dialogam com as posições de Camargo e Ribeiro (1999, p. 104) (Você poderia escrever o nome deles por extenso), quando afirmam que é no grupo familiar que a criança descobre mais do seu 'eu', à medida que se identifica com membros de sua família, e que isso é um processo ativo. A criança interpreta os papéis daqueles que estão à sua volta. Esse ato a capacita a descobrir mais coisas a respeito de seu mundo [...].

Se para muitos graduandos o tema Educação Sexual pode causar constrangimento, para alguns deles, essa questão não implica tantos problemas assim, sobretudo, porque a escola ofereceu-lhes mecanismos para tratar o assunto de forma amena. O depoimento abaixo exemplifica esse pensamento:

Aluno 34 do grupo D: *Para alguns integrantes do grupo foi algo extremamente fácil de lidar, pois no decorrer da vida escolar seus professores tiravam dúvidas e promoviam debates sobre o tema sexualidade. Já para outros apesar de não ter aula específica, sempre procuravam sanar suas inquietações, buscando informações por conta própria.*

Essa abordagem do grupo D demonstra que alguns professores se dedicaram a explicar aos seus alunos a questão da sexualidade, sem receios, enquanto outros procuraram informações por outros meios, já que seus professores não abordavam o assunto. Isso parece evidenciar diferentes épocas vividas por esses alunos e diferentes modelos de interação professor-aluno.

Portanto, com base nos apontamentos feitos até aqui, o contexto escolar parece ser um ambiente propício para que os alunos possam refletir sobre questões ligadas à sexualidade. Essa ideia também é defendida por Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 33). Para esses pesquisadores, "é no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença".

Na perspectiva dos PCN (1997), o ato de um docente responder ou não questões formuladas pelos alunos, sejam elas de natureza simples ou complexa, referentes à sexualidade, ele já está lhes transmitindo valores.

O grupo E, apesar da insistência da pesquisadora para que expusessem suas opiniões sobre o assunto, posicionou-se dizendo que concordavam com todas as letras do que foi exposto pelo grupo D, dizendo que não tinham nada para falar.

Durante a etapa de Observação da Realidade, que envolveu uma aula de 50', pudemos constatar algumas limitações, como por exemplo, a imaturidade dos alunos ao se falar sobre a temática sexualidade, inibições provocadas por princípios religiosos, tanto por parte do professor quanto dos alunos; falta de formação e especialização dos professores; resistência e preocupação dos pais, que, muitas vezes, pensam que o simples fato de o filho receber o conhecimento teórico sobre esse assunto, levaria a criança ou o adolescente a iniciar a vida sexual precocemente; falta de incentivo da própria escola em relação a projetos que desenvolvam atividades relacionadas à temática.

Com relação ao trabalho desenvolvido nessa etapa, é possível fazer consideráveis apontamentos. De modo geral, percebeu-se que os alunos apresentaram certo grau de dificuldade para trabalhar em grupo, bem como para tratar do tema Educação Sexual na escola. Isso se evidencia principalmente porque poucos ficaram à vontade para expor suas opiniões, tendo sido eleito apenas um único integrante para falar pelo grupo. Além disso, esse momento também possibilitou a percepção de problemas comuns, mesmo que consideradas as diferentes dimensões, experiências, valores e crenças individuais, o que muito contribuiu, para a ampliação dos horizontes de expectativas de todos envolvidos na pesquisa.

Após as discussões e leituras registradas sobre a percepção dos alunos em relação a retrospectiva da Educação Sexual durante o período escolar, a

pesquisadora solicitou, ainda neste encontro, o levantamento dos pontos-chave do assunto discutido. Esse material deveria ser usado no próximo encontro.

3.2 PONTOS-CHAVE

Os grupos reuniram-se para dar continuidade ao trabalho investigativo, dando início a segunda etapa da MP. Na primeira aula, após reflexões e discussões sobre a abordagem da Educação Sexual no contexto escolar, os graduandos registraram por escrito e por gravação em áudio os pontos-chave levantados pelos grupos.

Essa etapa, de acordo com Berbel (1999, p. 4), "é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema", isto significa compreender e conhecer para buscar resposta ao problema.

Todos os pontos elencados pelos grupos estão descritos no quadro 1. Esses pontos-chave representam a visão dos alunos sobre os aspectos que deveriam ser enfatizados no âmbito do trabalho com a Educação Sexual em contexto escolar.

Quadro 1 –Pontos-chave apresentados pelos grupos em relação às dificuldades da abordagem da Educação Sexual na escola

GRUPOS	PONTOS-CHAVE
A	- Tabus, mitos e preconceitos na abordagem dos métodos contraceptivos e assuntos ligados à Sexualidade na Educação Básica; - Dificuldades de comunicação entre professor e alunos para tratar de assuntos particulares relacionados à Sexualidade humana.
B	- Expectativas social e culturalmente sacralizadas em relação comportamento sexual de homens e mulheres.
C	- Execução das orientações previstas nos PCN referentes ao tema transversal Orientação Sexual. - Insegurança, despreparo e resistência dos professores em relação à temática sexualidade no contexto escolar; - Formação do educador sexual.
D	- Dificuldade dos professores em identificar a faixa etária que se deve iniciar a abordagem da temática sexualidade no contexto escolar; - Falta de estrutura familiar e vergonha do aluno em perguntar ao professor sobre questões relacionadas à sexualidade humana.
E	- Desenvolvimento de trabalhos de acordo com a realidade social e cultural de cada escola; - Falta de diálogo entre família e escola em assuntos que abordam a Educação Sexual no ensino formal.

Para que os grupos determinassem quais seriam os pontos-chave, foram realizadas discussões e reflexões, nas quais todos os componentes do grupo tiveram a oportunidade de verbalizar seu ponto de vista sobre o assunto, resultando nos itens elencados no quadro acima.

Conforme podemos observar, os alunos abordaram vários pontos-chave que devem ser priorizados no trabalho da Educação Sexual na escola. De modo geral, podemos observar que mesmo que haja alguma diferenciação na identificação do foco, a maioria dos pontos elencados está voltada à formação inicial e continuada do professor.

Por essa razão, houve a necessidade dos grupos se reunirem novamente para que fosse escolhido um único ponto chave, já que não havia tempo hábil para que se trabalhasse todos os pontos elencados no quadro anterior.

Diante dessa situação, em consenso com todos os grupos e com a pesquisadora, elegemos a formação do educador sexual como o ponto-chave principal dessa segunda etapa da MP.

A seguir apresentamos o relato de um dos grupos sobre como foi o procedimento para se chegar a esse ponto-chave:

GRUPO A: *A maior dificuldade que tivemos em nosso grupo foi entrar em consenso de qual ponto-chave seria escolhido, no qual teria basicamente todos os pontos citados pelos grupos, por isso com a aprovação dos grupos optou-se pela formação do educador sexual.*

Segundo Berbel (2001a), numa situação, na qual nos deparamos com uma variedade de possibilidades de pontos-chave, é fundamental que se utilize o critério de prioridade, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

[...] diante de várias possibilidades de observação, os participantes deverão eleger um problema considerado prioritário. Para isso [...] precisam tomar uma decisão a partir de critério de prioridade - esse pode ser um critério. Ou o que é mais urgente estudar para atuar sobre a realidade, ou ainda sobre que situação nós temos mais condições de atuar (BERBEL, 2001a, p. 81).

Isso posto, consideramos que o ponto-chave eleito pelo grupo foi fundamental para dar prosseguimento a próxima etapa da MP, pois, o professor deve buscar formação inicial e continuada para que possa sanar as questões trazidas por seus alunos, assim como conseguir manter um relacionamento professor-aluno de modo que o discente consiga expor suas inquietações de forma natural e espontânea.

Os pais, em conjunto com a escola, também devem apoiar as iniciativas de trabalhos sobre sexualidade por parte dos professores.

3.3 TEORIZAÇÃO

O ponto-chave escolhido apontou o caminho a ser seguido na terceira etapa da MP: a Teorização. Segundo Berbel (1995), é nesse momento que se deve buscar as teorias que darão fundamentação para que se consiga solucionar a situação-problema diagnosticada.

Nessa etapa do Arco de Magueréz é realizada a pesquisa bibliográfica. É nesse momento que deve buscar informações em diferentes fontes para compor possíveis respostas ao problema, que foi diagnosticado a partir de um recorte da realidade observada.

Berbel (1995) explica que nessa fase vamos buscar as informações onde quer que elas se encontrem. Podemos e devemos recorrer a teorias já existentes e disponíveis nos livros, revistas, relatos de pesquisa, artigos de jornais, entre outros meios disponíveis. Pode-se buscar informações onde os fatos estão ocorrendo e sendo vividos pelas pessoas. Para isso, podem ser formulados questionários, roteiro de entrevistas, fichas de observação, registros de acontecimentos, levantamentos de informações em fichários, arquivos, entre outros. "Enfim, aqui se define a metodologia para realizar o estudo propriamente dito, [...] (BERBEL, 1999, p. 4).

Após eleito o problema a ser investigado, ou seja, a formação do educador Sexual, foi solicitado aos alunos para que trouxessem, no para o próximo encontro, na primeira aula, textos relacionados a esse assunto.

Cabe lembrar que, antes de iniciarmos a pesquisa sobre o problema em si, os graduandos já haviam tido contato com o texto "Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior",

escrito pela pesquisadora Neusi Aparecida Berbel (1995), a partir do qual eles elaboraram um resumo de aproximadamente 300 palavras, conforme já foi descrito no início deste terceiro capítulo.

No retorno dos encontros, na semana seguinte, os alunos trouxeram o material solicitado, porém sem os textos trazidos não enfocavam a temática educador sexual, conforme solicitado pela pesquisadora. Por isso, foi necessária intervenção da pesquisadora a qual sugeriu a leitura do texto intitulado "Formação de educadores sexuais: a caminhada histórica deste trabalho no Brasil" (FIGUEIRÓ, 2006b)⁸

Esse material já fazia parte dos diversos materiais que a pesquisadora trazia sempre consigo. Esse texto foi utilizado pelos alunos, sendo eleito por unanimidade pelos grupos como objeto de estudo, já que ele aborda questões pertinentes sobre a formação do educador sexual.

Nas duas aulas ocorridas na semana seguinte foi proposto aos grupos de alunos que se organizassem e realizassem a leitura, discussão e elaboração de um resumo por escrito do texto de Figueiró (2006), com o intuito de estimular a sua leitura e, conseqüentemente, um melhor embasamento teórico aos grupos para a realização das discussões que deveriam acontecer nos próximos encontros.

Na sequência, apresentam-se alguns trechos de falas, nos quais são expostas as impressões de leitura dos grupos, como também da pesquisadora, em relação ao texto proposto da autora Figueiró (2006).

Pesquisadora:

Boa noite, vamos iniciar nosso encontro de hoje! Preciso da colaboração de vocês novamente, por favor, enquanto um grupo estiver falando os demais ouçam atentamente, se tiver qualquer colocação ou questão anote num papel, que assim que o grupo terminar darei a palavra a quem precisar, e sempre que um grupo for apresentar suas colocações, identifique-se para facilitar na hora da transcrição, combinado? Quais foram os pontos principais do texto formação do educador sexual?

