



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSIANE DA SILVA QUIRINO

SEXUALIDADE NA ESCOLA:
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS NA
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Londrina
2013

JOSIANE DA SILVA QUIRINO

SEXUALIDADE NA ESCOLA:
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS NA
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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 e Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior

Londrina
2013

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Q8s Quirino, Josiane da Silva.

Sexualidade na escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de ciências – Josiane da Silva Quirino. – Londrina, 2013.

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, 2013.

Inclui bibliografia.

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

CDU 50:37.02

JOSIANE DA SILVA QUIRINO

SEXUALIDADE NA ESCOLA:
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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 e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bahl de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Mary Neide Damico Figueiró
UEL – Londrina - PR

Londrina, 21 de março de 2013.

Ao Jamilson

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho é a realização de mais um projeto de vida, que se concretizou graças à colaboração, ajuda, amizade, apoio e companheirismo de pessoas que considero especiais e, nesse momento, gostaria de prestar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar agradeço ao Deus que sirvo e servirei por toda a minha vida.

Em seguida sou grata ao meu orientador, por ter me mostrado o caminho a ser seguido, pela compreensão das minhas dúvidas e anseios e pela liberdade na realização da pesquisa, pelas ideias e experiências que muito contribuíram para meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Agradeço à banca examinadora, professora Doutora Vera Lúcia Bahl de Oliveira, amiga que acompanhou o meu desenvolvimento acadêmico desde a graduação, dando contribuições importantes para meu crescimento enquanto pesquisadora.

À professora Mary Neide Damico Figueiró, que tão gentilmente aceitou participar da banca contribuindo muitíssimo com o trabalho.

Agradeço também aos professores que aceitaram participar da entrevista colaborando com a pesquisa em sua essência.

Meus agradecimentos a todos os professores do programa de Mestrado Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Aos alunos que tive a oportunidade de conhecer os quais proporcionaram bons momentos que ficarão na minha memória.

À CAPES, pelo auxílio financeiro, sem o qual, seria mais difícil a realização do mestrado.

Agradeço especialmente à minha amiga Dahiane Inocência Silveira, irmã de orientação, amiga de toda hora.

E não poderia deixar de agradecer à minha família, especialmente, minha querida mamãe e ao meu querido papai, pela educação que me proporcionaram. Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos.

Finalmente agradeço ao meu companheiro, Jamilson Fernandes que esteve presente e acompanhou todo o desenvolvimento do trabalho. Esposo, amigo e companheiro.

QUIRINO, Josiane da Silva. **Sexualidade na escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de Ciências**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar aspectos relevantes para o ensino dos conteúdos de sexualidade na opinião de alguns professores de Ciências atuantes na rede Estadual de Ensino. As perguntas que norteiam o desenvolvimento da pesquisa são as seguintes: *De que forma os professores pensam ser interessante desenvolver os conteúdos de sexualidade com os alunos? Quais os encaminhamentos metodológicos sugeridos para o ensino da sexualidade com relação às estratégias e recursos de ensino? Como seria um bom projeto de Educação Sexual?* Para respondermos essas questões, procedemos a pesquisa com características qualitativas. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores de Ciências os quais atuam em duas escolas da cidade de Londrina - PR. Os resultados encontrados apontam que as estratégias mais utilizadas pelos docentes são: aulas expositivas, discussões ou debates e dinâmicas de grupo. Entre os recursos, o mais utilizado é a “caixa de perguntas” mencionado por cinco dos sete entrevistados. Outros recursos empregados são imagens e desenhos, textos e seminários. As abordagens de Educação Sexual que norteiam o trabalho dos professores, no que se refere às aulas de sexualidade são: Abordagem Religiosa Tradicional e Libertadora, Abordagem Médica, Abordagem Pedagógica e Abordagem Emancipatória. Contudo, a abordagem dos conteúdos de sexualidade predominantemente encontrada nas entrevistas é a Abordagem Pedagógica de Educação Sexual.

Palavras chave: Sexualidade. Estratégias de ensino. Encaminhamentos metodológicos.

QUIRINO, Josiane da Silva. **Sexuality in schools**: methodological considerations from the perspective of Science teachers. 2013. 111 p. Dissertation (Master's Degree in Teaching of Sciences and Mathematical Education) – State University of Londrina, Londrina. 2013.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify relevant aspects of teaching sexuality related topics from the point of view of some state school Science teachers. The questions which guided the development of this research are as follows: *In what manner do teachers think would be interesting to develop sexuality related topics with pupils? What are the methodological considerations suggested to the teaching of sexuality related contents in relation to teaching strategies and resources? How would a good Sex Education program be like?* To answer these questions, the study was carried out with qualitative research characteristics. Data collection was accomplished by semi-structured interviews with seven Science teachers who are currently teaching in two schools in the city of Londrina-PR. The results obtained show that the teaching strategies mostly used are: lectures, discussions or debates and group dynamics. When it comes to resources, the most used resource is the “question box” which was mentioned by five out of the seven interviewees. Other resources are images and pictures, texts and seminars. The approaches to Sex Education which guide the teacher's work when it comes to sexuality classes are the following: Traditional and Liberation Religious Approach, Medical Approach, Pedagogical Approach and Emancipatory Approach. However, the approach which was predominantly found in the interviews is the Pedagogical Approach towards Sex Education.

Keywords: Sexuality. Teaching strategies. Methodological considerations.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE	16
3 A SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DOS PCN	26
4 DIRETRIZES CURRICULARES	34
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)	34
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS (DCE)	35
4.3 CADERNO TEMÁTICO DE SEXUALIDADE	42
5 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	48
5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	48
5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	49
5.3 COLETA DE DADOS	50
5.4 ENTREVISTAS	51
5.5 MÉTODO DA PESQUISA	52
5.6 CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS	54
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
6.1 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA SEXUALIDADE	55
6.2 RECURSOS PARA O ENSINO DA SEXUALIDADE	89
6.3 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO SEXUAL	97
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108

APRESENTAÇÃO

Percurso pessoal e acadêmico

Durante o processo de formação escolar, um dos momentos mais difíceis é o da decisão sobre o curso superior a ser escolhido. Durante o Ensino Médio são comuns as dúvidas sobre a carreira profissional a ser seguida. As opções são muitas, as possibilidades infinitas e há a pressão da “escolha certa.” Entretanto, uma das profissões que sempre admirei foi a da docência e, dessa forma, passei a cogitar a possibilidade de fazer um curso de licenciatura.

A escolha do curso não foi uma decisão fácil. Já no Ensino Fundamental me identificava com várias áreas do conhecimento, mas foi durante o Ensino Médio que tive a oportunidade de conhecer um professor de Biologia o qual acabou se tornando uma inspiração para a carreira docente que imaginava. O modo como o conteúdo era trabalhado, a forma como as aulas eram conduzidas, a segurança e autonomia do professor foram pontos que me motivaram, tornaram o conteúdo mais atrativo e fizeram com que eu me “apaixonasse” pelos conhecimentos das áreas de ciências e de biologia.

No ano de 2006, ingressei no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina. Desde o início do curso já tinha bem resolvido que gostaria de ser professora. Durante a graduação tive a oportunidade de atuar como estagiária em diferentes áreas como microbiologia, parasitologia e zoologia e, como não poderia deixar de ser, foi na área de ensino de ciências e biologia que me encontrei enquanto pesquisadora.

A graduação em Ciências Biológicas tem como um dos requisitos o trabalho de conclusão de curso (TCC) que pode ser desenvolvido nas áreas de pesquisa, ensino ou extensão e optei por desenvolver esse trabalho na área de maior interesse para mim: a de ensino. Tinha muitas opções para o projeto, trabalhar com alunos ou com professores seria uma decisão importante para o desdobramento da pesquisa, bem como o conteúdo de ensino que gostaria de investigar.

Um conteúdo de Ciências que sempre me despertou a atenção é o da sexualidade, talvez pela minha formação “conservadora”, durante a qual não tive muito diálogo sobre o assunto, talvez porque não estudei esse conteúdo no Ensino

Fundamental. Lembro-me que na sétima série a professora ficou “enrolando” e não deu tempo de chegar nesse tema, embora meu interesse fosse grande. O que aprendi com relação a esse assunto foi por curiosidade, lendo livros didáticos, revistas etc. em um processo solitário de descoberta do conhecimento.

Durante a graduação tive os conteúdos isoladamente, embriologia, fisiologia e anatomia são disciplinas as quais tratam do assunto priorizando aspectos biológicos, com ênfase na função dos órgãos e a sexualidade aparece em um viés muito reduzido. Não há uma integração entre as áreas, é como se cada coisa estivesse em uma “caixinha” separada. Em nenhum momento, enquanto futuros professores, somos orientados sobre a forma como esse conteúdo pode ser trabalhado com os alunos.

Assim, meu interesse sobre o conteúdo persistiu na graduação e me motivou a pensar na possibilidade de desenvolver uma pesquisa associando o processo de ensino aprendizagem com o conteúdo de sexualidade humana. Essa pesquisa foi o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação.

Minha experiência como professora de Ciências e Biologia é relativamente curta, de aproximadamente um ano. Ainda no último ano de graduação, em 2009, tive a oportunidade de atuar como professora de Biologia no Ensino Médio por três meses, na condição de substituta de duas professoras que estavam em licença médica. Neste período não trabalhei diretamente com o conteúdo de sexualidade, exceto em algumas situações em que os alunos traziam dúvidas e questionamentos, e assim discutíamos em sala de aula.

No segundo bimestre do ano letivo de 2010, no mês de abril, comecei a atuar efetivamente como professora de Ciências com alunos do Ensino Fundamental. A experiência foi muito interessante, entretanto, para este trabalho, considero relevante descrever resumidamente apenas a experiência que tive ao trabalhar com o conteúdo da sexualidade.

Trabalhei em uma escola da rede particular de ensino, com uma turma de cada ano do Ensino Fundamental. O sexto ano tinha 18 alunos, o sétimo ano 12 alunos, o oitavo ano 22 alunos e o nono ano 10 alunos. A faixa etária era entre 10 a 16 anos.

Observei entre os discentes algumas manifestações e comportamentos que remetem a questões da sexualidade, por exemplo, no sexto ano, havia uma aluna que apresentava um comportamento de ficar “agarrando” e

“beijando” os meninos da sala, os quais se sentiam muitas vezes intimidados e “entregavam” a menina aos professores que, então, conversam com ela. Na realidade os professores tentavam abafar a situação. Falavam à aluna para não ter aquele comportamento, chamariam os pais dela para conversar, etc.

Com relação ao episódio, particularmente tive a mesma atitude dos demais professores. Nunca reservei uma aula exclusiva para falar sobre as questões que, porventura, as crianças tinham sobre o assunto. No momento não discuti por não ser um conteúdo do sexto ano, entretanto, hoje vejo que ao ignorar o assunto e perder uma oportunidade dessas foi uma negligência de minha parte.

No sétimo e no nono ano, os alunos traziam algumas questões relacionadas ao tema. Observei que o número das perguntas aumentou a partir do momento em que comecei a trabalhar com o assunto no oitavo ano. Os alunos dessa comentavam sobre o que estavam aprendendo a respeito da sexualidade com os estudantes da sétima e do nono ano e isso despertou o interesse deles, os quais passaram a trazer as dúvidas e curiosidades.

Hoje percebo que, na realidade, as dúvidas faziam parte do imaginário dos alunos e, talvez, eles não tinham “confiança” ou “intimidade” para perguntar-me sobre. Muitos fatores podem estar envolvidos, eu era a professora nova deles, estava substituindo o outro professor, e há sempre um período de adaptação nesses casos. Ou pode ser que, inicialmente, como eu não trabalhei especificamente sobre sexualidade, quem sabe eles nem soubessem que poderiam tratar deste assunto comigo.

Trabalhar com o conteúdo da sexualidade em sala de aula foi uma experiência muito interessante e positiva. O tema por si mesmo desperta o interesse e a motivação dos estudantes que se sentem ávidos por informações. Durante as aulas observei uma participação maior dos alunos, até mesmo dos que estavam acostumados a fazer “gracinhas” na sala.

Para trabalhar com esse assunto, utilizei basicamente duas estratégias: aulas expositivas e discussões; e diferentes recursos de ensino como livros didáticos, figuras, música, quadro de giz, modelos didáticos, filmes, mapas conceituais e televisor.

Com relação ao trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trabalhei com aprendizagem significativa, mais especificamente com os conhecimentos prévios de alunos do Ensino Fundamental sobre a temática Reprodução Humana

(QUIRINO, 2010). Concomitantemente ao desenvolvimento do TCC, realizei outra pesquisa para a consolidação de uma monografia para o curso de especialização em ensino de Ciências Biológicas. Essa pesquisa foi realizada com professores do Ensino Básico e tinha como objetivo principal verificar como ocorre o ensino da Reprodução Humana no Ensino Fundamental e sua relação com a formação de professores (QUIRINO, 2011).

Os resultados da pesquisa de monografia apontaram algumas questões que poderiam ser melhores investigadas referentes aos encaminhamentos metodológicos propostos pelos docentes no que tange ao ensino dos conteúdos de sexualidade na escola. Dessa forma, surgiu o interesse em ir a campo para ouvir alguns professores de Ciências sobre a forma como devem ser trabalhados os conteúdos de sexualidade com os adolescentes.