Grupo A:

⁸ FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores sexuais: a caminhada histórica deste trabalho no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual**: propostas para reflexão. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial: Cultura Acadêmica Editora, 2006b.p.211-232.

Uma coisa muito importante que o texto destaca é que faltou aos professores uma estrutura de aprendizado na formação sexual, [...]. Falta realmente essa experiência dos professores mesmo, porque eles não têm intimidade para falar sobre essa temática. E, às vezes também, um pouco de medo de estar expondo isso em sala de aula, com receio do comportamento dos pais, que podem achar que aquilo não está certo. É também porque na escola os pais não falavam sobre isso e também não falavam com seus filhos e em casa eles foram reprimidos e quando faziam esse tipo de pergunta eles não tiveram nem em casa com seus pais e nem na educação escolar. Nas palestras, os professores estudavam as possíveis perguntas que pudessem fazer. Eu acho que tendo isso, se o aluno faz uma pergunta diferente daquilo, o professor já vai dar aquele 'branco'. Ele não vai saber responder, porque esse tipo de aula não se prepara, é algo inusitado, pois o aluno vê alguma coisa, sai a questão, e isso não tem cartilha, não tem receita pronta para esse tipo de situação. Por isso o professor tem que estar preparado, se os alunos fizerem qualquer tipo de pergunta, ele conseguir responder. É preferível não falar e pedir para o aluno pesquisar e, que na próxima aula, irão falar sobre o assunto, do que o professor falar sobre o que desconhece.

O fragmento acima mostra que a percepção do grupo A sobre o texto apresentado é a de que o professor não está preparado para responder questões elaboradas pelos alunos no cotidiano da sala de aula, e que esta situação pode estar relacionada à falta de conhecimento do mesmo sobre assuntos de Educação Sexual.

Sobre isso, Biancon (2005, p. 48) informa que alguns professores consideram que "a Educação Sexual da criança, em desenvolvimento, deve ser entregue a um profissional capacitado, como um psicólogo com formação em sexologia ou um médico". Para complementar essa ideia, o autor expõe o comentário feito por uma das professoras participantes de sua pesquisa:

Eu acho ótimo trabalhar Educação Sexual, agora eu acho que deva ter um profissional capacitado para isso, e não um profissional da sala. Bom, no meu caso, como professora de Geografia, eu não trabalho e não trabalharei, pois não me sinto apta para trabalhar esse tema com eles (BIANCON, 2005, p. 48).

Esse pesquisador indica que o receio de trabalhar com o tema sexualidade, por parte de alguns professores, pode estar relacionado ao fato de que o próprio professor não tenha tido em sua formação escolar, "disciplinas ou

conteúdos a respeito de sexualidade e, portanto, considerar-se incapaz para abordar o tema, abdicando da responsabilidade" (BIANCON, 2005, p. 48).

Já na visão do grupo B, o professor precisa estar bem consigo mesmo e compreender-se como pessoa, para poder trabalhar com questões da sexualidade em sala de aula. Esse pensamento está ilustrado no trecho a seguir:

Grupo B:

Um ponto que chamou a atenção no texto foi quando a autora disse que é importante o professor se conhecer, porque se o professor não está bem consigo, se ele não tem bem informado isso na mente dele, como ele pode passar isso para o aluno? Porque não adianta ele querer falar, mas aquilo não está bem resolvido. Eles têm o "script" para seguir, se tem uma pergunta diferente eles ficam sem ação. O professor tem que mostrar segurança, tem professor que não demonstra muita confiança na hora de falar, porque tem muito receio, muito medo, tem professor que ainda é muito travado diante desse tema. Pois são poucos os projetos que são desenvolvidos nessa área nas escolas, por isso sempre acaba 'sobrando' para o professor de Ciências, durante suas aulas, com a abordagem da temática sexualidade que, a grande maioria das vezes, só são trabalhados os aspectos biológicos da temática.

Na perspectiva desse grupo, "são poucos os projetos que são desenvolvidos nessa área nas escolas". Os estudos sobre o assunto mostram que historicamente, "o processo de inserção da Educação Sexual nas escolas brasileiras tem sido difícil; é preciso 'olhar para trás' e apreender o que pode ter sido válido em algumas experiências pioneiras" (FIGUEIRÓ, 2009, p.100).

A esse respeito, Tuckmantel (2009, p. 197) aborda que "a ideia de Educação Sexual nas escolas já se fazia presente no mundo bem antes do século XX". Explica que a Suécia foi o país pioneiro em trabalhar Educação Sexual em instituições educativas, seguido da França, considerada o berço das discussões sobre a sexualidade na escola. Com relação ao Brasil, o tema foi encontrado, segundo esse pesquisador, na tese de Francisco Vasconcelos, cuja temática era Educação Sexual da Mulher, realizada em 1915.

De acordo com o grupo B, geralmente, esse trabalho acaba sendo relegado ao professor de Ciências. De fato, de modo geral, há uma tendência em conceber que o professor de Ciências é o mais capacitado para trabalhar com o tema Educação Sexual, entretanto, no material gráfico disponibilizado aos

professores da rede pública estadual do Paraná, no contexto de desenvolvimento do curso "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), na versão de 2009, encontra-se o seguinte posicionamento:

[...] a fim de adotar uma perspectiva de sexualidade mais ampla, não restrita à sua dimensão biológica e à heterossexualidade, parece ser fundamental que não apenas educadores/as de ciências e biologia se envolvam com este tema (BARRETO; ARAUJO; PEREIRA, 2009, p. 181).

Assim, pode-se verificar que o professor de Biologia e Ciências não tem a responsabilidade total de tratar do tema sexualidade dentro das salas de aula. Para Barreto, Araújo e Pereira (2009, p. 181) "não se deve utilizar somente saberes deste campo quando o foco da aula é sexualidade, dado o seu caráter social".

Para o grupo C, a presença de um Educador Sexual no ambiente escolar seria de fundamental importância para atuar no processo de formação de crianças, adolescentes e jovens, conforme podemos ler no fragmento abaixo:

Grupo C

A presença do educador sexual na escola contribuiria na prevenção de assuntos ligados a sexualidade humana como: abuso e violência sexual, da criança e da mulher, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, sendo assim a criança e o jovem, estarão "preparados" caso ocorra alguns desses casos, diante isso eles terão mais liberdade de chegar para um parente mais próximo e saber que aquilo é errado, mas infelizmente é tudo reprimido, não tem incentivo de pai e mãe sobre esse assunto então vai deixando acontecer, quando os descobrem já aconteceu, sem que eles percebessem, na grande maioria das vezes.

Na perspectiva desse grupo, o papel do educador sexual na escola é importante, pois tendo conhecimento sobre o tema ele poderá contribuir para minimizar dúvidas dos alunos em assuntos tão inquietantes, o que de acordo com Brasil (1997, p. 114), deve acontecer no trabalho de orientação sexual que deve fazer parte do contexto de todas as disciplinas. Sobre isso é possível ler nesse documento que:

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada.

As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre sua própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

O grupo D também defendeu a importância da introdução da temática Educação Sexual no âmbito do ensino formal. Para os integrantes desse grupo:

Grupo D:

A introdução da Educação Sexual na escola, no ensino fundamental, é muito importante, pois através da aplicação dessa matéria, na escola, a criança e o adolescente pode tirar dúvidas e adquirir conhecimento sobre o assunto. [...] É importante que esse educador ensine sem despertar a curiosidade de seus alunos. Que ele utilize um método eficiente onde ambas as partes aprendam. Que há também, a importância de se esclarecer aos alunos, que eles não podem ter preconceitos quando alguém faz sua opção sexual.

O depoimento acima defende que o professor deve ter conhecimento para falar sobre Educação Sexual em sala de aula, porém a sua abordagem deve ser feita com ressalvas, já que na perspectiva desse grupo, o docente não deve estimular a curiosidade dos alunos.

Essa ideia pode ser relacionada com a premissa: "ensinar matemática sem mostrar os números". Cabe notar que essa visão se contrapõe ao que é proposto pela Metodologia da Problematização, que provoca e solicita exatamente o contrário. A MP orienta o professor a estimular e provocar a curiosidade dos alunos, contradizendo a visão abordada pelo grupo D.

Convém esclarecer que o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) utiliza o termo Orientação sexual para referir-se aos conteúdos ali abordados E nesta pesquisa, como já citado em momento anterior, utiliza o termo Educação Sexual quando refere-se a conteúdos trabalhados sobre sexualidade, no entanto, será mantido o termo Orientação Sexual todas as vezes em que ele for utilizado por seus respectivos autores.

O grupo D ainda chama a atenção para a importância de o docente levar o aluno a não ter atitudes preconceituosas em relação à orientação sexual de um determinado sujeito. Sobre atitudes preconceituosas, o professor Jesus escreve:

Sou educador e fico avaliando em que momento o preconceito tomou conta deles e quais os motivos desse preconceito. Ninguém nasce

com preconceito, pois o mesmo é produto sociocultural de uma sociedade que está doente. O preconceito é repassado através da escola, das igrejas, das próprias famílias, do ambiente de trabalho etc. (JESUS, 2009 apud BARRETO; ARAUJO; PEREIRA, 2009, p. 84).

O relato do grupo D e do professor Jesus evidencia que o preconceito existe e é produzido na sociedade. Esse preconceito, conhecimento de senso comum, que são verbalizados pelos alunos, futuros professores de Biologia e Ciências, que mantém o aprendizado com base em transmissão de conhecimento apenas.

A frase comunicada pelo grupo D: é importante que esse educador ensine sem despertar a curiosidade de seus alunos, elucida o professor como mero transmissor de conhecimento, na medida em que essa postura não oportuniza a abertura de espaços para o pensar, o questionar, enfim, fazer reflexões.

Na realidade, espera-se que o futuro professor, e que aquele que já atua como docente, "seja um intelectual transformador, capaz de inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas, e que participe ativamente do propósito da emancipação humana" (TUCKMANTEL, 2009, p. 211).

3.4 HIPÓTESE DE SOLUÇÃO

A quarta etapa do Arco de Magueréz, conforme Berbel (1999, p. 5), "deve ser uma etapa bastante criativa. Essa criatividade deve ser estimulada". É nessa fase que se deve fazer uma retomada reflexiva daquilo que já foi pesquisado sobre a formação do educador sexual, com vistas a buscar possíveis soluções para amenizar os problemas diagnosticados na primeira etapa do Arco. Aqui há um procedimento bem próximo do ocorrido na segunda etapa, pois todos os grupos tiveram a oportunidade de apresentar suas hipóteses para solucionar os problemas que envolvem a questão da formação do educador sexual no contexto escolar. Para Berbel (1999, p. 7):

[...] essas hipóteses devem ser bastante criativas no sentido de que é preciso ter ações novas, ações diferentes, elaboradas de uma outra maneira para se poder exercer uma diferença na realidade onde se extraiu o problema. Todas as possibilidades pensadas e elaboradas devem ser registradas (grifos da autora).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) podem-se evidenciar os princípios desta quarta etapa do Arco de Maguerez, uma vez que eles enfatizam claramente a importância da:

[...] elaboração de hipóteses e suposições, o debate oral sobre hipóteses, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideais [...] o confronto entre suposições e entre essas e os dados obtidos por investigação, a elaboração de perguntas e problemas. (BRASIL, 1997, p. 29)

O mesmo documento considera como passo fundamental a observação da realidade próxima dos alunos, para que seja possível "a avaliação de alternativas de intervenção e para a definição de soluções mais adequadas aos problemas", relacionados à temática da sexualidade humana (BRASIL, 1997, p. 30).