A temática da sexualidade possui um referencial teórico amplo, porém com relação a discussões sobre os encaminhamentos metodológicos, ainda são poucos os trabalhos. Dessa forma, compreendo a necessidade de empreender investigações para atender as necessidades educativas dos alunos e formativas do professor.

Os primeiros documentos que orientam o trabalho dos professores com relação ao ensino dos conteúdos de sexualidade são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais sugerem a abordagem desse conteúdo por meio da transversalidade.

Atualmente, vivemos um cenário de mudanças, inclusive, na educação. Os desafios, questionamentos e pesquisa na área, culminaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais, desde a sua elaboração, passaram a ser o documento oficial para nortear o trabalho pedagógico dos professores de todo o Brasil.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, os estados têm autonomia para elaborar a sua própria diretriz, que é conhecida por Diretriz Curricular Estadual (DCE). A Secretaria de Educação do Estado do Paraná elaborou em conjunto com professores e pesquisadores da área uma diretriz, a qual é o documento oficial que ampara o trabalho dos professores do Estado.

As diretrizes tratam dos mais variados assuntos referentes ao processo de ensino aprendizagem, e pode ser encontrado no site do governo “Dia a dia Educação.” Além de estar disponível *online*, toda escola também possui esses

documentos de forma impressa, para serem utilizados pela equipe de professores e direção escolar.

Embora as informações estejam acessíveis, ainda é comum professores que não tiveram um contato com tais documentos, e até mesmo que não os utilizam como referência em sua prática, por diferentes motivos os quais não são objeto de nosso estudo. Dessa forma, considero importante investigar sobre o ensino da sexualidade nas escolas, com o apoio do referencial teórico das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

No primeiro capítulo, apresento e discuto, com base em trabalhos da área, alguns conceitos como Sexualidade, Educação Sexual, Orientação Sexual e Educação em Sexualidade e justifico a opção pela utilização do termo Educação para a Sexualidade como atendendo aos objetivos do trabalho.

No segundo capítulo considero relevante apresentar brevemente a sugestão de trabalho do conteúdo de sexualidade na perspectiva dos PCN, bem como trazer alguns autores que analisam criticamente a abordagem de sexualidade proposta nestes documentos.

O terceiro capítulo trata das Diretrizes Curriculares. Inicialmente abordo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e em seguida, sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná, as quais são o foco de nossa pesquisa. Procuro abordar a forma como as DCE propõem que sejam trabalhados os conteúdos de sexualidade no espaço escolar.

Como a diretriz é específica para a disciplina de Ciências, discuto sobre os encaminhamentos metodológicos sugeridos pelas DCE para o ensino dos conteúdos desta disciplina. O capítulo também aborda informações referentes ao caderno temático de sexualidade (PARANÁ, 2009), documento oficial que possui as informações essenciais ao processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de sexualidade.

O quarto capítulo refere-se ao objetivo dessa dissertação que é investigar os encaminhamentos metodológicos sugeridos por professores do Ensino Fundamental para os conteúdos de sexualidade. Caracterizo as escolas de atuação dos professores, descrevo o método utilizado na pesquisa e a categorização dos resultados obtidos.

No quinto capítulo apresento, analiso e faço a discussão dos dados organizados em unidades de análise. Trato especificamente das estratégias,

recursos e abordagens sugeridos pelos professores da pesquisa para o ensino da sexualidade. Procuro organizar as falas dos docentes nas unidades de análise, por ordem de similaridades, para apresentar uma discussão comparando as respostas entre os professores e entre o discurso desses e os documentos oficiais.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais, algumas perspectivas e possíveis contribuições do trabalho, além dos limites e sugestões de novos caminhos vislumbrados a partir do desenvolvimento da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre os processos de ensino aprendizagem de determinado conteúdo não podemos deixar de mencionar o contexto em que estamos inseridos. O meio, a cultura, o momento histórico e político vão determinar padrões de comportamentos, normas de condutas e etc., passíveis de discussão. A sexualidade é um desses conteúdos, pois está rodeada de tabus e preconceitos sendo um dos mais complexos, tanto para o professor quanto para os alunos. Complexo no sentido de envolver não somente aspectos teóricos, mas também questões pessoais, psicológicas, afetivas, tomada de decisões, juízo de valor, etc.

O desenvolvimento da capacidade física, intelectual e psicológica é inerente ao ser humano, e a definição encontrada no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa para a palavra educação define o processo como sendo “o desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.” (EDUCAÇÃO, 2013).

A educação está ao longo da nossa vida, podendo ocorrer nas diferentes relações sociais que estabelecemos, nas experiências que vivemos e no contato com o outro; essas são características de uma educação conhecida por educação informal. Entretanto, não menos importante, temos a educação formal, que se trata de uma educação institucionalizada e que é feita de forma intencional.

A educação formal dos sujeitos ocorre mais predominante nas escolas e é responsável tanto pelo desenvolvimento cognitivo quanto pela formação humana. Envolve em suas ações educativas, aspectos sociais, morais e éticos, essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos em sociedade.

Trabalhar com questões de sexualidade envolve além de questões metodológicas e técnicas do processo de aprendizagem, valores morais e éticos os quais ligam a escola aos demais espaços de sociabilidade dos sujeitos. Dessa forma, a educação escolarizada dialoga com valores socioculturais provenientes do contexto histórico e social em que está inserida. (JOCA, 2009).

No campo da sexualidade, a escola como ambiente de produção e saberes na prática da convivência coletiva, apresenta-se como espaço onde afloram as questões de sexualidade, tendo em vista as descobertas e curiosidades trazidas pelos jovens através de comportamentos e atitudes diversas. Desse modo, a abordagem acerca da sexualidade passa a integrar-se às

atribuições escolares de forma imperativa em suas ações educativas, uma vez que os sujeitos que a compõem são seres sexuados. (JOCA, 2009, p. 102).

A educação formal está constituída por diferentes aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem que configuram a prática educativa. Neste trabalho vou tratar, especificamente, dos encaminhamentos metodológicos sugeridos por professores da Educação Básica para o ensino dos conteúdos de sexualidade.

Irei adotar o termo “encaminhamento metodológico” para me referir às ações desenvolvidas pelos professores para trabalhar com determinado assunto, neste caso o da sexualidade. O encaminhamento metodológico se refere à organização do trabalho docente, quer seja para ministrar uma disciplina, um curso ou um conteúdo específico. Trata-se das diferentes estratégias e recursos utilizados pelos professores bem como das diferentes abordagens de Educação Sexual identificadas na prática do docente.

De acordo com as DCE, os encaminhamentos metodológicos são tão importantes quanto a escolha dos conteúdos, e no momento da tomada de decisão sobre tais aspectos o professor precisa levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ou seja, um mesmo conteúdo pode ser trabalhado em diferentes contextos e com estudantes de séries diferentes; entretanto, devem ser consideradas as necessidades de adequação da linguagem e nível conceitual. (PARANÁ, 2008).

Para tratar dos encaminhamentos metodológicos na abordagem dos conteúdos sobre sexualidade, faz-se necessário discutir sobre os documentos utilizados como parâmetros para o desenvolvimento do trabalho docente, bem como explicitar como o tema sexualidade é abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Importante definir alguns termos utilizados tais como: Sexualidade, Educação Sexual, Orientação Sexual e Educação em Sexualidade. E é nessa perspectiva que inicio a discussão sobre o tema.

2 EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

O presente trabalho trata especificamente dos encaminhamentos metodológicos sugeridos por professores para o ensino dos conteúdos de sexualidade, dessa forma, faz-se necessário definir e justificar a utilização do termo sexualidade.

Uma das definições é o da Organização Mundial da Saúde (OMS) que:

Define e caracteriza a sexualidade como o aspecto central que perpassa toda a vida do ser humano e envolve sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressada através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Mesmo que a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas são sempre experimentadas e expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais. (OMS apud LOPES, 2013).

Na definição de sexualidade proposta pela OMS identifica-se que a sexualidade está compreendida muito além do ato sexual propriamente dito. Envolve questões afetivas, psicológicas, experiências etc. Está presente e faz parte da vida de todos os seres humanos, é expressada por meios de diferentes comportamentos e influenciada por fatores biológicos, psicológicos, sociais, etc.

Concordo com a definição proposta, e com o conteúdo da sexualidade as questões que podem ser discutidas a partir desta perspectiva. Os “conteúdos de sexualidade”, os quais procuro tratar no trabalho, referem-se à abordagem de todo assunto que os envolvam direta ou indiretamente. Sexo, identidade, papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade, reprodução e todos os desdobramentos possíveis a partir destes itens.

Figueiró (2009, p. 143), também traz uma definição interessante sobre a sexualidade, compreendendo-a numa perspectiva ampla. De acordo com a autora:

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

Ambas definições vem ao encontro do que estamos propondo como “conteúdos de sexualidade”, pois tratar do assunto em sala de aula envolve aspectos defendidos nos dois conceitos.

No meio escolar e acadêmico, existem duas nomenclaturas usualmente empregadas para designar o ensino dos conteúdos de sexualidade, trata-se dos termos “Educação Sexual” e “Orientação Sexual.” De acordo com Maistro (2006, p. 16) apesar das duas expressões serem muito conhecidas e frequentemente utilizadas, muitas vezes são confundidas até mesmo por pesquisadores da área. Isto ocorre devido “a falta de padronização de uma terminologia básica e de uma definição teórica clara e objetiva desses conceitos.”

Figueiró (2011) analisa a terminologia priorizada nas publicações: Educação Sexual ou Orientação Sexual e os conceitos de Educação Sexual adotados. De acordo com a autora, pensar na definição desses termos é importante, pois são conceitos carregados de significados “e em sua base encontramos um fundamento filosófico e metodológico que lhe dá suporte.” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 175).

Ao analisar publicações científicas sobre Educação Sexual, no período de 1980 a 1993, Figueiró (2011) identificou que o termo “Educação Sexual” foi utilizado de forma exclusiva em 50% dos artigos, livros e teses, sendo que muitas vezes os autores utilizam os termos como sinônimos. O uso exclusivo do termo “Orientação Sexual” foi de 10% nos artigos e livros, não ocorrendo em dissertações e teses. Dessa forma, foi possível visualizar que o termo “Educação Sexual” é o mais utilizado nas publicações analisadas. (FIGUEIRÓ, 2011).

Nos trabalhos acadêmicos é possível encontrar diferentes definições para os termos Educação Sexual e Orientação Sexual (FIGUEIRÓ, 2011; MAISTRO, 2006), entre outros. As autoras sintetizaram algumas definições propostas por diferentes autores.

Uma das definições é a de Ribeiro (1990, p. 3), segundo o qual “a Orientação Sexual é uma interferência estabelecida, ordenada, organizada e localizada, com a participação de profissionais habilitados para essa responsabilidade, com formação específica para essa finalidade.” Já o termo “Educação Sexual”, de acordo com o mesmo autor, refere-se “aos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra direcionam

os indivíduos para diferentes atitudes [...], é dada na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão [...].”

Observamos na definição de Ribeiro (1990), que o termo Educação Sexual alude a processos informais de educação enquanto o termo Orientação Sexual a processos formais.

Figueiró (2011, p. 177), analisando a obra de Ribeiro (1990), observou que, em alguns momentos, apesar de ter definido os termos, o autor utiliza-os de forma invertida, ou seja, usa o termo Educação Sexual quando deveria ter utilizado o termo Orientação Sexual.

A autora analisa outros trabalhos que utilizam ambos os termos, como sinônimos ou não, chegando a duas situações:

Para alguns autores, “educação sexual é o trabalho que cabe à família e orientação ou instrução sexual é o que cabe à escola; para outros, educação sexual é um processo de formação global da pessoa, para o qual pode contribuir tanto a família, quanto a escola e a sociedade de forma geral, e a instrução ou orientação sexual é considerada um processo informativo, para o qual podem contribuir também esses mesmos elementos. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 180).

Dessa forma, estabelece-se uma situação “conflituosa” para quem procura uma definição única, uma vez que, além dos trabalhos acadêmicos como dissertações, teses, artigos e livros que trazem diferentes definições para os termos, têm-se ainda outra situação na qual determinado autor elabora uma definição e acaba não utilizando de forma coerente o seu próprio conceito.

De acordo com Suplicy (1990):

A educação sexual começa no útero da mãe e só termina com a morte. É um processo ininterrupto, e é através dela que vamos formando a nossa opinião, desfazendo-nos de coisas que ficaram superadas dentro de nós e, ao mesmo tempo, transformando nosso pensamento. (SUPLICY, 1990, p. 22).

Observamos que, para essa autora, a Educação Sexual também ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, é uma construção pessoal podendo ocorrer de maneira formal ou informal.

Ainda sobre o uso da expressão Educação Sexual, Figueiró (2011), defende a utilização dessa ao invés de Orientação Sexual, visto que:

O próprio termo educação sexual é mais adequado na medida em que abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução...Estas últimas denotam destaque na ação do professor. [...] reconheço que educação sexual é um termo que está em consonância com as estratégias consideradas fundamentais nesse processo, como debate aberto, discussões e educação por meio de lutas sociais. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 188).