Partindo dos estudos realizados nas etapas anteriores, os alunos serão capazes de ter uma compreensão mais ampla sobre a questão investigada e, assim servir de base para que eles elaborem, de modo original e criativo, possíveis soluções para a intervenção na realidade.

Ao iniciarmos a quarta etapa do Arco de Maguerez, nas duas aulas semanais, solicitamos aos alunos que retomassem as anotações realizadas sobre os textos trabalhados com o intuito de recapitularmos toda nossa discussão, com vistas a condução da resolução ou da minimização do problema investigado.

Inicialmente, os alunos da 1ª série do curso de Biologia formularam individualmente as Hipóteses de Solução que julgavam eficientes para a superação do problema diagnosticado: Educação Sexual na escola. Após a conclusão dessa primeira fase, orientamos que os cinco grupos já formados inicialmente, com aproximadamente 10 pessoas cada um, se reunissem para apontarem as possíveis hipóteses de solução do problema diagnosticado até então.

Essa atividade objetivou a criação de condições para que todos os graduandos entrassem em contato com as sugestões elaboradas pelos demais colegas, bem como possibilitar a reflexão sobre as causas que os levaram a levantar determinadas hipóteses, considerando a relevância de cada uma delas para a superação do problema que investigávamos. Cabe notar que aqui também deveria ser eleita uma única hipótese de solução para representar o grupo como um todo.

Após esse procedimento, sintetizamos, na lousa, todas as Hipóteses de Solução formuladas pelos alunos. Tivemos como preocupação reunir aquelas que continham a mesma ideia, mas escrita com palavras diferentes.

A elaboração das Hipóteses de Solução para o problema investigado requeria dos alunos a retomada de todo o caminho até então percorrido nas etapas anteriores do Arco de Maguerez de forma criativa, para ao menos, minimizar a situação inicialmente observada na realidade.

Consideramos, portanto, que as etapas anteriores do trabalho possibilitaram aos alunos um maior contato com o problema, que somados às suas concepções iniciais decorrentes, permitiram, segundo eles, cumprir a quarta etapa do Arco de Maguerez sem grandes dificuldades.

Verona (2009, p. 231) explica, com base em seu estudo sobre a utilização da MP em atividades de Educação Ambiental na escola, que os dados apresentados, indicam que a quarta etapa:

constitui um momento, dentro dessa metodologia problematizadora, que potencializa a participação dos alunos, a discussão, a formulação de hipóteses a partir da conexão entre os aspectos observados na realidade e aqueles trabalhados em sala de aula durante as etapas anteriores e, em especial, na Teorização.[...] destacamos que, especificamente, a elaboração das Hipóteses de Solução configura a expressão da criatividade dos alunos, sendo essa muito superior no sentido literal da palavra como sinônimo de 'capacidade de criar'[...].

Assim, após a teorização e discussão entre os componentes de cada grupo, (de A a E) solicitamos que os mesmos apontassem uma possível hipótese de solução para o problema em questão, que é o tema Formação do Educador Sexual no contexto escolar.

Nesta etapa, as discussões foram calorosas e sempre criativas. Inicialmente, ficou um tanto tumultuada, pois todos queriam propor suas ideias. No segundo passo, de registro na lousa, aos poucos foram percebendo que as ideias se repetiam e de que seria necessária a organização das propostas semelhantes, decidindo qual melhor responderia ao problema. Foi quando fizemos o levantamento das propostas de solução que estão descritas no quadro 2, que apresenta as hipóteses de solução de cada grupo.

Quadro 2 – Hipóteses de solução apresentados pelos alunos após a Teorização.

Grupos	Hipótese de Solução
A	Promover palestras e minicursos sobre Educação Sexual, tanto para os professores como para os alunos.
B	Buscar formação continuada em relação à Educação Sexual, como por exemplo, curso de extensão ou Especialização: Lato e Stricto Sensu.
C	Inserir na grade curricular a disciplina de Educação Sexual na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino médio, possibilitando que o tema fosse problematizado, tornando as aulas mais produtivas e interessantes.
D	Que a grade curricular de todos os cursos de Licenciatura Plena fosse inserida a disciplina relacionada à Educação Sexual no contexto escolar.
E	Em todo ambiente escolar deveria ter a presença de um educador sexual, cuja função seria: atender alunos, planejar eventos que possibilite debates, discussões, mesa redonda, em torno da temática Educação Sexual na escola.

Com relação à hipótese de solução levantada pelo grupo A, que sugere a realização de palestras e minicursos sobre o tema sexualidade humana na escola, tanto para alunos quanto para professores, encontra-se nos estudos de Vitiello (1997, p. 96) uma importante reflexão sobre o assunto. Segundo esse pesquisador:

Com relação ao profissional na Educação Sexual, queremos deixar bem clara nossa opinião de que o médico, o enfermeiro, o psicólogo ou o assistente social, quando fazem palestras em escolas, não estão exercendo verdadeiramente a Educação Sexual, mas sim, funcionando como meros informadores. A educação não pode constituir só em informações, que é apenas um dos seus componentes. A educação compreende a modificação de atitudes, é algo bem mais amplo [...]. Não é apenas fornecendo informações sobre a sexualidade que conseguiremos alterar comportamentos, é evidente que a informação é importante no processo educativo, mas deve propiciar um crescimento de dentro para fora, num processo reflexivo, enquanto que a instrução é um processo de justaposição em que o informando tem aumentado seu conhecimento, sem que apenas com isso assuma novas atitudes e comportamentos (VITIELLO, 1997, p. 96).

Nesse sentido, mesmo que considerados os pontos positivos da presença dos profissionais da saúde no contexto escolar, do ponto vista da formação do sujeito como um todo, parece ser irrelevante a sua atuação, uma vez que não existe vínculo afetivo entre alunos e palestrantes. Os cursos de licenciatura

possibilitam aos professores melhores possibilidades didático-metodológicas no trato com situações-problema relacionadas à temática sexualidade.

A sugestão do grupo A está em sintonia com o que geralmente vem acontecendo na educação. Muitas instituições de ensino vêm realizando, de modo não sistemático, palestras, minicursos, mesas-redondas, projetos, entre outras atividades sobre o tema em questão. Contudo, do ponto de vista desta pesquisa, essa proposta não atinge o que se quer de modo eficiente, já que acaba por acontecer esporadicamente e de forma fragmentada.

Do ponto de vista do grupo B, o docente deve buscar formação continuada em relação à Educação Sexual, inclusive cursos de Extensão e de Pós-graduação: Lato ou Stricto Sensu

A esse respeito os PCN preconizam que,

[...] além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim, como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 30)

Com relação à formação continuada proposta pelos alunos do grupo B e evidenciada no documento PCN, sabe-se que existe prioridade por parte das instituições e do governo com relação à demanda de ofertas de cursos de formação continuada e os de extensão. Os cursos são oferecidos, em maior escala nos últimos dez anos, via escola, por meio da Educação à Distância (EaD), dos programas das universidades e dos governos estadual e municipal.

Nesse caso, é importante considerar que muitos professores participam desses cursos por imposição do local onde trabalham ou para aquisição de certificados, que servirão para o acúmulo de pontos visando à melhoria na evolução funcional, bem como o aumento salarial.

Para o grupo C, a solução desse problema estaria na inclusão de uma disciplina específica, voltada para a Educação Sexual, na grade curricular da Educação Básica.

Sobre isso, os PCN afirmam que:

[...] a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa. Alunos e alunas são instigados a falar através de uma metodologia participativa que envolve o lidar com dinâmicas grupais, a aplicação de técnicas de sensibilização e facilitação dos debates, a utilização de materiais didáticos que problematizem em vez de "fechar" a questão, possibilitando a discussão dos valores (sociais e particulares) associados a cada temática (BRASIL, 1997, p. 331).

O documento PCN usa o termo "impregnar toda a área educativa", com uma metodologia participativa que envolve o lidar com dinâmicas de grupo e de técnicas de sensibilização. Esse pensamento muito se assemelha a tendência não-diretiva de Carl Rogers, na qual a escola tem o papel de formar atitudes, sendo o professor um facilitador que deve aceitar a pessoa do aluno, contribuindo para que este se auto desenvolva a partir da busca daquilo que é de seu interesse, adequando sua pessoa àquilo que o ambiente solicita. As habilidades requeridas do professor, nesse caso, devem ser aquelas com qualidades de autenticidade com o aluno, de empatia e de respeito.

Com relação à proposta do grupo C acerca da inserção da Educação Sexual no ensino formal já na Educação Infantil, tem-se na LDB 9394/96 as orientações sobre as formas de organização no atendimento desse nível de ensino. Essas orientações constam no artigo 29, conforme citação abaixo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até **seis** anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.12, grifo meu).

Esse artigo 29 e outros constantes na LDB n°. 9394/96 foram modificados pela Lei n°. 11.114/05 e a Lei n°. 11274/06, que alteram a faixa etária e o tempo, em anos de escolaridade, em que a criança que deve frequentar a Educação Infantil. Segundo esse documento, podem passar a frequentar esse nível de ensino todas as crianças que estão na faixa etária entre zero e cinco anos, sendo que a creche deve atender as crianças de zero a três anos, e a pré-escola as crianças de quatro e cinco anos. As crianças com seis anos devem fazer parte do Ensino Fundamental, que passa a ter duração de nove anos.

Sobre a inserção do tema no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que se tem a dizer é que ele já está inserido na educação básica por

intermédio dos Temas Transversais. No entanto, de modo geral, ele não está sendo trabalhado de maneira adequada, pois, conforme os estudos realizados nessa área, no ambiente escolar esse trabalho tem deixado muito a desejar.

O grupo D chega a defender que na grade curricular de todos os cursos de Licenciatura Plena deve estar inserida uma disciplina relacionada à Educação Sexual no contexto escolar.

Melo, Freitas e Brasil (2006) fazem uma abordagem sobre esse assunto no livro *Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão*, quando tratam de explicar a experiência da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis. Essas pesquisadoras propõem a inserção da disciplina Educação Sexual no currículo de um curso em EaD de Pedagogia, e afirmam que:

A educação escolar sistemática e institucional, principalmente em seus currículos de formação de educadores, não pode concretamente continuar sendo vivenciada como se fosse 'des'corporificada e assexuada. Há que se educar sexualmente, emancipatoriamente, nossos educadores. Reafirmamos ser esta uma questão básica de cidadania. (MELO; FREITAS; BRASIL, 2006, p. 200)

É interessante verificar que a inserção da disciplina Educação Sexual foi proposta para um curso em EaD, e o que se posiciona é que seja incluída em cursos de graduação, principalmente de Pedagogia, presencial (Anexo I). Não querendo dizer com isso que os cursos em EaD sejam inadequados ou insuficientes, porém, nos cursos presenciais não apenas de Pedagogia, devendo estar inserido em todos os cursos de licenciatura, uma vez que os futuros profissionais atuarão no contexto escolar independentemente da disciplina ministrada.