Com relação ao termo Orientação Sexual, Cavalcanti (1993, p. 40 apud FIGUEIRÓ, 2011, p. 189), afirma a existência de “[...] três orientações sexuais diferentes: a homossexual, a heterossexual e o bissexual.” Suplicy (1987, p. 266 apud FIGUEIRÓ, 2011, p. 189) diz que “[...] a orientação sexual significa a expressão sexual de cada indivíduo por um membro de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos.”

Outra definição que vem ao encontro das acima mencionadas é a de Araguaia (2012), segundo o qual:

A Orientação sexual diz respeito à *atração que se sente por outros indivíduos*. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Assim, se a pessoa gosta de indivíduos do sexo oposto, falamos que ela é heterossexual (ou heteroafetiva). Se a atração é por aqueles do mesmo sexo, sua orientação é homossexual (ou homoafetiva). Há também aqueles que se interessam por ambos: os bissexuais (ou bifetivos). Pessoas do gênero masculino com orientação homossexual geralmente são chamados de gays; e as do gênero feminino, lésbicas. (ARAGUAIA, 2012).

Embora existam muitas definições para os termos educação e orientação sexual, estou de acordo com Figueiró (2011) ao afirmar que:

É necessário que se busque unificar as terminologias usadas para uma solidificação do corpo teórico da temática em questão, devendo-se, portanto pôr fim ao uso dos sinônimos: orientação, instrução, informação, aconselhamento (sexuais) entre outros. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 186).

Concordo com Cavalcanti (1993), Suplicy (1987), Araguaia (2012) quanto à definição proposta para a orientação sexual como sendo a atração por outros indivíduos, podendo uma pessoa ser *homo*, *hetero* ou *bi* quanto a sua orientação sexual.

Com relação ao termo Educação Sexual concordo com Suplicy (1990), Sayão (1997), Maistro (2006), quando definem que a educação sexual

ocorre ao longo de toda a vida da pessoa, nas diferentes relações estabelecidas com outras, por meio de valores transmitidos pela família, amigos, mídia, na escola e em diversas instâncias. A educação sexual pode possibilitar que os sujeitos tenham conhecimento e autonomia para tomar decisões e elaborar juízos de valores.

No ano de 1996, foi aprovada a lei de diretrizes e Bases “Darcy Ribeiro”, e instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); a partir desse momento, “a orientação sexual teve um reconhecimento oficial, de sua necessidade e importância enquanto ação educativa.” (RIBEIRO, 2004, p. 25).

O problema, caso possa-se considerar assim, é que os PCN trazem a orientação sexual como um tema transversal, “sem o esclarecimento sobre o porquê da adoção deste termo.” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 190). Ainda de acordo com Figueiró (2001, p. 44), os autores “parecem partir do princípio de que isto já é posto e definitivo no campo teórico da Educação Sexual”, quando na verdade não é.”

Paralelamente ao surgimento dos PCN foram publicados vários livros sobre diversidade sexual, nos quais o termo orientação sexual é empregado para fazer referência à atração sexual do sujeito. Figueiró (2011) apresenta alguns desses salientando que a dificuldade em definir o que trata muitas publicações é devido à falta de definição conceitual de termos da Educação Sexual. (FIGUEIRÓ, 2011). E:

Apesar da grande quantidade de obras relativamente recentes que adotam o termo orientação sexual para referir-se à direção da atração afetivo-sexual, ainda é comum encontrarmos o termo orientação sexual com o significado igual ao adotado pelos PCN, ou seja, para referir-se ao trabalho do educador. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 192).

Atualmente, apesar das diferentes definições propostas para os termos Educação Sexual e Orientação Sexual, têm surgido nos trabalhos acadêmicos novos termos como “Educação para a sexualidade” e “Educação em sexualidade”, este último, difundido inclusive em documentos da UNESCO. Com uma definição ampla, engloba diferentes aspectos referentes ao ensino dos conteúdos de sexualidade e que são compatíveis perfeitamente com os objetivos deste trabalho.

Para Figueiró (2011):

Penso que é por ter-se dado conta do uso do termo orientação sexual adotado em todo o mundo para se referir à diversidade sexual, que alguns teóricos e profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem da sexualidade- e que são contrários ao uso da terminologia educação sexual,- estejam criando outros termos tais como “Educação em sexualidade” e Educação para a sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 194).

Xavier Filha (2009) utiliza o termo “Educação para a sexualidade” em suas práticas docentes, de acordo com a autora:

O considero fértil, especialmente para se pensar na ampliação do que se convencionou chamar de Educação Sexual, cujo foco esteve calcado nas questões biológicas, essencializadas e generalizadas, priorizando questões de anticoncepção e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis – DST. (XAVIER FILHA, 2009, p. 96).

Felipe (2007 apud Xavier Filha, 2009, p. 96), também utiliza a expressão Educação para sexualidade:

[...] Utilizo a expressão educação em sexualidade por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista. (FELIPE, 2007, p. 42 apud XAVIER FILHA, 2009, p. 96).

Para a autora Xavier Filha (2009), a opção pela perspectiva de uma Educação para a sexualidade procura incorporar elementos mais abrangentes como prazer, desejos, não se restringindo ao sexo como ato.

Portanto, vejo como promissora a perspectiva da 'educação para a sexualidade' como prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da 'educação para a sexualidade'. A conjunção e o artigo que ligam as palavras 'educação' e 'sexualidade' também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a 'vivência' de sexualidade. O termo, inclusive, poderia ser 'educação para as sexualidades'. (XAVIER FILHA, 2009, p. 96-97).

De acordo com as definições propostas pelas autoras citadas acima (XAVIER FILHA, 2009; FELIPE, 2007), o termo “Educação para a Sexualidade” é mais abrangente do que o próprio termo “Educação Sexual”, no sentido de permitir discussões referentes à sexualidade, muito além de questões biológicas.

Similar a esse, temos o termo “Educação em Sexualidade”, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Arruda et al. (2013) defendem a utilização deste termo, apoiando-se nos documentos da UNESCO.

Educação em Sexualidade é uma forma de trabalhar a saúde sexual e a saúde reprodutiva em termos mais abrangentes, propiciando um aprendizado não só na aquisição de conteúdos, mas também incluindo o questionamento de atitudes e o desenvolvimento de habilidades para a tomada de decisão, comunicação, negociação e redução de riscos em relação à infecção pelo HIV e outras DST; ao uso do álcool e outras drogas e às situações de violência. Parte de uma abordagem apropriada para cada um dos ciclos da vida – infância, adolescência, juventude – fornecendo informações cientificamente corretas, realistas e sem pré-julgamentos. (ARRUDA et al., 2013, p. 16).

Carrara (2007) e Cavasin (2010 apud ARRUDA et al., 2013) defendem a utilização do termo Educação em Sexualidade.

A perspectiva da educação em sexualidade contempla, além de discussões sobre saúde sexual, o debate e a reflexão acerca de direitos sexuais e das responsabilidades neles implicadas, bem como dos processos sociais mais abrangentes de estigmatização e discriminação, baseados em orientação sexual e identidade de gênero. Essa abordagem permite, ainda, questionar valores que sustentam e reproduzem hierarquias, desigualdades e relações de poder na sociedade, de forma a ampliar o escopo de ação para além daquele definido pela educação sexual, que, tradicionalmente, tem um espectro preventivista e higienista. (CARRARA, 2007, apud ARRUDA et al., 2013, p. 16).

Esta educação incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionais, sociais, culturais e de gênero, assim como temas referentes à diversidade de orientações e identidades sexuais de acordo com o marco legal de cada país, para assim gerar o respeito às diferenças, a rejeição de qualquer forma de discriminação e para promover entre os jovens a tomada de decisões responsáveis e informadas com relação ao início de suas relações sexuais. (Declaración Ministerial - Prevenir con educación apud ARRUDA et al., 2013, p. 17).

Porque se diferencia de educação sexual - datada e ligada ao biológico - abrangendo aspectos culturais, sociais, políticos, históricos. O conceito ‘educação em sexualidade’, facilita o entendimento sobre as diversidades ampliando e transversalizando o tema nas diferentes áreas e disciplinas. É uma proposta que tem por base os direitos sexuais e direitos reprodutivos de todas as pessoas. (CAVASIN, 2010 apud ARRUDA et al., 2013, p. 17).

De acordo com o que observamos nas definições dos diferentes autores, os termos “Educação Sexual”, “Educação para a Sexualidade” e “Educação em Sexualidade”, possuem definições as quais se complementam, sendo que, no

contexto educacional, todas podem ser utilizadas para se referir ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de sexualidade. Utilizar uma ou outra expressão não interfere nos resultados da pesquisa, no entanto, penso ser necessário haver uma padronização na utilização da nomenclatura.

Ambos os termos - Educação Sexual ou Educação em Sexualidade – podem ser aqui utilizados, entretanto, uma possível diferença existente entre eles reside nos termos Sexual e Sexualidade.

O termo Sexual, por mais que se amplie, parece-nos que fica na dimensão biológica, enquanto que, Sexualidade, vai além e envolve aspectos socioculturais, etc. Compreendendo a Sexualidade como um processo de construção, a educação seria para ajudar nessa formação e, embora a Educação Sexual também tenha essa função, ela esbarra no termo que se restringe ao sexo. Ao analisarmos a expressão Educação para a Sexualidade, identificamos que a mesma ajuda na construção da sexualidade e essa construção ocorre durante toda a vida do indivíduo.

O termo Educação em Sexualidade, com suas respectivas definições propostas por Arruda et al. (2013), UNESCO (2010), Carrara (2007), Cavasin (2010), converge aos objetivos propostos no presente trabalho. Ao usarmos a expressão “encaminhamentos metodológicos para o ensino dos conteúdos de sexualidade”, estamos nos referindo a aspectos do ensino de sexualidade defendidos também por esses autores.

Entretanto, embora concorde com as definições propostas para o termo Educação em Sexualidade, o termo que me parece mais apropriado é Educação para a Sexualidade.

Ainda de acordo com a UNESCO (2010):

Define-se educação em sexualidade como uma abordagem apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente corretas, realistas, e sem pré-julgamento.

A educação em sexualidade fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes e para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade. (UNESCO, 2010, p. 2).

De acordo com a definição anterior, a educação em sexualidade deve transmitir as informações pertinentes à faixa etária dos estudantes, deve estar

relacionada à cultura e ser correta do ponto de vista científico. Favorecer a tomada de decisões e outras habilidades para permitir que tenham as informações corretas para fazer escolhas relacionadas com a sua sexualidade.

Ainda de acordo com o documento (UNESCO, 2010):

Uma educação em sexualidade efetiva é importante, devido ao impacto de valores culturais e crenças religiosas sobre todos os indivíduos, e especialmente jovens, tanto para sua compreensão do assunto quanto para administrar relações com seus pais, professores, outros adultos e suas comunidades. (UNESCO, 2010, p. 2).

O documento que trata do ensino da sexualidade proposto pela UNESCO (UNESCO, 2010, p. 3) salienta a importância da parceria entre professores, pais e comunidade, “a fim de garantir a proteção e o bem estar de crianças e jovens.” De acordo com esse documento:

O desafio da educação em sexualidade é alcançar os jovens antes do início de sua atividade sexual, quer ela ocorra por escolha, necessidade (em troca de dinheiro, comida ou abrigo, por exemplo), coação ou exploração. Para muitos países em desenvolvimento, essa discussão exigirá atenção a outros aspectos da vulnerabilidade, particularmente incapacidades e fatores socioeconômicos. Além disso, alguns estudantes, agora ou no futuro, farão sexo com membros de seu próprio sexo. Essas são questões sensíveis e desafiantes para as pessoas responsáveis por preparar e fornecer educação em sexualidade, e as necessidades dos mais vulneráveis devem merecer especial consideração. (UNESCO, 2010, p. 8).

Com relação aos encaminhamentos metodológicos para o ensino dos conteúdos de sexualidade, a “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade” (UNESCO, 2010, p. 13) aponta para a importância de se criar um ambiente favorável para a educação em sexualidade. Além disso, sugere que os professores tenham uma formação em habilidades específicas a fim de abordar a sexualidade de maneira clara, fazendo uso de métodos didáticos ativos e participativos.

Para que os estudantes se sintam bem em participar em atividades de grupo de educação em sexualidade, precisam se sentir seguros, portanto, é essencial criar um ambiente que proteja e possibilite a educação em sexualidade. Em geral, isso inclui o estabelecimento, desde o início, de um conjunto de regras a ser seguidas durante o ensino e aprendizado da educação em sexualidade. Alguns exemplos típicos são: evitar comentários ridículos e humilhantes; não fazer perguntas pessoais; respeitar o direito de não responder a perguntas; reconhecer que todas as perguntas são legítimas; não interromper; respeitar as opiniões de terceiros; e manter a confidencialidade. (UNESCO, 2010, p. 13).

Sobre a formação dos profissionais para trabalhar com o assunto, em UNESCO, (2010) encontramos que é importante o professor ter uma formação especializada, com objetivos e metas claras, favorecendo a capacidade dos educadores. Salienta sobre a importância do profissional em discutir todo e qualquer assunto não se restringindo a alguns conteúdos.

A formação especializada é importante para os professores, porque fornecer educação em sexualidade muitas vezes envolve novos conceitos e novos métodos de aprendizado. Essa formação deve ter objetivos e metas claras, ensinar a teoria e a prática de métodos participativos de aprendizado, ter um bom equilíbrio entre o aprendizado de conteúdos e habilidades, ser baseada no currículo que será implementado, e fornecer oportunidades para ensaiar lições chave do currículo. Tudo isso pode aumentar a confiança e a capacidade dos educadores. O treinamento deve auxiliar os educadores a distinguir entre seus valores pessoais e as necessidades de saúde dos alunos. Deve estimular os educadores a ensinar todo o currículo, e não apenas algumas partes selecionadas. (UNESCO, 2010, p. 26).

As discussões sobre formação inicial e continuada de professores para abordar a respeito da sexualidade são muitas, mas, por ora, não é objetivo deste trabalho discutir tais aspectos. Considero relevante continuarmos nossa deliberação tratando da abordagem da sexualidade nos PCN.

3 A SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DOS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os PCN foram elaborados

Procurando, de um lado respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país e de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Como o próprio nome sugere, os PCN servem como parâmetros para o ensino dos conteúdos; entretanto, cada escola tem autonomia para trabalhar considerando o contexto e a realidade em que está inserida, com base em informações do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Elaborado a partir de orientações dos PCN, o PPP contempla informações sobre a comunidade local, objetivos de ensino, recursos materiais e físicos da escola, diretrizes pedagógicas, plano de ação, dados sobre a aprendizagem, etc. devendo ser constantemente atualizado pelos professores e pela direção escolar, devendo refletir a realidade da escola.

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

A inovação apresentada nos PCN com relação ao ensino da sexualidade foi no sentido de tratá-lo como um tema transversal, inserido no eixo temático "Orientação Sexual." Além do tema transversal de orientação sexual, os PCN sugerem que sejam trabalhadas nesta perspectiva, as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e do Trabalho e Consumo.

Os temas transversais se referem a um conjunto de temas propostos definidos a partir de alguns critérios como: "urgência social, abrangência nacional,

possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, e favorecimento da compreensão da realidade e da participação social.” (BRASIL, 1998, p. 25).

Também propõem que o currículo seja flexível e variável de acordo com a realidade local e regional, e que os conteúdos de relevância social sejam abordados de maneira transversal, ou seja, na escola serão desenvolvidos os conteúdos normais de ciências, matemática, português etc., mas que, perpassando esses conteúdos, devem ser trabalhados temas do cotidiano dos alunos, de modo a permitir que sejam inseridas questões sociais no currículo escolar. De acordo com os PCN, a transversalidade requer do professor uma reflexão ética como eixo norteador, pois exige tomada de decisões e de posicionamentos. (BRASIL, 1998).

Desenvolver a cidadania e senso crítico dos alunos é o objetivo principal da educação, proposto pelos PCN e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB).

Em se tratando do volume “Orientação Sexual”, o mesmo apresenta uma divisão dos conteúdos de sexualidade em três eixos temáticos nos quais esses conteúdos podem ser desenvolvidos, são eles: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às doenças sexualmente Transmissíveis/AIDS.

Com relação aos encaminhamentos metodológicos sugeridos pelos PCN, encontramos no volume “temas transversais” um parágrafo que sugere atividades a serem desenvolvidas pelos alunos que podem contribuir na elaboração de um pensamento crítico.

O ensino e a aprendizagem da participação têm como suporte básico a realidade escolar, assim devem ser eleitos métodos e atividades nos quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as conseqüências de seus atos. Situações que envolvam atividades como seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupo de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos etc., favorecem essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 38).

Os PCN sugerem que sejam valorizadas atividades que permitam a participação efetiva dos alunos, para que tenham a oportunidade de se expressarem. Também salienta a importância de colocar o aluno em contato com situações as quais façam ou possam vir a fazer parte do seu cotidiano, para que o mesmo tenha autonomia e senso crítico para tomar decisões.

Além das sugestões de estratégias para se trabalhar, os PCN trazem algumas orientações didáticas a fim facilitar o trabalho do professor. De acordo com o documento (PCN), o primeiro aspecto a ser levado em consideração é a faixa etária com a qual se está trabalhando:

Pois em geral as questões de sexualidade são específicas a cada etapa do desenvolvimento [...] É importante que o professor aborde as questões dentro do interesse e das possibilidades de compreensão próprias da idade de seus alunos, respeitando os medos e as angústias típicos daquele momento.” (BRASIL, 1998, p. 103).

Ao se trabalhar com a sexualidade, o professor precisa estar ciente que as questões referentes ao tema podem surgir em diferentes momentos para cada aluno ou grupo, e mesmo que o professor já tenha discutido o assunto em sala de aula, pode ser necessária sua retomada.

O docente também deve estar atento às diferentes formas de expressão dos estudantes, por exemplo, brincadeiras, apelidos, músicas que trazem em suas letras aspectos da sexualidade podem se constituir em situações favoráveis a um debate a respeito do tema. Muitas vezes, os alunos estão necessitando de uma discussão e de compreensão sobre o que estão expressando. (BRASIL, 1998).

Um ponto a ser considerado com relação às intervenções do professor é o seu posicionamento diante de uma sala de aula. Ao se colocar diante dos alunos, o professor precisa ter consciência que está sendo constantemente observado e avaliado.

A maneira como se comporta, o modo como se veste, como fala, cria uma imagem perante os alunos a qual interfere no processo de ensino aprendizagem sendo praticamente impossível o professor ser totalmente “neutro” nos valores que transmite. Entretanto, as orientações didáticas dos PCN sugerem que o professor trabalhe de forma a não emitir juízo de valor sobre atitudes e comportamentos sexuais.

Outra questão importante apontada nos PCN de orientação sexual refere-se ao trabalho pedagógico do professor:

O trabalho pedagógico é feito por meio da atitude do professor e de suas intervenções diante das manifestações de sexualidade de seus alunos. Os conteúdos trabalhados devem favorecer a compreensão de que o ato sexual e intimidades similares são manifestações pertinentes à sexualidade de jovens e adultos, não de crianças. (BRASIL, 1998, p. 103).

De acordo com Figueiró (2004):

As questões de sexualidade têm trazido dificuldades, problemas e desafios aos professores, no seu trabalho cotidiano de ensinar. Atualmente observa-se uma manifestação acentuada da sexualidade dos alunos no espaço escolar em decorrência da forma como a sociedade e os meios de comunicação abordam essas questões. Observa-se, um rompimento dos valores morais e sexuais dantes estabelecidos. (FIGUEIRÓ, 2004, p. 124).

O volume “Orientação sexual” também apresenta orientações gerais aos docentes sobre a forma como esses assuntos devem ser trabalhados, contudo, não apresenta nenhuma especificação com relação às abordagens, estratégias e recursos de ensino.

Consideramos relevante apresentar essa breve discussão sobre a forma como o conteúdo de sexualidade está inserido nos PCN, dada a importância que esse documento tem para a nossa educação.

Observamos em César (2009, p. 56) que, embora os PCN tratassem-se de um referencial flexível para fomentar a elaboração de propostas, sendo facultativa a sua adoção pelas escolas, esse documento teve um impacto grande na educação brasileira. Foram publicados muitos livros sobre os temas transversais e a sexualidade, inúmeros cursos e palestras, artigos de divulgação científica, etc.

Atualmente, os PCN estão em desuso em muitos estados (inclusive no Paraná) os quais estão elaborando propostas próprias de diretrizes e currículos, porém, observamos que a marca dos PCN e dos temas transversais permanece no imaginário de muitos professores. (CÉSAR, 2009).

Braga (2006) faz algumas críticas à versão de sexualidade contida nos PCN; dentre elas, sobre os critérios para a definição e escolha do tema transversal, “Orientação Sexual” apontando que, no contexto de elaboração dos PCN, não foram levados em consideração questões de desejo, da afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil e também da existência de uma “pedagogia de prevenção” com relação às questões de sexualidade.

Num contexto desses, evidentemente, questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionados como norteadores do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual; é como se as crianças precisassem “ser protegidas da educação sexual.” Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter “exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes

à sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças.” (Brasil, 1998, p. 303) Em outras palavras, à sexualidade é demarcada uma época e idade apropriadas para sua manifestação, resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar. (BRAGA, 2006, p. 4).

Concordo com Braga (2006), ao afirmar que os critérios para a seleção dos temas a serem abordados dentro da Orientação Sexual deveriam ser mais amplos e incluir questões da afetividade, da sexualidade infantil, dentre outras. Também assumo a existência de uma “pedagogia da prevenção” mencionada pelo autor, sendo necessário que os professores procurem abordar a sexualidade em sua totalidade, procurando discutir, além do conteúdo programático, questões de interesse dos alunos.

Valorizar os conhecimentos prévios, proporcionar um clima de interação favorável para que os alunos possam se expressar, ouvir os alunos, não emitir juízos de valor, são alguns pontos que devem ser levados em consideração ao se trabalhar com o conteúdo da sexualidade.

Para a autora (BRAGA, 2006, p. 4), a orientação sexual proposta nos PCN atua como um dispositivo da pedagogia da prevenção e transmite ideias as quais corroboram para que “os alunos aprendam a se defender do sexo, da própria sexualidade, de Doenças Sexualmente Transmissíveis e de uma possível gravidez indesejada”; apresenta trechos dos PCN nos quais é possível visualizar elementos que comprovam a existência de um discurso de proteção sexual.

A educação sexual deve ser compreendida muito além das informações preventivas, “devendo ser priorizada a produção de um saber sobre sexualidade, contando com a participação de todos os segmentos da sociedade.” Argumenta que existe nesse documento um discurso sexual normativo e higienista o qual “inviabiliza a proposta dos Temas Transversais de participação social e reconhecimento de obstáculos que impedem a plenitude da cidadania e o aumento da qualidade de vida dos indivíduos.” (BRAGA, 2006, p. 5).

Outra crítica é em relação às novas formas de conhecimento sobre a sexualidade, que não estão incluídas no documento, como por exemplo, “a presença da sexualidade infantil, e a formação do caráter homossexual dos gêneros” (BRAGA, 2006, p. 5). Para a autora, os PCN têm uma tendência em padronizar as identidades sexuais numa perspectiva heteronormativa.

O tema Orientação Sexual celebra a heteronormatividade quando relaciona a sexualidade ao seu aspecto biológico, enfatizando sempre a saúde reprodutiva, sem problematizar questões relevantes como as manifestações sexuais infantis, homossexualidade e relações de gênero (embora mencionadas). Visa um programa voltado a uma boa saúde sexual, ou seja, o dispositivo da sexualidade é alvo de normatizações e de uma higienização. O caráter informativo que a educação sexual assume no documento curricular reforça exclusões e institui um discurso de proteção sexual que produz identidades vulneráveis à discriminação e vitimização sexual. (BRAGA, 2006, p. 8).

Dessa forma, propõe uma educação sexual em que:

Nas salas de aula sejam problematizadas e repensadas as “verdades” que são instituídas como válidas e normais pelos currículos oficiais. Professores/as e alunos/as devem se aventurar a explorar o desconhecido território do “outro”, do “diferente”, e para isso é necessário abandonar velhos conceitos racistas, sexistas e homofóbicos. É preciso desenvolver um ambiente onde o diálogo sobre a sexualidade desperte a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer a si próprio e o outro sem preconceitos ou exclusões; (BRAGA, 2006, p. 8).

Salla e Quintana (2002, p. 2), em uma pesquisa realizada com professores de Santa Maria (RS) com o objetivo de investigar as concepções acerca da sexualidade humana, identificaram que os educadores concebem a Orientação Sexual como uma "disciplina" que deve ser abordada dentro das ciências e biologia, conferindo “à sexualidade um caráter biológico e tecnicista, reduzindo a sua dimensão ao sexo genital. A ideia de transversalidade da sexualidade, veiculada nos PCN (1998), não coincide com a concepção que os educadores têm sobre esse tema.”

Dessa forma, o primeiro obstáculo para se trabalhar com os conteúdos na perspectiva da transversalidade é a visão reducionista que os docentes possuem com relação à sexualidade, geralmente limitada ao sexo genital e ao conhecimento da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, delegando ao professor de ciências, a abordagem do tema dentro da escola. O professor de ciências, com certeza, tem muito a contribuir, no entanto, o mais difícil “não é lidar com as questões biológicas e orgânicas, mas sim, com os valores e posturas inerentes ao tema.” (SALLA; QUINTANA, 2002, p. 3).

Os resultados da pesquisa (SALLA; QUINTANA, 2002, p. 5) apontam que os professores entrevistados percebem a Orientação Sexual como um assunto a ser trabalhado por especialistas, os quais “detêm o saber” a respeito da

sexualidade, dessa forma, cria-se uma “disciplinarização da mesma e, portanto a uma censura sobre o que e quem pode falar sobre ela.”