Também aqui se faz uma referência aos cursos de Magistério, ainda presentes em várias localidades, para a formação em nível médio de professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano).

Mais que um professor de Educação Sexual dentro da sala de aula, na perspectiva do grupo E, deveria ter em cada escola um Pedagogo para atender as pessoas que vivenciam situações de conflito em casa e não têm condições de resolvê-los. Ainda sob a perspectiva desse grupo, se existisse um Educador Sexual na escola, este poderia desenvolver atividades voltadas para o coletivo, e caso os

problemas diagnosticados não fossem resolvidos, ele deveria atender os alunos individualmente.

Quando o grupo E menciona a função do Pedagogo no ambiente escolar, ele parece referir-se ao trabalho que o Orientador Educacional exercia nas escolas há algum tempo e que atualmente, nas escolas estaduais do Paraná, são chamados de Pedagogos. Cabe ressaltar que esse profissional tem exercido a função do Coordenador Pedagógico, juntamente com as funções do então Orientador Educacional.

Isso se deve às mudanças no curso de Pedagogia advindas da Resolução CNE/02/2002 e da Resolução CNE/CP n.1/2006, considerando também o artigo 64 da LDB - Lei 9394/96 que trata sobre a formação de profissionais da educação. Os documentos já mencionados se referem àqueles que na Lei n 5692/71 concluíam o curso de Pedagogia, saindo com uma habilitação em uma das seguintes especialidades: Supervisor Pedagógico, Administrador escolar, Inspetor escolar ou Orientador Educacional.

A partir das alterações realizadas no curso de Pedagogia, com a Lei nº. 9394/96, esses especialistas deixaram de existir. Esse curso, passou a formar Pedagogos, professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme citado no Título VI - Dos Profissionais da Educação, nos artigos 61 e 62:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No Colégio Rainha da Paz, uma instituição católica, fundado em 1950, com sede na capital de São Paulo, ainda permanece a presença de um profissional com qualificação em Orientação Educacional (OE), para atender aos

alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No ambiente virtual desse Colégio é possível ler que esse profissional deve:

Orientar e acompanhar o aluno em seu processo de desenvolvimento frente às grandes mudanças ainda encontradas em cada faixa etária [...], com a finalidade de levá-lo a um maior conhecimento de si próprio para que possa ajustar-se harmoniosamente ao seu meio social, familiar, escolar e assim preparar-se para o exercício consciente de sua cidadania (RAINHA DA PAZ, 2010, p. 1).

Para Lück (1996), uma ação educativa relevante e um currículo positivo unem em uma associação harmoniosa os conhecimentos, habilidades e sentimentos. Consideram equilibradamente tanto as necessidades individuais como as de grupo, as pessoais e as institucionais. A educação sob esse ângulo traduz o ponto de vista da Orientação Educacional.

Assim, após a apresentação de todos os grupos elegemos uma única hipótese de solução para que pudéssemos dar continuidade a nossa pesquisa, e a hipótese escolhida foi a apresentada pelo grupo A: em todo ambiente escolar planejar eventos que possibilite: debates, discussões, mesa redonda, em torno da temática Educação Sexual na escola. Partindo dessa hipótese iremos para a quinta e última etapa do Arco de Magueréz: Aplicação à Realidade.

3.5 APLICAÇÃO À REALIDADE

Na perspectiva de Berbel (1999), a última etapa do Arco de Magueréz é essencialmente prática. Aqui é o momento de agir concretamente sobre a realidade diagnosticada na primeira etapa, com vistas a contribuir de alguma forma para que essa realidade seja modificada, solucionando ou, pelo menos, amenizando o problema.

Nesse momento encontramos alguns limites, pois nem todas as hipóteses apresentadas pelos grupos poderiam ser colocadas em prática. Diante disso, houve então a necessidade de escolher a hipótese que seria viável dentro da realidade do grupo como um todo. Por isso, elegemos a proposta apresentada pelo grupo A, que defende a amenização dos problemas relacionados à formação do educador sexual para atuar no contexto escolar, por intermédio da realização de debates, discussões, mesa redonda.

A partir da escolha da hipótese de solução do problema, os alunos foram organizados em grupos (os mesmos formados no início da pesquisa) para preparar os temas que deveriam ser discutidos no decorrer das duas aulas posteriores, por meio de debate.

A ideia inicial seria realizar um debate sobre a formação do educador sexual para atuar no contexto escolar que envolvesse toda a comunidade acadêmica da Instituição, na qual foi desenvolvido o trabalho investigativo. Contudo, devido à escassez de tempo e por estar próximo do término do ano letivo tornou-se inviável a realização desse evento.

Sendo assim, resolvemos realizar esse debate durante as aulas semanais de Didática, o que possibilitou o encerramento da última etapa do Arco de Maguerez.

Ao final dessa etapa, solicitamos aos alunos da 1ª série do curso de Biologia que elaborassem um relatório contendo suas impressões sobre a utilização da Metodologia da Problematização (MP), enquanto um dos possíveis encaminhamentos metodológicos na abordagem da temática Educação Sexual no contexto escolar.

Esse relatório constou de cinco questões, que foram respondidas pelos grupos de A a E. Lamentavelmente, as respostas dadas pelos graduandos não atingiram a expectativa da pesquisadora, em relação às questões solicitadas, motivo pelo qual foi necessário selecionar as respostas que vieram ao encontro do que foi proposto em cada uma das questões. De modo geral, o grupo que melhor conseguiu elaborar as respostas de forma clara e coerente foi o grupo A.

Abaixo seguem as questões propostas e as respectivas respostas dadas por esse grupo:

1) O que podemos incluir como atitude e procedimento para aprimorar a Observação da Realidade no sentido de dar mais consistência às informações obtidas nessa etapa?

R: Na etapa de observação podemos incluir pesquisas de campo, aplicação de questionários e entrevistas, visando levantar o maior número de informações possíveis sobre o tema, assim como, as outras áreas que, de alguma forma, possam influenciar direta ou indiretamente no assunto.

2) Quais outros Pontos-Chave devem ser considerados sobre a temática? Quais foram as dificuldades encontradas para realizar o levantamento dos Pontos-Chave?

R: Todos os Pontos-Chave levantados foram considerados suficientes para prosseguir a pesquisa. A maior dificuldade encontrada para realizar tal levantamento, foi a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, ou seja, um breve estudo antes de iniciar a observação.

3) Quais as dificuldades necessitam ser superadas para a elaboração das Hipóteses de Solução? Consideramos que as Hipóteses de Solução é uma etapa que ocorre reflexões sobre o problema para não necessariamente encontrar uma solução, justifique essa afirmação.

R: Uma das dificuldades que precisa ser superada na elaboração das hipóteses é aumentar a capacidade de dedução do pesquisador, envolvendo aí, a necessidade de possuir conhecimentos científicos em outras áreas. Isso dará condições cognitivas ao pesquisador de elaborar hipóteses de solução. A elaboração das hipóteses é uma etapa que envolve, não só conhecimento científico, como também a criatividade do pesquisador, sendo assim, não pode ser considerada uma solução, já que, a criatividade representa um ponto de vista exclusivo do observador.

4) A etapa de Aplicação à Realidade é uma fase do Arco de Magueres que pode haver limitações para transformar a realidade, bem como pode ocorrer possibilidades amplas de aplicação das Hipóteses de Solução. Quais foram às dificuldades que você encontrou em aplicar o conhecimento pertinente à realidade e quais as possibilidades de aplicar e transformar a realidade?

R: Em se tratando de um assunto complexo e dinâmico, sua aplicabilidade só será possível com a mobilização de todas as partes envolvidas, o que exigiria a participação efetiva dos membros executores. Entre as possibilidades de aplicar e transformar a realidade estão as ações involuntárias e a disseminação do conhecimento através de uma educação sistemática, podendo também ser aplicada por meio de um projeto-piloto.

5) Comente, descrevendo suas impressões sobre as etapas do Arco de Maguerez, comparando as suas concepções antes e depois do estudo da Metodologia da Problematização. Quais foram as dificuldades encontradas e quais foram as possibilidades não previstas que ampliaram os seus conhecimentos?

R: Em cada etapa do Arco de Maguerez, fomos despertados a tratar a realidade com uma visão diferenciada, onde as experiências vividas por cada um contribuíram para dar início à pesquisa. Colocamo-nos, ao longo do processo, como público alvo, ou seja, todas as questões abordadas estavam de certa forma, ligadas com os nossos anseios, mas sem deixar de considerar também as adversidades e o lado crítico. Com o estudo da Metodologia da Problematização tivemos um avanço com relação ao senso crítico no momento de observar a realidade e levantar questões pertinentes que gerassem a sua problematização. Dentre as dificuldades encontradas, destacamos a divisão das tarefas a serem desenvolvidas por cada integrante do grupo, onde a baixa assiduidade foi uma das grandes responsáveis em limitar a qualidade do trabalho no fechamento de cada etapa.

Além de responder a essas questões, os alunos também elaboraram um relatório no qual puderam registrar suas impressões em relação a viabilidade da aplicação da MP. O conteúdo desse relatório será discutido no próximo tópico.

3.6 IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Após o término de todas as etapas do Arco de Maguerez, a pesquisadora agradeceu a participação dos grupos e solicitou que escrevessem sobre a impressão que tiveram sobre a Metodologia da Problematização, vivenciada no decorrer daquele semestre. Nesse texto os alunos tiveram a oportunidade de registrar livremente as suas impressões sobre o trabalho realizado.

Do total de 42 alunos da turma, apenas 31 devolveram o relatório. Desse total, quatro alunos fugiram da proposta de produção textual, escrevendo apenas a sequência das etapas do Arco de Maguerez, conforme propõe Berbel (1999) no artigo lido pelos grupos, no início do trabalho.

No quadro 4, optamos por colocar as opiniões dos alunos, sobre a MP enquanto encaminhamento metodológico, de modo que ficassem próximas as

que tiveram o mesmo enfoque, para facilitar a organização do trabalho e para que não tornasse repetitiva a análise e discussão.

A seguir apresenta-se o quadro de impressões dos alunos sobre a MP:

Quadro 3 – Impressões dos alunos sobre a MP enquanto encaminhamento metodológico.