Levando-se em consideração que a Representação dos educadores, em última análise, será o fator norteador da abordagem do tema dentro da escola, a busca pela cidadania através de uma proposta de transversalidade precisa ser repensada e recontextualizada, sob pena de se fazer de uma possível Orientação Sexual, um (des) serviço social. (SALLA; QUINTANA, 2002, p. 5).

De acordo com Altmann (2001, p. 579), embora os PCN sejam um “referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível” está de acordo com o pensamento de Braga (2006) ao afirmar que os PCN “através de mecanismos e metodologias e práticas visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que tange a sua sexualidade.”

O tema Orientação Sexual não tem apenas um caráter informativo, como sugerem os PCN, mas, sobretudo um efeito de intervenção no interior do espaço escolar. Concebido como tendo uma função transversal que atravessa fronteiras disciplinares, ele se dissemina por todo campo pedagógico e funciona de forma a expandir seus efeitos em domínios dos mais heterogêneos. Os PCN incitam a escola a, através de práticas pedagógicas diversas, construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo, de modo a fazer com que o indivíduo tome a si mesmo como objeto de cuidados, alterando comportamentos. Através da colocação do sexo em discurso, parece haver um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, o qual se exerce não tanto através de proibições e punições, mas através de mecanismos, metodologias e práticas que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade. (ALTMANN, 2001, p. 584).

Os PCN formam um documento importantíssimo no cenário educacional brasileiro, observa-se uma preocupação em se discutir questões até então não debatidas. Os temas transversais se constituem de assuntos relevantes para os educandos e a perspectiva de trabalho por meio da transversalidade é muito interessante para o processo de ensino e aprendizagem.

Estou de acordo com Salla e Quintana (2002), ao afirmarem que o grande obstáculo para se trabalhar com a sexualidade, na perspectiva da transversalidade, são os próprios professores que não compreenderam a proposta desses documentos e que ainda possuem uma visão reducionista da sexualidade, abordando o assunto pelo viés biologicista. Assumo que a sexualidade não pode ter apenas um caráter informativo, é necessário ampliar a discussão.

Conforme mencionamos, a importância dos PCN é incontestável, entretanto, dado o atual momento de transformações pelo qual a sociedade vem passando, bem como, as dificuldades de se proceder na perspectiva da transversalidade, novos documentos foram elaborados com o objetivo de facilitar o trabalho dos professores. E é nessa perspectiva que damos continuidade à pesquisa, trazendo aspectos relevantes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais.

4 DIRETRIZES CURRICULARES

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)

Até o momento apresentamos alguns aspectos relevantes sobre o ensino de sexualidade com base nos PCN. Contudo, no ano de 1998, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovado os pareceres CEB nº4 em 29 de janeiro de 1998, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e CEB nº15 de 1º de junho de 1998, o qual versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. (GARUTTI, 2012).

As DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica as quais orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que apresenta em seus artigos ser incumbência da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (DCNs..., 2002).

As DCN procuram valorizar a autonomia das escolas, incentivando-as a criar seu próprio currículo, selecionando dentro das áreas específicas conteúdos para a formação das competências explicitadas nestas Diretrizes. Embora a escola tenha autonomia, propõe-se nas DCN que, para a escolha dos conteúdos, devem ser considerados o contexto social, a clientela que atende, além de outros aspectos sociais relevantes.

Outra característica essencial das DCN é a contemplação de elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional. (DCNs..., 2002).

As Secretarias de Educação de cada Estado têm autonomia para elaborar a sua própria Diretriz Curricular, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso específico do Estado do Paraná, no ano de 2008, ficaram

prontas e foram disponibilizados aos professores as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do estado do Paraná (DCE).

Esse documento foi elaborado em conjunto com professores da rede estadual de ensino, os quais contribuíram oralmente ou por escrito durante palestras, discussões, encontros, simpósios e semanas pedagógicas promovidas pelos núcleos Regionais de Educação do estado do Paraná.

Para se trabalhar com o conteúdo de sexualidade é necessário apresentar o enfoque que as Diretrizes Curriculares Estaduais desenvolvem sobre o assunto. Vale à pena ressaltar que, por se tratar de um documento recente, ainda não encontramos pesquisas que abordam o ensino de sexualidade na óptica das DCE.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS (DCE)

As DCE se constituem como um fundamento para o trabalho pedagógico na escola, sendo possível, a partir delas, o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Estão divididas por disciplinas, sendo a de ciências o foco de nossa atenção.

Para a disciplina de ciências temos um documento composto por dois textos: o primeiro são as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica”, o segundo as “Diretrizes Curriculares da disciplina de Ciências.” Por tratar-se de um documento único, está representado pela referência Paraná (2008).

O primeiro texto apresenta:

Uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. (PARANÁ, 2008, p. 8).

O segundo, aborda especificamente a disciplina de Ciências.

Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição desta disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente. (PARANÁ, 2008, p. 8).

Nas DCE é possível encontrar algumas críticas quanto à organização e abordagem dos conteúdos na perspectiva da transversalidade. De acordo com esse documento, a proposta apresentada nos PCN considerava tudo que fosse passível de aprendizagem como conteúdo curricular. O problema dessa abordagem é que a supervalorização do trabalho com temas esvaziou o ensino dos conteúdos científicos na disciplina de ciências. (PARANÁ, 2008).

Segundo tal documento (PARANÁ, 2008, p. 28), os temas transversais foram “impostos a todas as disciplinas de forma artificial e arbitrária.” E em contraposição a essa perspectiva, sugere que os conteúdos sejam abordados dentro das disciplinas, sendo o professor, o autor de seu plano de ensino. Que “os temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.” (PARANÁ, 2008, p. 28).

A insatisfação com relação à forma como os conteúdos são abordados nos PCN foi fundamental para que se iniciasse no ano de 2003, no estado do Paraná, um processo de discussão coletiva com o objetivo de produzir novas Diretrizes Curriculares, a fim de estabelecer novos rumos e uma nova identidade para o ensino de Ciências. (PARANÁ, 2008).

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

Nas DCE, a seleção dos conteúdos, dentro de cada disciplina, deve ser feita a partir dos conteúdos estruturantes:

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

A partir dos conteúdos estruturantes é que devem ser organizados e selecionados os conteúdos mais básicos a serem trabalhados por série. A própria

Diretriz Curricular da disciplina de Ciências (PARANÁ, 2008) traz em anexo essa organização.

Recomenda-se que os conteúdos básicos contemplem desde assuntos “mais estáveis e permanentes da disciplina quanto os que se apresentam em função do movimento histórico e das relações sociais.” E para elaboração do plano de trabalho docente, o professor também deve “selecionar os conteúdos básicos vinculados à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação.” (PARANÁ, 2008, p. 28).

Ainda de acordo com as DCE de Ciências:

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor. (PARANÁ, 2008, p. 83).

Os conteúdos estruturantes estão divididos em cinco grandes tópicos: Astronomia; Matéria; Sistemas Biológicos; Energia e Biodiversidade. Todos eles devem ser trabalhados pelos professores em todas as séries a partir da seleção de temas específicos da disciplina de ciências.

Uma recomendação para se trabalhar com os conteúdos, é que esses sejam ajustados ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, para isso, as DCE sugerem ao professor a adoção de uma linguagem adequada à série, problematize os conteúdos em função das realidades regionais e considere os limites e possibilidades dos livros didáticos de Ciências. (PARANÁ, 2008).

Além dos conteúdos estruturantes e conteúdos básicos, a diretriz apresenta a abordagem teórico-metodológica e como deve ser a avaliação da aprendizagem.

As questões de sexualidade estão inseridas no conteúdo estruturante Sistemas Biológicos, o qual tem como conteúdo básico: Célula; Morfologia e Fisiologia dos Seres vivos.

Com relação à abordagem teórico-metodológica, as DCE trazem algumas orientações didáticas que podem nortear o trabalho dos professores. De acordo com esse documento. (PARANÁ, 2008).

Os conteúdos específicos da disciplina de Ciências, selecionados a partir de critérios que levam em consideração o desenvolvimento cognitivo do estudante, o número de aulas semanais, as características regionais, entre outros, devem ser abordados considerando aspectos essenciais no ensino de Ciências; **a história da ciência, a divulgação científica e as atividades experimentais.** (PARANÁ, 2008, p. 86).

Observamos nas DCE (PARANÁ, 2008), recomendações importantes aos professores, as quais podem ajudá-los na seleção dos conteúdos específicos e na orientação do preparo de suas aulas. Os docentes também devem utilizar a história da ciência, a divulgação científica e as atividades experimentais.

A história da ciência é fundamental, porque é por meio dela que o professor consegue transmitir uma concepção sobre o que é ciência. Torna o aprendizado mais interessante do ponto de vista do aluno, visto que, ao se focar a história da ciência, trabalha-se não somente com a parte técnica de determinado conteúdo, mas também, com aspectos sociais, humanos e culturais. (PARANÁ, 2008).

A divulgação científica é necessária para facilitar o processo de transposição didática. Os recursos de divulgação científica como jornais, revistas, documentários, etc., permitem a “veiculação em linguagem acessível do conhecimento que é produzido pela ciência e dos métodos empregados nessa produção.” (PARANÁ, 2008, p. 71).

As atividades experimentais configuram-se como estratégias de ensino fundamentais para o ensino. Referem-se a toda atividade prática em que o objetivo principal é a observação seguida de demonstração e/ou experimentação. Utilizam-se recursos como vidrarias, instrumentos, equipamentos ou outros materiais alternativos. “As atividades experimentais podem contribuir para a superação de obstáculos na aprendizagem de conceitos científicos.” (PARANÁ, 2008, p. 71).

Os professores também devem valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, como forma de proporcionar uma aprendizagem significativa:

A abordagem desses conteúdos específicos deve contribuir para a formação de conceitos científicos escolares no processo de ensino- aprendizagem da disciplina de Ciências e de seu objeto de estudo (o **conhecimento científico que resulta da investigação da natureza**), levando em consideração que, para tal formação conceitual, há necessidade de se valorizar as concepções alternativas dos estudantes em sua zona cognitiva real e as relações substantivas que se pretende com a mediação didática. (PARANÁ, 2008, p. 86).

De acordo com Moreira, (1999 apud PARANÁ, 2008, p. 62), a aprendizagem significativa ocorre na medida em que o estudante consegue estabelecer relações “não substantivas, e não arbitrárias” entre o que já sabe e o conhecimento específico ensinado pela mediação do professor. Para tanto, é importante o papel do docente na seleção do conteúdo, das estratégias metodológicas e de material didático que devem ser adequados e potencialmente significativos. (PARANÁ, 2008).

Ainda segundo as diretrizes:

A construção de significados pelo estudante é o resultado de uma complexa rede de interações composta por no mínimo três elementos: o estudante, os conteúdos científicos escolares e o professor de Ciências como mediador do processo de ensino-aprendizagem. O estudante é o responsável final pela aprendizagem ao atribuir sentido e significado aos conteúdos científicos escolares. O professor é quem determina as estratégias que possibilitam maior ou menor grau de generalização e especificidade dos significados construídos. É do professor, também, a responsabilidade por orientar e direcionar tal processo de construção. (PARANÁ, 2008, p. 62-63).

Enfim, temos as relações conceituais, interdisciplinares e de contexto as quais estão relacionadas à organização do plano de trabalho docente. As relações contextuais são as existentes entre os conceitos e os conteúdos estruturantes; as relações interdisciplinares referem-se às relações que se estabelecem entre os conceitos científicos e conceitos pertencentes a outras disciplinas; e a relação de contexto trata da relação entre os conceitos científicos e as questões sociais, políticas, tecnológicas, culturais e éticas.

Cabe ao professor um importante papel que é o de refletir:

A respeito das abordagens e relações a serem estabelecidas entre os conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Refletir, também, a respeito das expectativas de aprendizagem, das estratégias e recursos a serem utilizados e dos critérios e instrumentos de avaliação. (PARANÁ, 2008, p. 68).

Para atingir os objetivos de ensino e para auxiliar na prática pedagógica, os professores podem utilizar diferentes estratégias e recursos de ensino, como, por exemplo, “problematizações, contextualizações, interdisciplinaridade, pesquisas, leituras científicas, atividades em grupo, observações, atividades experimentais, recursos instrucionais, atividades lúdicas, entre outros.” (PARANÁ, 2008, p. 86).

Com relação à avaliação do processo de ensino aprendizagem, o professor precisa “estabelecer critérios e selecionar instrumentos a fim de investigar a aprendizagem significativa sobre o assunto.” No caso do conteúdo estruturante Sistemas Biológicos, a avaliação deve valorizar “o entendimento dos conceitos que fundamentam os sistemas digestório, cardiovascular, respiratório, excretor e urinário.” (PARANÁ, 2008, p. 86).

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

Em Paraná (2012, p. 22), confirma-se a ideia de exclusão do sistema reprodutor ao trazer como expectativas de aprendizagens para o conteúdo - Sistemas Biológicos - que o aluno “Entenda o funcionamento dos sistemas digestório, cardiovascular, respiratório, excretor, urinário e a integração entre eles.”

Embora as DCE de ciências não mencionem o sistema reprodutor como sendo um conteúdo básico a ser discutido com os alunos, o professor pode e deve abordar tal conteúdo. De acordo com esse documento (PARANÁ, 2008, p. 83), os conteúdos básicos “não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica.”

[...], os conteúdos básicos estão apresentados por série e devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a 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. (PARANÁ, 2008, p. 83).

Com relação aos encaminhamentos metodológicos para o ensino dos conteúdos de ciências, as DCE de ciências, possuem um capítulo intitulado “Encaminhamento Metodológico”, no qual são encontradas orientações e sugestões claras quanto à utilização dos recursos pedagógicos, organização do trabalho docente, metodologias para o ensino de Ciências, etc. Tais orientações aludem ao ensino dos conteúdos de Ciências de uma forma geral.

Observamos no trecho abaixo algumas dessas orientações aos professores:

Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados na disciplina de Ciências, o professor deverá organizar o trabalho docente tendo como referências: o tempo disponível para o trabalho pedagógico (horas/aula semanais); o Projeto Político Pedagógico da escola; os interesses da realidade local e regional onde a escola está inserida; a análise crítica dos livros didáticos e paradidáticos da área de Ciências; e informações atualizadas sobre os avanços da produção científica. (PARANÁ, 2008, p. 68).

Podemos observar, a partir dessas orientações, que o professor deve levar em consideração alguns aspectos relevantes enquanto organiza e prepara suas aulas.

Observar o tempo disponível para o trabalho pedagógico é no mínimo obrigação do professor; contudo, frequentemente observamos uma falta de planejamento eficiente para a abordagem do conteúdo no que se refere ao tempo disponível, sendo comum acontecer que, ao final do ano letivo, alguns conteúdos essenciais não são discutidos em sala.

Com relação à análise dos livros didáticos e paradidáticos da área de Ciências, é necessário que o professor tenha uma boa formação, quer seja inicial, quer seja continuada, para analisar criticamente o livro, uma vez que tal ato exige tomadas de decisões e julgamentos. É necessário conhecer muito bem sobre o que se está falando.

No que tange às abordagens, estratégias e recursos para o ensino dos conteúdos de ciências, as DCE sugerem claramente a utilização de um “pluralismo metodológico”, e que sejam “consideradas uma diversidade de abordagens, estratégias e recursos pedagógicos e tecnológicos e a amplitude de conhecimentos científicos a serem abordados na escola.” (PARANÁ, 2008, p. 41).

A condição primordial é que esses encaminhamentos metodológicos sejam pensados com o objetivo de contribuir com a aprendizagem significativa e, nesse sentido, um trabalho pedagógico de qualidade deve envolver diferentes metodologias, sendo que os professores precisam ter autonomia para fazer uso de diferentes abordagens, estratégias e recursos.

O pluralismo metodológico é, inclusive, um caminho favorável para que a aprendizagem significativa ocorra, pois permite aos estudantes superar os obstáculos conceituais, oriundos de sua vivência cotidiana. (PARANÁ, 2008).

4.3 CADERNO TEMÁTICO DE SEXUALIDADE

Conforme discutido até o momento, existe uma diretriz curricular para cada disciplina, a qual contempla os conteúdos estruturantes e básicos a serem trabalhados pelos professores em cada matéria. Com relação aos conteúdos de sexualidade e outros assuntos abordados nos temas transversais dos PCN, com a implantação das diretrizes, os mesmos passaram a fazer parte de documentos conhecidos como “Cadernos Temáticos.” (PARANÁ, 2009).

Esses cadernos são encontrados no site do governo do Estado do Paraná no portal “dia a dia educação”, onde é possível localizá-los no campo destinado aos educadores, no item “recursos didáticos.”

Os cadernos temáticos são documentos destinados aos docentes a fim de auxiliá-los no tratamento de temas considerados como “desafios educacionais contemporâneos”, tais como: Educação Ambiental; Violência na Escola; Educação Escolar Indígena; Prevenção ao uso indevido de drogas; Educação do Campo; Uso de tecnologias educacionais; Direitos Humanos dentre outros, os quais perfazem um total de 36 cadernos temáticos, incluindo o de nosso interesse: o da sexualidade.

De acordo com Paraná (2009), os cadernos temáticos se referem a “recursos didáticos que podem contribuir na preparação das aulas.” O caderno temático de sexualidade discute questões de gênero, doenças sexualmente transmissíveis, educação sexual, entre outros temas correlatos. É composto por doze artigos de diferentes professores e pesquisadores da área de educação sexual, além de conter sugestões de filmes, sítios (páginas da internet) e livros.

Na carta de apresentação do caderno temático de sexualidade, encontramos a seguinte afirmação: “a escola é um dos espaços privilegiados para discussões qualificadas sobre sexo e sexualidade” e a justificativa para trazer o tema para dentro das instituições de ensino é “proporcionar a toda a comunidade escolar informações sérias e interpretações críticas acerca dos diversos assuntos que fazem parte da sociedade contemporânea.” (PARANÁ, 2009, p. 6).

Os artigos do caderno temático de sexualidade abordam questões presentes no dia a dia dos professores como, o preconceito contra as minorias, as desigualdades de direito entre homens e mulheres, o sexismo, etc. A relevância em se discutir tais assuntos é que, por “se tratarem de padrões de comportamento

estabelecidos pela sociedade, são produções históricas e passíveis de mudanças.” (PARANÁ, 2009, p. 6).

Introduzir o debate das questões de sexualidade em nível escolar possibilita uma reflexão sobre as condições em que nos encontramos com relação ao conhecimento e à vivência da sexualidade. A discussão é importante para que os alunos possam ter plenas “condições de agir cotidianamente no sentido de construir uma sociedade que saiba tratar as diferenças”, característica esta fundamental para “o sucesso do projeto de educação.” (PARANÁ, 2009, p. 6).

O caderno de sexualidade foi produzido para subsidiar a prática pedagógica e reflexiva dos professores da Rede Estadual de Educação, “possibilitando significado, sentido e coragem para o enfrentamento e a transformação de uma realidade social de preconceito, discriminação e exclusão nas escolas.” (PARANÁ, 2009, p. 7).

O objetivo da Secretaria de Educação, ao elaborar o documento é:

Proporcionar reflexões críticas acerca da sexualidade, das relações entre os gêneros e da diversidade sexual que revela a posição da SEED de dar visibilidade ao enfrentamento do sexismo, da homofobia e do racismo, bem como de debater a promoção e prevenção da saúde no espaço escolar, na perspectiva do respeito aos diferentes sujeitos educandos(as) e educadores(as). (PARANÁ, 2009, p. 7).

Observa-se uma preocupação tanto com os educandos quanto com os educadores. Segundo esse documento, as reflexões que se estabelecem podem “contribuir para superar os índices de evasão escolar ainda existentes nas escolas, muitas vezes provocadas por atitudes explícitas e/ ou veladas de preconceito e discriminação.” (PARANÁ, 2009, p. 7).

Apresento a seguir uma breve descrição sobre os artigos que constituem o caderno temático de sexualidade.

O primeiro artigo, “Sexualidade e Gêneros: questões introdutórias”, apresenta e define conceitos importantes utilizados na sexualidade como, por exemplo, sexo, sexualidade, orientação sexual, homossexualidade, etc. Além disso, “propõe a efetivação de uma postura de respeito aos direitos humanos e à diversidade na perspectiva da educação escolar, [...] propondo uma mudança nas práticas de nossos professores e professoras.” (SANTOS; ARAUJO, 2009, p. 13).

O segundo, “Pensar a sexualidade na contemporaneidade”, apresenta um breve histórico da sexualidade no contexto brasileiro e aspectos referentes à sexualidade na contemporaneidade. Discute questões como o surgimento da AIDS e sua associação à doença de homossexuais; a questão da orientação sexual como culturalmente “ensinada” pela sociedade e explica a utilização de termos como Gays, Lésbicas, Travestis, etc.

No terceiro artigo, “Encarar o desafio da Educação Sexual na escola”, a autora (FURLANI, 2009b) procura discutir implicações sobre a introdução da Educação para a Sexualidade nas salas de aula e apresenta alguns “princípios para uma educação sexual na escola.” (PARANÁ, 2009, p. 7). Nesse artigo, algumas reflexões são propostas, por exemplo, como a educação sexual pode ser pensada e planejada no currículo escolar? Quais aspectos podem ser considerados encorajadores para se implantar um projeto de educação sexual na escola? Que fatores desmotivam os professores ao abordar a sexualidade? entre outras situações que são discutidas por Furlani (2009b). No terceiro artigo também é feita uma revisão e conceitualização dos termos Orientação e Educação Sexual.

O quarto artigo, “Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual”, trata sobre os diversos sentidos da educação sexual nas escolas analisando-os em diferentes momentos da história educacional brasileira, e “uma reflexão sobre a educação sexual a partir das teorias pós-identitárias de gênero, além de um questionamento sobre o currículo, advinda do pós-estruturalismo e da teoria *queer*.” (CÉSAR, 2009, p. 49).

O quinto artigo, “Educação Sexual: algumas possibilidades didático-metodológicas”, sugere alternativas didático-metodológicas para a discussão das questões de gênero com alunos do ensino fundamental e médio a partir de filmes. Neste capítulo, há algumas informações importantes sobre a prática pedagógica dos professores afirmando que a discussão sobre os assuntos de sexualidade não pode ser superficial, de acordo com Santos (2009, p. 60):

Essa não pode ser uma discussão superficial, como têm se observado ao longo da história, tratada, não raras vezes, apenas pela metodologia de projetos, que pressupõe um início, um meio e um fim, concentrada apenas nas questões referentes à prevenção das DST/AIDS e à gravidez entre jovens e sem um aprofundamento teórico consistente. Não que estes conteúdos não sejam importantes, mas existem outras questões que precisam ser abordadas ao se tratar a sexualidade nas escolas. A intenção é ampliar e sistematizar a discussão, incluindo outros elementos por mim

considerados fundamentais, para o entendimento da sexualidade como um processo histórico.

Ao abordar os conteúdos de sexualidade em sala de aula, os professores precisam tomar cuidado com o tratamento pedagógico desses, para que não caiam no senso comum de reproduzir padrões de comportamentos impregnados de crenças e valores pessoais, por exemplo, a ideia de família patriarcal, a lógica de sociedade heteronormativa, etc. (SANTOS, 2009).

Ainda, de acordo com Santos (2009, p. 63),

As discussões sobre a sexualidade precisam, portanto, se dar nas várias disciplinas escolares, por meio dos conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, em detrimento de uma discussão insipiente e desarticulada do contexto escolar.

A discussão dos conteúdos deve ser de forma sistematizada, com o envolvimento de todos os professores, e o debate em sala de aula deve se dar a partir dos conteúdos, contrariando à proposta dos PCN, a qual propõe “a abordagem dos temas de forma ‘transversal’, por meio de ações pontuais e desarticuladas dos conteúdos escolares.” (SANTOS, 2009, p. 64).

Destaco o diferencial desta proposta de Educação Sexual na escola ao inserir esse debate em sala de aula por meio dos conteúdos e não como substituta dos conteúdos. Historicamente, o processo de esvaziamento dos conteúdos escolares caracterizado pelo reducionismo e limitação do processo de ensino e aprendizagem (priorizando a abordagem dos temas de forma “transversal”, por meio de ações pontuais e desarticuladas dos conteúdos escolares) pode ser observado a partir do lançamento e ampla distribuição dos PCN. Em contraposição a essa postura pedagógica proponho a possibilidade de tratar a sexualidade por meio da inserção dessa discussão no currículo sem esvaziar, portanto, os conteúdos das diversas disciplinas. (SANTOS, 2009, p. 64).

Por se tratar de um trabalho que investiga os encaminhamentos metodológicos sugeridos pelos professores para o ensino dos conteúdos de sexualidade, o interesse principal era identificar no caderno temático de sexualidade (PARANÁ, 2009) artigos que abordassem/discutissem sobre as estratégias, recursos e abordagens para a sexualidade.

Ao fazermos uma leitura dos títulos dos artigos do caderno temático de sexualidade, o que mais parece estar relacionado aos objetivos dessa pesquisa é

o de Santos (2009): “A educação sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas.”

O artigo, apesar de possuir um título sugestivo, aborda especificamente a utilização de apenas um recurso, os filmes. A autora (SANTOS, 2009, p. 65) discute “algumas possibilidades para a Educação Sexual a partir do cinema.”

A sugestão de filmes e dos conceitos que podem ser extraídos dos mesmos com relação ao conteúdo de sexualidade, a partir da perspectiva das DCE, é uma abordagem muito interessante, entretanto, ao iniciarmos a leitura do artigo, temos a impressão de que mais de um recurso e estratégia serão discutidos e não apenas os filmes.

O sexto artigo “Questões de gênero na escola e no recreio: articulações possíveis”, analisa algumas situações cotidianas em uma escola e estabelece articulações possíveis no que se refere às questões de gênero. O sétimo artigo, “Sexualidade, Prazeres e Vulnerabilidade: questões para a Educação Escolar”, sinaliza “para os desafios que se colocam para educadores e educadoras que se dispõem a trabalhar temas vinculados ao gênero e sexualidade, na escola, na ótica da promoção da saúde e da vulnerabilidade.” (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2009, p. 82). Esse aborda possibilidades de se pensar a educação e a saúde como recursos para uma educação sexual efetiva.