<ul style="list-style-type: none"> • É uma ideia metodológica apropriada para experimentar, na prática, vários princípios de uma pedagogia problematizadora, onde os alunos terão uma visão transformadora de nossa sociedade. É uma crítica ao ensino tradicional, com proposta de ensino diferenciado. 	<ul style="list-style-type: none"> • É um ótimo recurso para a melhor aprendizagem do aluno; ele aprende a analisar os problemas da sociedade, ser crítico e levantar hipóteses para solucioná-las; tem que participar de forma ativa; ter diálogos entre professor e alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • É um método que ajuda o aluno a assimilar o conteúdo e ajuda a desenvolver o senso crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda os alunos a desenvolver interesse pelas aulas; ensino crítico; cria uma boa relação com o professor; os alunos buscam suas próprias respostas.
<ul style="list-style-type: none"> • É um método mais didático, porque faz o aluno observar os problemas que ocorrem em sua volta, analisando a sua própria realidade, descrevendo sobre ela; permite ao aluno pensar, indagar, questionar, pesquisar com a orientação do professor que trabalha de forma livre e democrática; não 'despeja' conteúdo no aluno; o professor precisa sempre se desdobrar para ser dinâmico, objetivo, persistente e realista. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Metodologia da Problematização supõe ação transformadora, é inseparável do ato cognoscente e de situações concretas e o conteúdo elaborado refere-se às situações vividas e possibilita que o educador chame o educando a refletir sobre a realidade de forma crítica, pois permite uma ampla discussão dos temas propostos, considerando a individualidade do aluno, estimulando e explorando suas habilidades, tornando-as conscientes ao próprio aluno.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumenta a qualidade de ensino do professor e da aprendizagem do aluno; é a teoria e a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de criticar, liberdade de aprender e buscar soluções para os problemas; unir teoria e prática.
<ul style="list-style-type: none"> • A MP apresenta inúmeros avanços, sendo três os principais: poder motivacional maior; condições de desenvolvimento do raciocínio crítico e visão mais humanizada para o ensino, se libertando da tendência tecnicista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leva em conta a experiência de vida dos alunos; capacita o aluno a se posicionar diante dos problemas; deveria ser aplicada desde o ensino fundamental.
<ul style="list-style-type: none"> • É uma metodologia humanizadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que essa didática tenta suprir a necessidade isolada de cada um.
<ul style="list-style-type: none"> • Me senti mais segura em fazer perguntas, dar opinião; esclarecer dúvidas, ouvir a opinião dos colegas; os encontros foram dinâmicos, com aulas mais produtivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma nova proposta de ensinar; despertando o desejo de aprender e ensinar; permite ao aluno lidar com os problemas, desenvolver conceitos e soluções e a interação.
<ul style="list-style-type: none"> • Todos interagiram, deram opiniões; a parte mais 'sufocante' foi a teorização, tivemos que ler vários textos. No geral foi bem interessante e aprendi bastante com essa 	<ul style="list-style-type: none"> • Os temas são expostos de maneira clara e objetiva; a professora busca uma maneira diferente de saber o que pensam os alunos.

metodologia.	
<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona uma maior interação entre professor e aluno; deve ser bem aplicada para não confundir com liberdade para falar qualquer coisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar conceitos, tabus, adquirir maturidade e aprender; A MP foi tão agradável que fizemos as etapas sem 'perceber' o processo chegar ao fim.
<ul style="list-style-type: none"> • A metodologia da Problematização permitiu que houvesse uma maior interação entre professor e os alunos, fez com que as aulas deixassem de ser algo a ser "decorado", tornando-as interativas, interessantes, produtivas e principalmente reflexivas, pois além do aprendizado, podemos expor nossas idéias e possíveis soluções para melhoria da realidade observada.. 	<ul style="list-style-type: none"> • O método é extremamente estimulante, cativante e principalmente incentiva o aluno a gostar e dedicar ao estudo em questão. Faz com que o aluno exponha suas idéias e opiniões, permite a troca de experiências; o aluno não se reprime por medo do professor achar suas ideias e opiniões não são válidas. É importante até para o professor se atualizar e sempre rever seus conceitos. As etapas proporcionam a formação da consciência crítica do educando e permite que ele se torne capaz de refletir e tomar suas próprias decisões.
<ul style="list-style-type: none"> • É um método interessante, aprendi muito e acho que os professores deveriam utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com as discussões na sala é um jeito de ter uma boa formação para educar adolescentes.
<ul style="list-style-type: none"> • A MP possibilitou que 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliou nossos conhecimentos e
Organizássemos debates muito interessantes; é uma metodologia bem estruturada que leva desde a raiz do problema até a solução; a aula fica divertida, produtiva e construtiva.	a maneira de discutir os assuntos.
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque bem organizado quanto ao ensino apropriado; é abrangente e popularizada e deve ser adotada por diversos professores; provoca interação; propicia trabalho em grupo; os obstáculos precisam ser superados com a ajuda de professores mais experientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a MP houve maior entusiasmo em sala de aula, trocamos experiências; um modo de aprender muito prazeroso; maior interação entre professor e aluno; ajudou-me a expor minhas ideias e me expressar diante do grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Faz com que o aluno se interesse; foi atraente e discursivo. 	

De acordo com as impressões dos alunos do 1º ano de Licenciatura em Biologia, pode-se concluir que a MP foi bem aceita. Em geral, os alunos apresentaram um parecer favorável sobre o encaminhamento dessa metodologia quando aplicada no contexto escolar.

Para os alunos, ao contrário do ensino tradicional, a MP pode contribuir para que o ensino seja mais humanizado, permitindo a ampliação de conhecimentos, que promovem a criticidade. Segundo eles, nessa metodologia existe uma estreita relação entre teoria e prática, o que fortalece a interação entre professor e aluno, criando oportunidades de expressão. Na visão dos grupos, a MP

deve ser adotado por todos os professores, independentemente da disciplina ministrada.

Esse ponto de vista vai ao encontro das proposições de Berbel (1999), segunda a qual os fundamentos teóricos que sustentam a MP podem possibilitar uma educação dos sujeitos numa perspectiva "humanizadora e problematizadora".

Para Prado (1977), numa escola que se quer crítica e criativa, o professor e o aluno devem ser considerados sujeitos ativos no processo pedagógico, o que pode ser efetivado por meio da troca de experiências, num processo contínuo que busca sempre a construção de um conhecimento significativo.

Sobre a maneira de trabalhar os conteúdos, encontra-se nos PCN que:

Os conteúdos precisam ser trabalhados de uma forma que os alunos estabeleçam relações entre eles e às demais problemáticas ao seu redor. Compreendendo o que estão aprendendo na escola, conseguem tomar atitudes e transformar suas próprias vidas (BRASIL, 1997, p. 97).

A esse respeito, Saviani (1984) esclarece que "as formas de tornar assimiláveis os conteúdos estão intimamente relacionadas com a concepção e conteúdos de cada área do conhecimento como também, com suas formas de ensino". Essa visão de ensino-aprendizagem é defendida essencialmente pelos adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica, que, em geral, tem como objetivo primordial a difusão de conteúdos, de forma contextualizada.

Para os defensores dessa Pedagogia, um conteúdo não pode se dissociar da realidade social, porque a escola é parte integrante da sociedade, portanto, "agir dentro dela é também agir no rumo da transformação" (LIBÂNEO, 2000, p. 39). Essa escola deverá formar adultos capazes de se apropriar de conteúdos contextualizados, por meio da interação entre professor e aluno, com vistas a transformação da realidade social em que vive.

A avaliação dos alunos mostra que por meio da utilização da MP pode-se abordar diversos temas como, por exemplo, violência contra a mulher, homofobia, movimentos LGBT, gravidez não planejada, drogas, entre outros temas polêmicos e de suma importância no contexto escolar.

As impressões dos alunos ainda apontam os limites dessa metodologia. Para eles, os fatores limitantes na aplicação da MP e das etapas do Arco de Maguerez são as seguintes:

a) tempo escasso, com carga horária constituída de duas horas/aulas semanais, disponibilizada à pesquisadora que também era docente da disciplina de Didática na turma participante da pesquisa;

b) pandemia de gripe H1N1, que interrompeu e modificou o calendário letivo;

c) A ausência dos alunos que moram em cidades vizinhas da localidade onde está situada a Universidade, acarretada por motivos relacionados ao transporte escolar;

d) O número excessivo de alunos em sala de aula, e por consequência, nos grupos de discussões;

e) A ausência de alguns componentes do grupo durante os encontros, fator que interferiu consideravelmente no processo de discussão e reflexão durante todo o desenvolvimento da pesquisa;

f) Dificuldade de expressão e constrangimento por parte da maioria dos componentes dos grupos, em função da temática sexualidade na escola.

Isso posto, podemos afirmar que apesar dos fatores limitantes, decorrentes das condições reais apresentadas na pesquisa, consideramos que a Metodologia da Problematização é um método viável e que pode promover transformações consideráveis no processo didático-pedagógico no contexto escolar. Cabe ressaltar que a MP está em conformidade com os pressupostos teóricos e práticos que fundamentam as Diretrizes Curriculares da educação básica do estado Paraná no tocante aos objetivos propostos pela Educação Sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os dados apresentados e analisados ao longo desta dissertação, faz-se necessário retomar os objetivos gerais que conduziram todo processo investigativo.

Inicialmente, esta pesquisa objetivou a verificação da viabilidade da Metodologia da Problematização (MP) como um dos possíveis encaminhamentos metodológicos para a aplicabilidade do Arco de Magueréz, na abordagem da Educação Sexual na escola. A ideia era avaliar se esse método contemplava ou não os objetivos da Educação Sexual, nos moldes propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como pelas Diretrizes Curriculares da educação básica, do estado do Paraná, verificando os limites e as possibilidades de sua aplicação.

Para tanto, optou-se por desenvolver o trabalho investigativo junto aos alunos da primeira série do curso de Biologia - Licenciatura Plena - devido ao fato de a pesquisadora ser professora da turma selecionada. Esse fator aparentemente facilitaria o desenvolvimento do trabalho, sobretudo, em função do bom relacionamento existente entre professor e aluno.

Contudo, isso revelou ser um equívoco, pois, ao mesmo tempo em que era desenvolvida a pesquisa, também era necessário trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina Didática. Além disso, conforme já mencionado anteriormente, fatores como a pandemia da gripe H1N1, o tempo escasso, a pouca quantidade de aula, o número excessivo de alunos por grupos, bem como a frequência irregular de muitos deles, interferiram consideravelmente no desenrolar da pesquisa.

Contudo, esses aspectos limitantes não são justificativas suficientes para a não aplicação da MP com alunos de graduação, seja ela qual for, mas devem ser considerados como indicativos de superação de dificuldades que poderão ser encontradas nesse tipo de investigação. Ficou evidente nesta pesquisa para desenvolver o Arco de Magueréz há necessidade de uma continuidade nas aulas, sem interrupções, para que os alunos acompanhem de modo satisfatório a evolução do Arco. Portanto, qualquer interrupção no desenvolvimento do Arco, como foi o caso da Gripe Suína, acarreta obstáculos na compreensão das diferentes etapas do Arco, comprometendo dessa forma todo andamento da pesquisa.