Um dos temas abordados no oitavo artigo, “Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes”, é a gravidez na adolescência, aborto e a “dominação masculina sobre a vontade e a capacidade feminina de escolher por si mesma o momento de iniciação sexual.” (MARTINS, 2009, p. 91).

O nono artigo, “Violência contra a mulher: um problema de saúde pública”, como o próprio título indica, versa sobre a violência contra a mulher. Apresenta um histórico sobre a temática, bem como o que está sendo feito pelo governo estadual na área educacional e na área da saúde com relação ao problema de violência contra a mulher no estado do Paraná.

O décimo artigo, “Práticas educativas e prevenção de HIV/AIDS: Lições aprendidas e desafios atuais”, refere-se às práticas educativas na prevenção das DST com enfoque para a AIDS, às lições aprendidas nas duas décadas de

epidemia da AIDS, com base na experiência brasileira, bem como as implicações das lições para as estratégias de prevenção.

O décimo primeiro texto, “Os limites do corpo sexuado, diversidade e representação social”, formaliza algumas concepções a respeito dos discursos sexuais naturalizantes que se estabelecem nas sociedades ao longo dos anos e discute também algumas questões de gênero, com ênfase no feminino.

E por último, o artigo décimo segundo, “Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual”, versa sobre a mídia como veículo de banalização, exploração e como artefato de grande influência sobre os adolescentes. Discute especificamente sobre as “representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira.” (FURLANI, 2009a, p. 131).

O caderno de sexualidade (PARANÁ, 2009) também apresenta uma listagem de filmes que explicitam situações por meio das quais se podem problematizar questões de gênero, relacionamentos humanos e violência sexual, e aponta algumas considerações sobre a forma de trabalho com tais recursos.

Vale à pena ressaltar que, por se tratar de um documento elaborado pelo departamento de Diversidade, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, os artigos que compõem o caderno de sexualidade, tratam quase que exclusivamente de questões de gênero e diversidade sexual os quais se apresentam no dia a dia dos professores.

Embora o caderno possua informações relevantes aos professores, outros documentos nesse sentido são necessários para orientar e auxiliar os professores.

Com relação ao trabalho pedagógico dos conteúdos de sexualidade, a maioria dos artigos não traz discussões sobre metodologias de ensino, uma vez que não é esse o objetivo do documento.

Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas na área de sexualidade, os professores devem procurar se atualizar constantemente a fim de que tenham conhecimento e autonomia para trabalhar com o conteúdo da forma considerada mais interessante e favorável ao processo de ensino aprendizagem.

5 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Uma educação para a sexualidade pode ser desenvolvida na escola, por meio da utilização de diferentes estratégias, recursos e abordagens, sendo que cada professor, trabalha o conteúdo da maneira que pensa ser a mais interessante.

Investigar sobre as abordagens metodológicas utilizadas no ensino da sexualidade pode contribuir com professores, no sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento do conteúdo. Dessa forma, a presente investigação tem como objetivos:

Geral:

- Analisar os encaminhamentos metodológicos sugeridos para o ensino de sexualidade com relação às estratégias e recursos de ensino.

Específicos:

Identificar:

- As estratégias para o ensino dos conteúdos de sexualidade na perspectiva dos participantes da pesquisa.
- Os recursos para o ensino da sexualidade.
- As características de um bom projeto de sexualidade, na opinião dos professores.
- A abordagem de sexualidade na prática do professor.

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para analisarmos os encaminhamentos metodológicos, bem como as atitudes e comportamentos dos professores frente aos mesmos, investigamos duas escolas da cidade de Londrina, que doravante denominaremos de escola A e escola B.

Inicialmente, fui a quatro escolas e manifestamos interesse em desenvolver a pesquisa por meio de entrevistas com os professores de Ciências. Dentre as escolas visitadas, em duas delas, deparei-me com obstáculos para a

coleta dos dados. Alguns professores se mostraram resistentes quanto à participação na pesquisa, não queriam que sua entrevista fosse gravada e só participariam da coleta de dados caso fossem utilizados questionários.

Nas outras duas escolas visitadas, os professores aceitaram prontamente participar da pesquisa, e assim, no início do ano de 2012, comecei a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada professor. As entrevistas com os professores Antonio, Sara, Viviane e Isadora, foram realizadas no mês de fevereiro de 2012 e as entrevistas com as professoras Laura, Ana e Clarice, foram realizadas no mês de março de 2012.

As entrevistas foram gravadas em aparelho de voz digital, e cada uma tem uma duração aproximada de cinquenta minutos uma vez que foram realizadas na hora atividade dos professores.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A escola A, pertence à rede estadual de ensino, localiza-se na região central de Londrina, funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e atende uma clientela de baixo a médio nível socioeconômico. Na escola é ofertado o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio, Educação Especial e cursos Profissionalizantes de formação docente, técnico em administração, técnico em contabilidade, técnico em transações imobiliárias e atividades de complementação curricular, no momento, espanhol básico.

É uma escola de porte grande, com um total de 1851 alunos, matriculados no ano de 2012. Os dados referentes ao número de alunos, número de professores por disciplina, bem como outras informações, estão hospedados no site do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE). A escola conta com cinco professores de Ciências, sendo que, quatro deles, foram entrevistados para essa pesquisa.

Os cursos profissionalizantes podem ser feitos após o aluno concluir o Ensino Médio. Outra opção é fazer o Ensino Médio integrado, com duração de quatro anos, para o qual são ministradas disciplinas do curso de formação docente e administração, assim, o aluno sai com formação nessas duas especialidades. Os cursos profissionalizantes de contabilidade e transações imobiliárias têm duração de

um ano cada, o curso de técnico em administração tem duração de um ano e meio e o de formação docente tem duração de dois anos e meio.

A escola B pertence à rede estadual de ensino, localiza-se em uma região periférica da cidade de Londrina, funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e atende uma clientela de baixo nível socioeconômico. Na escola são ofertados o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio normal e Ensino Médio integrado, com opções nos cursos técnico em meio ambiente e técnico em química.

É uma escola de porte médio, com um total de 1657 alunos matriculados no ano de 2012. Conta com quatro professores de ciências, dos quais três são os participantes da pesquisa. Na escola B, no ato da inscrição o aluno pode optar por cursar o Ensino Médio normal, com duração de três anos, ou cursar o de quatro anos e obter a titulação de técnico em meio ambiente ou técnico em química.

A grade curricular para esses alunos é diferenciada, sendo que os mesmos têm disciplinas específicas para a formação no curso escolhido. Essas disciplinas especiais são intercaladas com as outras e distribuídas ao longo dos quatro anos do curso.

Para os alunos egressos do Ensino Médio normal, há a opção de fazer o curso técnico em meio ambiente com duração de um ano e meio, ou técnico em química com duração de dois anos.

5.3 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram entrevistados sete professores de Ciências, sendo quatro da escola A e três da escola B. Os participantes da pesquisa são identificados pelo nome de Antônio, Laura, Ana, Clarice, Sara, Viviane e Isadora. Os nomes são fictícios para preservação da identidade dos entrevistados. Os quatro primeiros são professores da escola A e os três últimos professores da escola B.

O professor Antônio é o único do sexo masculino, tem 49 anos de idade e 18 anos de atuação como docente de Ciências. Laura com 50 anos de idade é professora há 25 anos. A Ana, com 27 anos de idade, atua há 7 anos como professora. Clarice tem 28 anos de idade e 6 anos de docência. A professora Sara com 26 anos de idade, e 2 de docência. Viviane tem 33 anos de idade e 4 anos de

atuação como professora e, por fim, a professora Isadora, 33 anos de idade e 3 de atuação no magistério.

As séries finais do Ensino Fundamental nas escolas A e B funcionam no período vespertino e foi nesse período que fui às escolas.

Inicialmente falei com os diretores sobre a possibilidade de entrevistar os professores de Ciências para a realização da pesquisa. Após aprovação dos diretores, procurei os professores.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro, fiz contato com cada professor individualmente para as devidas apresentações e possível disponibilidade de participação deles. No segundo momento foi realizada a entrevista. Todas as entrevistas foram feitas nas horas atividades dos docentes.

Antes de iniciar a entrevista, foi solicitado aos professores que assinassem uma ficha de consentimento caso aceitassem participar da pesquisa. A ficha apresenta o pesquisador, a instituição para a qual está sendo desenvolvido o trabalho, os objetivos da pesquisa e explica que os resultados podem ser utilizados para o desenvolvimento de trabalhos na pesquisa acadêmica, com a condição de que o nome do professor não será citado em hipótese alguma.

5.4 ENTREVISTAS

De acordo com Bogdan e Bicken:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a coleta de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo. (BOGDAN; BICKEN, 1994, p. 134).

Para Severino (2008, p. 124), entrevista é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se de uma interação entre pesquisador e pesquisado.” Nesse tipo de interação, o pesquisador procura compreender e identificar o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam.

As entrevistas podem ser de dois tipos: entrevistas não-diretivas (não estruturadas) e entrevistas estruturadas. A primeira se refere às entrevistas em que se recolhem “informações dos sujeitos a partir de seu discurso livre.” O entrevistador registra todas as informações e só intervém eventualmente, para estimular o depoente; no segundo caso, as questões são “direcionadas e previamente estabelecidas.” (SEVERINO, 2008, p. 124).

“As entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 135). Na pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, das quais têm-se um roteiro geral das perguntas a serem feitas, mas a conversa se desenrola de acordo com a fala do entrevistado.

As questões balizadoras que nortearam o desenvolvimento da entrevista foram às seguintes:

- Em sua opinião, como devem ser trabalhados os conteúdos de sexualidade com os alunos?
- Em sua opinião, como seria um bom projeto de sexualidade?

As entrevistas foram iniciadas apresentando a pesquisadora, o programa de Mestrado, os objetivos da pesquisa entre outros aspectos. Também foi pedido aos professores que falassem um pouco sobre a sua formação. Em seguida, seguem as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A conversa inicial é importante para deixar o entrevistado mais à vontade. Também tem a finalidade de contribuir na construção da relação investigador e sujeito da pesquisa para que o entrevistado possa expor seus pontos de vista.

5.5 MÉTODO DA PESQUISA

Com relação à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do seu objeto, a pesquisa pode ser bibliográfica, de laboratório ou de campo. Nesse trabalho foi desenvolvida a pesquisa de campo, na qual a coleta de dados é feita sob condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo

diretamente observados pelo pesquisador, podendo ter ou não a interferência do mesmo. (SEVERINO, 2008).

A pesquisa é uma investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) os quais consideram que a investigação qualitativa pode ser realizada por meio de blocos de anotações ou equipamentos de áudio e vídeo, que podem ser utilizados em sala de aula.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características básicas:

1. A fonte dos dados é o ambiente natural, e o investigador é o seu elemento principal. Alguns investigadores utilizam vídeos, mas muitos, somente anotações feitas em campo. Os dados são colhidos em campo e complementadas pelas informações através do contato direto com os sujeitos da pesquisa.

2. A investigação qualitativa é descritiva. Os resultados escritos da apresentação contêm citações feitas com base na fala dos entrevistados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os pesquisadores tentam analisar os dados de maneira mais fidedigna possível, transcrevendo os dados exatamente como foram obtidos.

3. Os pesquisadores interessam-se pelo desenvolvimento e pelo trabalho desenvolvido e não somente pelos resultados.

4. Os dados são analisados de maneira indutiva, as inferências são feitas à medida que os dados recolhidos vão sendo analisados.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador está interessado no sentido que as pessoas dão às suas vidas, e às coisas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), não é obrigatório que uma pesquisa qualitativa tenha todas essas características, mas pode-se observar que os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista são bons exemplos de pesquisas qualitativas com todas essas cinco características.

De acordo com o perfil da pesquisa que estamos realizando, caracterizamos nosso estudo como uma investigação de cunho qualitativo, no qual se busca analisar a relação existente entre o ensino de educação sexual nas escolas e as metodologias que os professores utilizam para tratar desse assunto.

5.6 CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa com coleta de dados permite verificar que a construção de conhecimentos é um processo que requer cuidado, pois necessita da análise do entendimento das pessoas envolvidas oriundas de diferentes contextos sociais. Neste sentido, as respostas dos participantes da pesquisa foram analisadas de forma criteriosa e rigorosa sendo que a análise dos dados se deu de forma interpretativa.

Para a apresentação e discussão das informações coletadas, inicialmente fiz a transcrição fidedigna das entrevistas dos professores, em seguida, me debrucei incansável e insistentemente sobre os dados. A análise se baseou no conteúdo das falas na qual procurei identificar regularidades nas respostas dadas, no sentido de identificar aspectos convergentes e divergentes para compararmos, discutirmos e analisarmos os dados obtidos.

Do tratamento dos dados emergiram três unidades de análise que contemplam os objetivos da investigação. Essas unidades tratam das estratégias, recursos e abordagens do processo de ensino aprendizagem para os conteúdos de sexualidade.