Ainda sobre a aplicação do Arco, sabe-se que cada etapa demanda um tempo de pesquisa e estudo, diante disso, seria muito mais produtivo se as aulas fossem geminadas (duplas) no horário semanal. Outro fator limitante seria o número excessivo de alunos por sala o que impede em muitos casos, a organização das atividades individuais e em grupo, como também, a frequência do aluno durante as diferentes etapas desenvolvidas, pois esse acompanhamento é necessário para que se compreenda de forma total e significativa a importância de cada uma das etapas durante o desenvolvimento do Arco de Magueréz.

A análise apurada de todo o trabalho desenvolvido aponta que, de modo geral, houve boa aceitação da pesquisa por parte dos alunos, que atuaram e participaram de todas as etapas do estudo realizado. Nesse sentido, a aplicação da Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz, junto aos alunos de graduação, pode ser considerada positiva.

Isso se justifica, sobretudo, porque a utilização da MP possibilitou maior interação entre professora pesquisadora e alunos, assim como entre os grupos participantes. As aulas se tornaram mais produtivas e dinâmicas, com a realização de discussões, debates, reflexões, troca de experiências, entre outras atividades realizadas.

Podemos afirmar que, apesar dos fatores limitantes, esse método pode aproximar efetiva e significativamente a teoria da prática. No que tange a temática Educação Sexual no contexto escolar, o trabalho desenvolvido mostra que é possível, por intermédio da Metodologia da Problematização e do Arco de Magueréz, promover essa aproximação de forma significativa e agradável, uma vez que ao terem consciência das etapas que envolvem o Arco, os alunos envolvidos na pesquisa demonstraram maior motivação na busca pela construção do conhecimento.

A análise dos dados, como também a literatura especializada no assunto, mostra que essa metodologia pode ser utilizada em qualquer nível de ensino, desde que sejam respeitadas as características da faixa etária dos alunos envolvidos no trabalho, pois esta corresponde significativamente aos pressupostos teóricos e práticos que sustentam os documentos oficiais que orientam o processo educacional brasileiro.

Conforme já foi discutido ao longo desta dissertação, o tema transversal Orientação Sexual foi elaborado pensando, principalmente, na

necessidade de adequar os conteúdos curriculares às urgências sociais, de modo que a escola esteja mais próxima da realidade do aluno.

É nesse sentido, que tratar de questões sempre atuais como a Educação Sexual, no contexto escolar, torna-se imprescindível, pois a sexualidade é um aspecto inerente ao ser humano, portanto de extrema importância, e esse tema se apresenta no contexto educacional como uma necessidade decorrente da própria constituição da sociedade.

Há de se considerar também que, embora os graduandos tenham se mostrado, em alguns momentos, constrangidos em falar sobre o tema, a sexualidade é um assunto bastante polêmico, fator que pode ter estimulado as discussões em sala de aula.

Esse aspecto evidencia que a MP é de suma importância para tratar de assuntos polêmicos no contexto escolar. Aqui, entretanto, há um diferencial, pois não se trata apenas de promover discussões como um fim em si mesmo. Esta deverá ocorrer como meio para a construção de conhecimentos, visto que seu objetivo maior é conhecer para intervir, e essa intervenção só será possível mediante a aquisição do conhecimento científico.

Não basta ao pesquisador reconhecer uma determinada situação problema, mas é fundamental que antes disso, ele consiga elencar os pontos-chave do problema diagnosticado, buscando fundamentação teórica capaz de lhe oferecer subsídios para fazer o levantamento das hipóteses de solução do problema, para finalmente enfrentá-lo.

Faz-se necessário considerar que embora essa metodologia tenha se mostrado viável para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a temática Educação Sexual, ela por si só não garante o sucesso das atividades propostas em sala de aula, uma vez que ela não é nenhuma panacéia. A função da MP, como de qualquer outra metodologia de ensino, é direcionar de forma sistemática o trabalho pedagógico.

Dessa forma, para que seja desenvolvido um trabalho eficaz acerca da sexualidade humana é fundamental que haja o comprometimento de toda a comunidade escolar, como também dos familiares.

Diante disso, todos os apontamentos feitos pelos alunos no decorrer desta pesquisa são pertinentes, principalmente ao que se refere à inclusão de uma disciplina voltada especificamente para a Educação Sexual em cursos de

Licenciatura Plena, como também na educação básica. Isso, porém, não compete aos pesquisadores da área nem a comunidade escolar, o que indica a necessidade de atualização da grade curricular em todos os níveis de ensino brasileiro.

Sendo assim, apesar das dificuldades encontradas, o trabalho desenvolvido poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de futuras pesquisas que tenham como tema Educação Sexual na escola. A MP mostrou-se eficaz para concretização de um processo educacional que visa a emancipação dos sujeitos enquanto cidadãos que devem atuar de forma consciente e responsável na sociedade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regina; PARKER, Richard (Org.). **Sexualidade pelo avesso**: direitos, identidade e poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999.

BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da Problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: UEL, 1999.

_____. **Conhecer para intervir**: o desafio da Metodologia da Problematização. Londrina: UEL, 2001.

_____. Metodologia da Problematização: algumas lições extraídas da prática. **Revista Educação e Ensino - USF**. Bragança Paulista, v. 6, n. 2, p. 77-86, jul./ dez. 2001 a.

_____. Metodologia da Problematização: Uma Alternativa Metodológica Apropriada Para O Ensino Superior. **Semina: Ci. Soc./ Hum**, v.16, n. 2, Ed. Especial, p. 9 -19, out. 1995.

BIANCON, Mateus Luiz. **A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Diaz. Prefácio. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização**: experiências com questões do Ensino Superior. Londrina: UEL, 1998, p. 7-10.

_____; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópoles: Vozes, 2002.

BORGES, Ana Luiza Vilela; SCHOR, Néia. Homens adolescentes e vida sexual: heterogeneidades nas motivações que cercam a iniciação sexual. Rio de Janeiro: **Caderno de Saúde Pública**, v. 23, n.1, jan. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Informe epidemiológico**. Influenza A, n. 8, set. 2009. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/informe_influenza_se_36.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010a.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. DOU, Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2010b.

_____. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2010c.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 5 de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2010d.

CALAZANS, Gabriela. Cultura, adolescência e saúde: perspectivas para a investigação. In: OLIVEIRA, Maria Coleta (Org.). **Cultura, adolescência e saúde**: Argentina, Brasil, México. Campinas, SP: CEDES/COLMEX/NEPO - UNICAMP, 1999.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: sexualidade como um tema transversal. Campinas: Moderna, 1999.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

COLL. C.; SOLÉ, I A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem; In: COLL, César, PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Maria das Graças; MAGNO, Vângela Maria B. **Educação Sexual nas escolas de ensino fundamental e médio**: realidade ou utopia?. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Amazônia, Belém-Pará. 2002

CRUZ, Ana Cláudia Neves da; OLIVEIRA, Sílvia Michele Paiva de. **Sexualidade do adolescente**: um novo olhar sem mitos e preconceitos. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade da Amazônia, 2002.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. Cadernos de Recursos Humanos. Disponível em: <<http://www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/cristinadavinicurriculointegrado.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

DELIZOICOV, D. et al. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

EGYPTO, Antonio Carlos. Os alunos avaliam o projeto de orientação sexual. In: EGYPTO, Antonio Carlos (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. p.103-119.

_____. O projeto de orientação sexual na escola. In: EGYPTO, Antonio Carlos (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta; THOMSON, Zuleika; MELCHIOR, Regina. **Adolescência: ações e percepção dos médicos e enfermeiros do Programa Saúde da Família**. Botucatu, SP: Interface, v. 12, n. 25, abr./jun. 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993**. 1995. 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, USP, SP, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 1995. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, ago. 1996.

_____. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Formação de educadores sexuais: a caminhada histórica deste trabalho no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. Araraquara: FCL-UNESP; Laboratório Editorial: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 211-232.

_____. (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009. p. 187-208.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Spicione (série Pensamento e ação no Magistério), 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Revista Pátio**, ano 6, n. 22, jul./ago., 2002.

JESUS, Beto de. O julgamento de Edson Neris, uma questão de justiça. In: BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 82-85.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp - Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2010.

LOPES, G; MAIA, M. **Conversando com o adolescente sobre o sexo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In. AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 87-95.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LYON JÚNIOR, Harold Clifford. **Aprender a sentir, sentir para aprender**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade. **Projetos de orientação sexual na escola: seus limites e suas possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

_____. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.p.35-62.

MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

MARTINS, Élia. **Uma perspectiva histórica do ensino das ciências experimentais**. Disponível em:

<http://www.proformar.org/revista/educacao_13/hist_ensino_ciencias.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

MATTAR, Laura Davis. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais - uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. **Sur, Rev. int. direitos human**. São Paulo, v. 5,n. 8, jun.2008.

MELO, S. M. M.; FREITAS, M.; BRASIL, C. S. D. Uma contribuição à formação de educadores: a inserção curricular da disciplina Educação e Sexualidade no curso de Pedagogia, modalidade à distância, no CEAD/UDESC. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Orgs.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Araraquara: Laboratório Editorial FCL - UNESP, 2006. p. 197-210.

MIDDLEJ, Eliana Harfush. **Adolescência, o que vem a ser? Um vir-a-ser?** 2002.

Disponível em:

<http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Eliana_Harfush_Midlej.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

MOREIRA, Moacir A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura: Currículo, Cultura e Sociedade. In: BRASIL. Secretaria Educação - SEED/ MEC. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Salto para o futuro, programa 3, boletim 17, set. 2007.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade**. 2. ed. Campinas: Associados, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná**. Ciências. Curitiba: SEED, 2006.

PECORARI, Eliane Porto Di Nucci; CARDOSO, Luciana Roberta Donola e FIGUEIREDO, Tathiana Fernandes Biscuola. **Orientação sexual em escolas de ensino fundamental: um estudo exploratório**. Cad. psicopedag. [online]. 2005, vol.5, n.9. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 mar.de 2010.

PRADO, P. **Retrato do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1977.

RAINHA DA PAZ. **Ensino**. Disponível em:

<<http://www.rainhadapaz.g12.br/ensino/6a9/oreducacional.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

REIS, Giselle Volpato dos; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

RIBEIRO, Hugues Costa de França. Direitos humanos, direitos sexuais e as minorias sexuais. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. p. 13-37.

RIBEIRO, Marcos. **Educação sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos tempos, 1993.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U., 1990.

_____. **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

_____. Os momentos históricos da Educação Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.15-25.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade & inteligência**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2002.

SANTOS, C. S. G. S. **Interação professor-aluno e aprendizagem de leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau**. Dissertação (Mestrado de Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SOUZA, Marcelo Silva de. **Proposta de projeto interdisciplinar de orientação sexual na perspectiva do interesse dos alunos**. Trabalho de conclusão de curso [Especialização] - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG: 2007.

SUPLICY, Marta et al. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

TUCKMANTEL, Máisa Maganha. **Educação sexual**: mas qual? diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VASCONCELOS, Naumi de. **Os domatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz& Terra, 1971.

_____. **Sexo se aprende na escola?** São Paulo: Moderna, 1994.

VERONA, Matheus Fabrício. **Aproximações entre o arco de Maguerez e as atividades de educação ambiental na escola:** limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade:** quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação. Rio de Janeiro: Record, 2006.

WEREBE, Maria José. **A educação sexual na escola.** São Paulo: Moraes Editores, 1977.

_____. Implantação da Educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 26, Fundação Carlos Chagas, 1977.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**Centro de Ciências Exatas Mestrado em Ensino de Ciências e
Educação Matemática**AUTORIZAÇÃO**

Eu **RENATA LUCAS LANDO**, portadora do RG n°. XXXXXXXXX venho por meio desta, solicitar, a Vossa Senhoria, autorização para realizar minha pesquisa intitulada "**Metodologia da Problematização como encaminhamento da temática da sexualidade na escola: implicações para formação inicial de professores**", nesta IES, haja vista que, que com autorização formal, os graduandos da 1ª série do curso de Biologia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - (UENP) Campus Jacarezinho - Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Sou licenciada em Biologia e Pedagogia, atualmente faço parte do corpo docente (voluntária) do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UENP e aluna regularmente matriculada (n°. XXXXXXX) no curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática em nível de Mestrado (UEL).

Serão realizados encontros semanais a fim de promover discussão sobre o tema apresentado, onde também serão gravadas as falas de nossos encontros desde que haja devida autorização dos participantes.

O protocolo de coleta de dados, bem como o seu processamento e divulgação estão em conformidade com as regras da Bioética.

Diretora

Chefe de Departamento de Biologia

Jacarezinho, 24 de agosto de 2009.

APÉNDICE B – Autorização

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Centro de Ciências Exatas Mestrado em Ensino de Ciências e
Educação Matemática

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do RG nº. _____, autorizo a pós - graduanda Renata Lucas Lando, portadora do RG nº.xxxxxxxx-x-PR, regularmente matriculada no Programa de Pós -graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, a utilizar, parcial ou integralmente, anotações de instrumentos didático-pedagógicos, gravações em áudio e/ou vídeo de minhas falas ou imagens com objetivos de pesquisa acadêmica, publicações em revistas de divulgação, apresentação em congressos ou eventos científicos e de outras finalidades com a condição de que meu nome não será citado em hipótese alguma.

Assinatura da graduando

Jacarezinho, 24 de agosto de 2009.

APÊNDICE C – Etapa: Aplicação á Realidade

GRUPO _____

DATA: / /

- 1) O que podemos incluir como atitude e procedimento para aprimorar a Observação da Realidade no sentido de dar mais consistência às informações obtidas nessa etapa?
- 2) Quais outros Pontos-Chave devem ser considerados sobre a temática? Quais foram as dificuldades encontradas para realizar o levantamento dos Pontos-Chave?
- 3) Quais as dificuldades necessitam ser superadas para a elaboração das Hipóteses de Solução? Consideramos que as Hipóteses de Solução é uma etapa que ocorre reflexões sobre o problema para não necessariamente encontrar uma solução, justifique essa afirmação.
- 4) A etapa de Aplicação à Realidade é uma fase do Arco de Maguerez que pode haver limitações para transformar a realidade, bem como pode ocorrer possibilidades amplas de aplicação das Hipóteses de Solução. Quais foram às dificuldades que você encontrou em aplicar o conhecimento pertinente à realidade e quais as possibilidades de aplicar e transformar a realidade?
- 5) Comente, descrevendo suas impressões sobre as etapas do Arco de Maguerez, comparando as suas concepções antes e depois do estudo da Metodologia da Problematização. Quais foram as dificuldades encontradas e quais foram as possibilidades não previstas que ampliaram os conhecimentos?

ANEXO

ANEXO 1 – Ementário do Currículo do Curso de Pedagogia

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Centro de Ciências da Educação. FAED

Coordenação do Curso de Pedagogia

EMENTÁRIO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

Filosofia e educação: caracterização e origem. Educação: origem, a filosofia grega (paidéia). Conhecimento e verdade. Racionalismo, Empirismo e Positivismo.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Conceitos e relação histórica da Psicologia com a área da Educação Processos psicológicos básicos: memória, inteligência, percepção, emoção, atenção e motivação.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I

História da Educação: objetos, abordagens e fontes. As práticas educativas medievais. Os colégios modernos, a pedagogia jesuítica, a educação cortesã, as escolas elementares de caridade. Colonização e educação na América Portuguesa (Brasil). A rede de colégios da Companhia de Jesus.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

Transformações do mundo moderno e o surgimento da Sociologia. As correntes do pensamento sociológico clássico e a educação.

EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

Paradigmas subjacentes as várias abordagens de educação sexual através da história. Construção da sexualidade como resultado da interação do indivíduo e das estruturas sociais. Vertentes dominantes nas abordagens pedagógicas da educação sexual no Brasil. Proposta de educação sexual emancipatória para os sistemas educacionais formais e não formais.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

Ciência e educação. Educação e ideologia: a educação no contexto social e político. Ética e educação: o agir humano, liberdade e determinismo.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II

A educação na perspectiva iluminista. O despotismo esclarecido e a reforma pombalina em Portugal e na América Portuguesa. O surgimento dos sistemas escolares estatais nos países europeus e americanos e no Brasil e o dualismo escolar. A educação no período imperial brasileiro e catarinense.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem humana.. Concepções de ser humano e os processos de aprendizagem.

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

História do pensamento antropológico. Conceito de cultura. Etnocentrismo e relativismo. Cultura popular e de massa. Cultura brasileira: identidade nacional e novas identidades. Relações inter- éticas de gênero e de classe na escola. Abordagens etnográficas na educação.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

Correntes do pensamento sociológico contemporâneo. Novos paradigmas da sociologia da educação. I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041.doc

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

Estudo Sociológico da escola. Estudos sociológicos de outros espaços educacionais. Pesquisa Sociológica e educação.

ALFABETIZAÇÃO I

Abordagem histórica da alfabetização no contexto educacional brasileiro. Conceitos de alfabetização. Analfabetismo e letramento. A função social da escrita. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguagem escrita como signo mediador.

TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Teorias de aprendizagem e processos de conhecimento na sociedade atual.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO III

A educação brasileira e catarinense no período republicano e suas ligações com as experiências européia e americana. As reformas educativas na Primeira República. A nacionalização da educação nas décadas de trinta e quarenta. Tendências e críticas educativas na segunda metade do século XX.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I

Iniciação à produção científica: embasamento sócio-educativo-epistemológico. Instrumentalização prático-científica: metodologia para elaboração de trabalho acadêmico/estudos científicos.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II

Abordagens Quantitativas em Pesquisa. Noções de Estatística. Abordagens Qualitativas. Metodologias e Instrumentos de Coleta de Dados.

BIOLOGIA EDUCACIONAL

Saúde e qualidade de vida. Sistemas biológicos de coordenação da visão e audição. As drogas na escola. Primeiros socorros. Etapas do desenvolvimento bio-psico-social-sexual infantil e do adolescente. Sexo seguro, sexualidade reprodutiva, DSTs, HIV, AIDS. Fisiologia Humana e as suas implicações na saúde escolar: visão, audição e fala. Etapas do desenvolvimento bio-psicosocial.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO I

Sociedade, educação e função social da escola. Informação, conhecimento e aprendizagem. Cultura e clima organizacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO I

Sociedade, estado, políticas públicas e educação. Administração: gestão, planejamento e avaliação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO II

Organizações e espaços educativos e formais e não formais. Legislação e financiamento do sistema de ensino.

DIREITO E CIDADANIA

Fundamentos do Direito. Princípios gerais do Direito. Constituição Brasileira. Direitos e garantias individuais e coletivas. Estatuto da infância e da adolescência.

ALFABETIZAÇÃO II

Concepção de escrita como textualidade. Alfabetização como processo de apropriação de diferentes linguagens (matemática, ciências, artes e movimento). Fundamentos lingüísticos. I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041 .doc Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Centro de Ciências da Educação . FAED Coordenação do Curso de Pedagogia

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA I

Teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Currículo e cultura como práticas de significação das relações sociais e de construção de sujeitos. Relações entre currículo e projeto político pedagógico nos espaços formais e não-formais de educação.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III

O cotidiano da escola e as relações sociais. Dificuldades de aprendizagem e a relação com o fracasso escolar. Novas políticas educacionais e processos psicopedagógicos.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO II

Políticas públicas e educacionais, gestão, planejamento e avaliação institucional. Escola com espaço de aprendizagem: fundamentos e estrutura.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III

Inserção na realidade educacional formal e não formal. Fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV

Inserção na realidade educacional formal e não formal. Fundamentos para o planejamento da pesquisa em educação. Fundamentos/ orientação prático- científica sobre sistematização, organização, interpretação e análise dos dados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Prática pedagógica e política de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas com necessidades educativas especiais.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA II

Planejamento curricular. Os vários tipos de componentes curriculares e sua relação com o projeto político pedagógico. Práticas curriculares nos espaços educacionais formais e não-formais.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO III

As correntes do pensamento filosófico contemporâneo.

DIDÁTICA I

Educação, ensino, didática. O processo ensino-aprendizagem em contextos formais e não formais. Ensino e pesquisa no cotidiano da sala de aula.

DIDÁTICA II

O professor: habilidades e competências. Planejamento e avaliação da aprendizagem: conceitos e instrumentos. Interdisciplinaridade.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL I

Práticas históricas da Orientação Educacional no Brasil. Fundamentos e princípios da Orientação Educacional. Trabalho como princípio educativo e suas expressões na Orientação Educacional, Profissional e Vocacional. Abordagem de Orientação Educacional centrada no Projeto Político Pedagógico e no currículo. Orientação Educacional e educação popular. O trabalho coletivo nas organizações educativas formais e não formais. Orientador/a Educacional como trabalhador/a da educação: exercício profissional e representatividade.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL II

Papel e funções do/a orientador/a escolar na legislação educacional brasileira. Papel e funções do/a orientador/a escolar com propostas curriculares de organizações educativas formais e não formais. Subsídios teórico-metodológicos para a atuação do/a OE em organizações educativas I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041.doc Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Centro de Ciências da Educação . FAED Coordenação do Curso de Pedagogia formais e não formais na perspectiva da transformação social. A organização do trabalho pedagógico escolar e a especificidade de ação do/a OE nos componentes curriculares.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL I

O estágio supervisionado na formação do educador e a articulação entre teoria e prática. O estágio como meio de interação e apreensão da realidade: campo de prática e da produção de conhecimentos. O trabalho dos especialistas enquanto articuladores e mediadores do planejamento curricular da escola. O planejamento e a avaliação na escola, a construção do projeto político-pedagógico e a atuação do Orientador Educacional nesse processo. A construção do projeto de estágio supervisionado e a inserção do/a Orientador/a Educacional no universo da sua prática.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL II

Execução do projeto de estágio em organizações educativas formais ou não formais. Produção do relatório final de estágio como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia-TCC. Apresentação pública do relatório em Seminário Final de Avaliação e socialização de estágio do Centro de Ciências da Educação.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA SUPERVISÃO ESCOLAR I

Práticas históricas da Supervisão Escolar no Brasil. Fundamentos e princípios da Supervisão Escolar. Abordagem de Supervisão Escolar centrada no Projeto Político Pedagógico e no currículo. Supervisão Escolar e educação popular. O trabalho coletivo nas organizações educativas formais e não formais. Supervisão Escolar como trabalhador/a da educação: exercício profissional e representatividade.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SUPERVISÃO ESCOLAR I

O estágio supervisionado na formação do educador e a articulação entre teoria e prática. O estágio como meio de interação e apreensão da realidade: campo de prática e da produção de conhecimentos. O trabalho dos especialistas enquanto articuladores e mediadores do planejamento curricular da escola. O planejamento e a avaliação na escola, a construção do projeto político-pedagógico e a atuação do Supervisor Escolar nesse processo. A construção do projeto de estágio supervisionado e a inserção do/a Supervisor/a Escolar no universo da sua prática.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR II

Papel e funções do/a supervisor/a escolar na legislação educacional brasileira. Papel e funções do/a supervisor escolar em propostas curriculares de organizações educativas formais e não formais. Subsídios teórico-metodológicos para a atuação do/a supervisor escolar em organizações educativas formais e não formais. A organização do trabalho pedagógico escolar e a ação do/a supervisor/a escolar nos vários componentes curriculares.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SUPERVISÃO ESCOLAR II

O estágio mediado pela pesquisa como processo de observação, problematização, descrição, registro, interpretação, reflexão da realidade e de identificação das reais possibilidades de ação do/a Supervisor/a Escolar enquanto educador/a na sua função específica e a sua articulação com os/as demais profissionais.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I

Práticas históricas da administração escolar no Brasil. Fundamentos e princípios da administração escolar. Abordagem da administração escolar centrada no projeto político pedagógico e no currículo. Administração escolar e educação escolar/popular: atuação junto às comunidades. O trabalho coletivo nas organizações educativas formais e não formais. Administrador/a Escolar como trabalhador/a da educação: exercício profissional e representatividade. [I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041.doc](#) Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Centro de Ciências da Educação . FAED Coordenação do Curso de Pedagogia

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR II

Papel e funções do/a Administrador/a Escolar na legislação educacional brasileira. Papel e funções do/a Administrador/a Escolar em propostas curriculares de organizações educativas formais e não formais. Subsídios teórico-metodológicos para a atuação do/a Administrador Escolar em organizações educativas formais e não formais. A organização do trabalho pedagógico escolar e a especificidade de ação do/a Administrador/a Escolar nas várias organizações. O/a administrador/a Escolar: gestão e avaliação do PPP.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR I

O estágio supervisionado na formação do educador e a articulação entre teoria e prática. O estágio como meio de interação e apreensão da realidade: campo de prática e da produção de conhecimentos. O trabalho dos especialistas enquanto articuladores e mediadores do planejamento curricular da escola. O planejamento e a avaliação na escola, a construção do projeto político-pedagógico e a atuação do Administrador Escolar nesse processo. A construção do projeto de estágio supervisionado e a inserção do/a Administrador/a Escolar no universo da sua prática.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR II

Execução do projeto de estágio em organizações educativas formais ou não formais. Produção do relatório Final de Estágio como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia-TCC. Apresentação pública do relatório em Seminário Final de Avaliação e Socialização de Estágio do Centro de Ciências da Educação.

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR II

Papel e funções do/a administrador/a escolar na legislação educacional brasileira. Papel e funções do/a administrador/a escolar com propostas curriculares de organizações educativas formais e não formais. Subsídios teórico-metodológicos para a atuação do/a AE em organizações educativas formais e não formais. A organização do trabalho pedagógico escolar e a especificidade de ação do/a AE nos componentes curriculares. Políticas públicas e administração da educação, organizações educativas e gestão institucional.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE LINGUAGEM I

A comunicação humana. Escrita e desenvolvimento humano. Aquisição e desenvolvimento da escrita. Métodos de alfabetização e aquisição da escrita. Produção e apropriação da língua escrita na escola. Literatura. Processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Arte-educação.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE LINGUAGEM II

Linguística aplicada à educação. Processos de alfabetização e alternativas metodológicas. Elementos teórico-metodológicos da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Metodologias de alfabetização: processo de apropriação de diferentes linguagens (matemática, ciências, artes e movimento). Leitura, produção de texto e análise linguística.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA

A educação matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. Resolução de problemas. Contagem e medidas. Operações fundamentais. Probabilidades e estatísticas. Geometria. Tecnologias de informação. Processo ensino aprendizagem de Matemática nas

séries iniciais do Ensino Fundamental. I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041.doc Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Centro de Ciências da Educação . FAED Coordenação do Curso de Pedagogia

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. Epistemologia e o ensino de Ciências: Biologia, Física e Química. Os conteúdos básicos das ciências para as séries iniciais. A unidade indissociável: ciência, tecnologia, ambiente social e natural. Educação ambiental. Processo ensino-aprendizagem de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

O ensino de Geografia e da História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: tendências, pressupostos teórico-metodológicos. A construção dos conceitos de espaço e tempo e relações sociais. A transformação e a organização do espaço físico e social. Processo ensino aprendizagem de Geografia e História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

PRÁTICA DE ENSINO I (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)

Ação docente e teoria pedagógica: a educação como práxis emancipadora. Prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A relação ensino e pesquisa na prática educativa formal e não formal. Avaliação.

PRÁTICA DE ENSINO II (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)

Ação docente e teoria pedagógica: a educação como práxis emancipadora. Prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A relação ensino e pesquisa na prática educativa formal e não formal. Avaliação.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

História e políticas de atendimento à infância. A Educação Infantil e seu desenvolvimento no contexto das políticas educacionais atuais, suas instituições e propostas. Relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Finalidades, funções sociais e organização da Educação Infantil. Concepção de infância, família e sua historicidade. A relação da família com as organizações educativas infantis: formais e não-formais. Alternativas pedagógicas para a Educação Infantil.

A CRIANÇA E A LINGUAGEM

A criança e a linguagem. Desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita na criança de 0 a 6 anos. A relação dos conteúdos simbólicos infantis e a linguagem infantil. O papel da literatura no desenvolvimento das representações cognitivas. A fantasia e a relação com os contos e as fábulas. A formação da cultura do leitor na infância.

A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE

A relação da criança com a natureza e a sociedade. Introdução à educação ambiental.

A CRIANÇA E A MATEMÁTICA

A criança e a matemática. Atividades pré-numéricas. Jogos e aprendizagem de conceitos matemáticos. Noções matemáticas presentes no cotidiano da criança de 0 a 6 anos. Contagem, relações espaciais, números e sistemas de numeração. Grandezas e medidas.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Regulamentação da Educação Infantil. A instituição e o projeto político pedagógico: condições externas e internas, ambiente institucional, espaço físico e recursos materiais. Projeto político pedagógico e currículo na Educação Infantil. [I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041 .doc](#) Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Centro de Ciências da Educação . FAED Coordenação do Curso de Pedagogia

EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA

Noções básicas de educação sexual como tema transversal nos currículos da Educação Infantil. Família e escola frente a educação sexual. Manifestações da sexualidade infantil e seus reflexos na prática pedagógica. Subsídios para a elaboração de projetos de educação sexual na educação infantil.

PRÁTICA DE ENSINO I (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)

Ação docente e teoria pedagógica: a educação como práxis emancipadora. Prática docente na Educação Infantil. A relação ensino e pesquisa na prática educativa formal e/ou não formal.

ARTE E EDUCAÇÃO LÚDICA

A arte como manifestação dos desejos e necessidades infantis. O processo de representação cognitiva e o papel mediador da arte. A criança e a música. A criança e as artes visuais: a dramatização, o desenho como forma de representação da subjetividade infantil. Epistemologia do jogo e do desenvolvimento infantil. O papel da imitação na construção infantil. A função simbólica dos jogos e brinquedos. A mediação do professor nas atividades lúdicas.

PRÁTICA DE ENSINO II (ESTÁGIO SUPERVISIONADO)

Ação docente e teoria pedagógica: a educação como práxis emancipadora. Prática docente na Educação Infantil. A relação ensino e pesquisa na prática educativa formal e/ou não formal.

ATIVIDADE/ TÓPICOS ESPECIAIS ÉTICA E CONVÍVIO SOCIAL

Fundamentos da Ética: a convivência social. O espaço escolar como espaço de vivência dos valores. As relações interpessoais.

ÉTICA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A sala de aula como espaço de vivência de valores. O conflito e as situações problema. A construção do espaço democrático: o estabelecimento coletivo de regras e disciplina. Votar e ser votado.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Noções básicas de educação sexual; Educação sexual como tema transversal nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental. Família e escola frente à educação sexual. Manifestações da sexualidade infantil e seus reflexos na prática pedagógica. Subsídios para a elaboração de projetos de educação sexual.

DISCIPLINA: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

Estado, sociedade, globalização e políticas públicas. Diferenças culturais e educação popular e movimentos sociais.

ÉTICA E CIDADANIA

Ética geral. Direitos e deveres. Responsabilidade ética. Ética do pedagogo.

ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO

Histórico. Estatística aplicada à pesquisa educacional. Fases do método estatístico: coleta de dados; organização e apresentação dos dados. Análise dos dados qualitativos e quantitativos. I:\SEAC\Grades Curriculares e Ementas\Pedagogia Vigente a partir de 20041.doc Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC Centro de Ciências da Educação . FAED Coordenação do Curso de Pedagogia

PRODUÇÃO DE TEXTO

Estrutura frasal. Idéia central e idéias secundárias. Parágrafo. Organização das idéias: núcleo, desenvolvimento e conclusão. Estudo comparativo de textos . Linguagem e estilo. Estrutura e características da dissertação. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A modalidade de Educação a Distância no contexto da Educação Brasileira. Características. A mediação pedagógica e instrumental. Modelos de projetos em Educação a Distância. Noções sobre a produção de material.

NUTRIÇÃO E MERENDA ESCOLAR

Merenda Escolar e amparo legal; Noções de Nutrição; Tipos de Cardápios.

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

Vacinação e Sistema Imunológico; Primeiros Socorros no Ambiente Escolar.

CRIATIVIDADE EM EDUCAÇÃO

A Estrutura do pensamento lateral. Construção da auto-estima .Chart. Neurolinguístico. Aprendendo a aprender. Modificando sensações limitantes. Como alcançar seus objetivos com técnicas de programação neurolinguística. Acuidade sensorial: sistema de representação dominante. Âncoras. Exercícios de aprendizagem acelerada. Técnicas especiais de leitura.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Histórico e legislação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos em outros países. A produção e caracterização da clientela discente de Educação de Jovens e Adultos: o aluno adulto. Estrutura curricular, propostas e avaliação. A formação do/a professor/a de Educação de Jovens e Adultos. Análise das propostas em desenvolvimento.

MÍDIAS E EDUCAÇÃO

Currículo escolar e os meios de comunicação social. Novos contextos da educação escolar. Informação e conhecimento. A escola e as mídias: equívocos e complementariedades. Educação para a comunicação social. As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar: o computador e a rede eletrônica. O uso didático do vídeo.