A literatura foi consultada para a discussão dos dados. Para confrontar mais profundamente as respostas dadas pelos participantes da pesquisa. A discussão encontra-se no capítulo que trata da análise e discussão dos dados.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme descrito na metodologia, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi de entrevista semiestruturada, sendo que, o objetivo principal era identificar, na fala dos docentes, elementos que direcionassem a aspectos relacionados aos encaminhamentos metodológicos sugeridos pelos professores para o ensino dos conteúdos de sexualidade.

Como definido anteriormente, os encaminhamentos metodológicos referem-se às abordagens, às estratégias e aos recursos de ensino. Dessa forma, reunimos as respostas obtidas em três unidades de análise as quais contemplam esses aspectos.

6.1 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA SEXUALIDADE

Na primeira unidade de análise estão agrupadas as estratégias de ensino sugeridas pelos professores para o ensino da sexualidade. São também denominadas de modalidades didáticas, sendo que, para efeito de análise, estão incluídas nessa unidade as seguintes estratégias: aulas expositivas, discussões, dinâmicas, demonstrações, aulas práticas, excursões, instrução individualizada, projetos e tecnologias educacionais.

De acordo com Bordenave e Pereira (1998 apud RODRIGUES, 2005, p. 2), “estratégias de ensino se referem a um caminho escolhido ou criado pelo professor para direcionar o aluno, pautado numa teorização de sua prática educativa”. Masetto (2003 apud RODRIGUES, 2005, p. 2) ampliou esse conceito de estratégias de ensino aprendizagem “englobando nessa definição os meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.”

Nessa nova perspectiva, o autor (MASSETTO, 2003) coloca como estratégia de ensino a organização do espaço utilizado enquanto sala de aula, dos materiais necessários, dos recursos audiovisuais, das visitas técnicas, dos estudos de casos, das discussões em grupos, do uso da Internet e de programas educacionais para computadores, dentre inúmeras outras opções.

As estratégias e técnicas de ensino são recursos que podem agregar valores aos processos de ensino aprendizagem; entretanto, para terem importância, devem estar relacionados com os objetivos educacionais pretendidos.

Para Masetto (2003 apud RODRIGUES, 2005), existem três pontos a serem considerados pelos professores com relação à escolha de estratégias de ensino a fim de que os objetivos sejam alcançados: em primeiro lugar, o professor deve utilizar estratégias adequadas para cada objetivo pretendido. Em segundo lugar, deve dispor de estratégias adequadas para cada grupo de aluno, ou para cada turma ou classe e, em terceiro lugar, o professor deve variá-las no decorrer do curso.

Em geral, as estratégias mais adequadas são as que ajudam o professor e o aluno a alcançarem os objetivos propostos, dessa forma, o fator determinante na escolha de uma estratégia, é o conhecimento dos objetivos que se deseja alcançar. (MASETTO, 2003 apud RODRIGUES, 2005, p. 2).

A estratégia de ensino usada por todos os sete participantes da pesquisa é fundamentalmente de aulas expositivas. Embora nenhum docente tenha citado a estratégia, a partir das entrevistas é possível fazer tal inferência.

O professor Antonio menciona que, em suas aulas de sexualidade procura trabalhar com a parte teórica e uma parte prática: *“Esses conteúdos têm que ter uma parte teórica, um embasamento teórico, para confrontar com o conhecimento ordinário dos alunos do assunto e daí depois tem uma parte prática.”* (PROFESSOR ANTONIO). A partir desse trecho da entrevista podemos observar que a parte teórica, a qual o professor Antonio menciona, é desenvolvida por meio de aulas expositivas.

Na fala da professora Ana, também é possível visualizar aspectos que remetem à utilização de aulas expositivas como estratégia de ensino, ao afirmar que procura discutir o assunto de uma forma simples, e que *“coloca aos alunos a parte sexual, o aparelho reprodutor...”*

Eu tento trabalhar assim: o mais natural, eu coloco aos meus alunos a parte sexual, o aparelho reprodutor, sexo, todas essas coisas eu tento colocar da forma mais natural como a gente aprende em ciências, o corpo nosso é natural, e tem a reprodução que faz parte do ciclo da vida, tem que reproduzir. [...] eu tento levar bem assim, esse dialogo, eu não trago muito religião para dentro da sala, mas eu trago os princípios de que o seu corpo é o seu templo, que você tem que aprender a cuidar do seu corpo não só na sua parte sexual, mas também na parte de higiene, então eu caso esses dois conteúdos, eu costumo trazer as duas coisas paralelas quando eu vou trabalhar. (PROFESSORA ANA).

A professora Clarice, apesar de não mencionar, utiliza aulas expositivas dialogadas, para tirar as dúvidas dos alunos, e cita a utilização de “aula teórica.”

Então eu começo o tema de sistema reprodutor assim: (utilizando a caixinha de perguntas) para motivá-los, para tirar as dúvidas. [...] é uma forma até de eu dar a disciplina, se não der tempo, a caixinha vai ficar, então eu começo assim, ai depois eu dou a aula teórica, apresento os sistemas masculino, feminino, e nisso vão aparecendo dúvidas. (PROFESSORA CLARICE).

A professora Sara faz referência à utilização de textos sobre a sexualidade, ao mencionar que, quando trabalhou com o conteúdo da sexualidade, inicialmente empregou textos que tratam da adolescência e em seguida de questões de reprodução. Os textos são recursos de ensino utilizados nas aulas expositivas.

Comecei com textos assim, que primeiro falavam do que é a adolescência, essa fase que eles vivem, essa fase de mudança, que acontecem coisas novas que é difícil de lidar, que é muita dúvida... eles gostavam desses textos, depois fui para a parte de reprodução e depois para a parte de sexualidade mesmo, e claro que mesmo falando da adolescência e reprodução a sexualidade estava basicamente envolvida. (PROFESSORA SARA).

No caso da professora Viviane, sua experiência em trabalhar com os conteúdos de sexualidade foi muito breve, por apenas um ano. E afirma que utilizou aulas expositivas.

A caixinha (de dúvidas) eu usei pra mim, para poder entender, para poder ver a profundidade que eu daria aula, a partir de onde que eu poderia abordar os temas, porque é muito difícil, as vezes você vai explicar como se usa uma camisinha e é bobagem explicar isso para a turma porque todo mundo já sabe para que serve e tal...as vezes você vai abordar um tema como aborto mais é muito complexo., você não consegue abordar com a profundidade necessária, então eu usei para isso e fui desenvolvendo o conteúdo. Foram aulas expositivas. (PROFESSORA VIVIANE).

Segundo Krasilchik (2008, p. 78), a aula expositiva é a modalidade didática mais comum no ensino de Ciências e Biologia, ela tem a função de informar os alunos. Normalmente ocorre quando “os professores repetem os livros didáticos enquanto os alunos ficam passivamente ouvindo.”

De acordo com Krasilchik (2008, p. 79) a utilização de aulas expositivas possui aspectos positivos, pois “permite ao professor transmitir ideias, enfatizando os aspectos que considera importantes, impregnando o ensino com o

entusiasmo que tem pela matéria”, além disso, “é um processo econômico, pois permite a um professor atender grande número de alunos.”

Em contrapartida, essa estratégia de ensino (aula expositiva) possui algumas desvantagens como, por exemplo, a passividade dos alunos, falta de interação professor aluno, falta de planejamento, excesso de conteúdo e termos técnicos, os quais são aspectos negativos dessa modalidade. “Uma aula expositiva, dada por um bom professor pode ser uma experiência informativa divertida e interessante, mas na maioria dos casos isso não ocorre.” (KRASILCHIK, 2008, p. 80).

A aula expositiva não deve ser a única estratégia para o ensino de sexualidade, embora, em muitos momentos ela seja necessária. “É preciso ter cuidado para que não se transforme em um monólogo” no qual apenas o professor fala. (FIGUEIRÓ, 2009, p. 151).

Nesse sentido, ao ministrar uma aula expositiva, o professor deve procurar ouvir e incentivar a participação dos alunos por meio de perguntas, de exemplos solicitados, etc., permitindo que os mesmos exponham suas ideias, opiniões e expressões de sentimentos. A aula expositiva é indicada para o ensino de sexualidade “desde que se leve em conta a espontaneidade dos alunos, que se dê espaço para as dúvidas e que possa ser combinada com outras estratégias.” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 152).

Outra estratégia para o ensino dos conteúdos de sexualidade sugerida pelos professores são as dinâmicas de grupo.

No caso do processo educativo a dinâmica de grupo inclui a reflexão sobre a ação vivenciada por meio de perguntas pré-formuladas que facilitam a análise dos acontecimentos que ocorreram durante a dinâmica; estimulam uma autocrítica pessoal e grupal, buscando novas perspectivas de soluções para cada caso; possibilitam um momento de experimentação de uma situação real, sem estar vivenciando-a de fato, quando é mais fácil refletir sobre suas causas e conseqüências dos próprios atos. (MAGALHÃES, 2011, p. 14).

A dinâmica de grupo permite ao aluno ter uma chance de refletir sobre sua conduta durante a proposta e, ao mesmo tempo, ter a ajuda do grupo para construir um novo caminho. No processo educativo, as dinâmicas de grupo têm a função de acolhimento, troca e crescimento. (MAGALHÃES, 2011).

Com relação aos professores entrevistados que utilizam as dinâmicas de grupo, a professora Clarice e a professora Sara recomendam o emprego de dinâmicas como estratégias facilitadoras do processo de ensino aprendizagem e afirmam que os alunos gostam e interagem mais.

A professora Sara afirma que os estudantes ficam mais “tranquilos” quando estão participando das dinâmicas:

Eu gostaria de trabalhar muito mais dinâmica com eles. Porque eles estão participando daquilo ali e ficam mais... mais.... tranquilos para fazer isso sabe... eu fiz a dinâmica do papel que é aquela bobinha, que você passa um papel e fala: esse papel você pode sujar, pode jogar, pode amassar pode fazer o que quiser com esse papel, depois você passa uma folha e fala que tem que tomar cuidado, não pode sujar não pode amassar e tal e no final você compara que o papel usado é igual às pessoas que se deixam usar, ficam, dormem com várias pessoas, ficam com várias pessoas e tal, e o papel limpo é aquele papel das pessoas que se cuidam que se preservam essas coisas e foi bem legal.... É bem legal isso. (PROFESSORA SARA).

De acordo com a professora Clarice:

Você sabe o objetivo que você quer alcançar, mais eles não sabem, e eu acho que eles se soltam muito mais em dinâmicas, participam mais e se soltam mais, porque sai daquele negocio de texto, de ler, eu acho que com a dinâmica vai acontecendo sem eles se darem conta, e nunca esquece. (PROFESSORA CLARICE).

A docente Clarice, inclusive, descreveu uma das dinâmicas que costuma utilizar, conhecida como “dinâmica do copo”: consiste em adicionar água em copos descartáveis e “batizar” alguns desses copos com uma substância ácida ou básica. Ao som de uma música, orienta os alunos a conversarem com os colegas e caso queiram troquem líquidos entre si.

Ao final da brincadeira adiciona-se aos copos um identificador ácido-base, e explica aos alunos a reação que acontece (mudança de coloração), caso o estudante tenha sido “contaminado”, ou seja, entrou em contato com alguém que tinha uma DST (representado pela base ou pelo ácido).

Clarice argumenta que gosta muito de utilizar essa dinâmica para explicar sobre as DST.

Geralmente DST eu faço dinâmicas; faço até de um copo, bem legal essa dinâmica, não sei se vocês conhecem, é uma dinâmica de um copo que, no começo eu trazia água ultimamente eu tenho trazido suco, para eles terem um interesse. Eu coloco uma música e eles têm que compartilhar aquela

bebida, da um golinho para ele, pega do outro, eu falo para eles que o copo tem que estar na média, se você deu um pouquinho, você tem que receber de alguém e uso quiboa, para dar reação, ai depois eu mostro para eles. É o mesmo principio da fenolftaleína, de deixar colorido, eu coloco um pouquinho, porque quando eu colocar a quiboa vai reagir porque eu coloco em alguns copos um ácido, eu esqueci o nome do ácido, mas é a mesma reação da fenolftaleína, é que no dia não tinha, porque geralmente a fenolftaleína, reage com bicarbonato, pode ser isso, em alguns copos você coloca bicarbonato, ai como eles vão compartilhar, no final, você pinga nos copos, para eles perceber, que um tinha o vírus, ou um tinha tal doença, ai no caso, eu falo, um tinha sífilis, ai você já explica o que é, ou gonorréia, ou ele tinha AIDS, e vocês todos não perguntaram, não tiraram informação, trocaram e ai o que aconteceu? Quantos estão contaminados na sala? (PROFESSORA CLARICE).

De acordo com essa professora (Clarice), as dinâmicas são muito interessantes enquanto estratégia de ensino, porque, nessa idade, tudo que é exemplo, tudo que é prático chama muito a atenção dos alunos.

Observamos que as professoras Clarice e Sara apontaram, principalmente, os aspectos positivos da utilização das dinâmicas. Assim como em Magalhães (2011), para elas, as dinâmicas contribuem para a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos a fim de que o professor alcance os objetivos educacionais.

No caso da professora Isadora, suas experiências com dinâmicas não foram muito positivas. Para ela, os alunos ficam “ansiosos” e “acanhados” e alguns se mostram resistentes quanto à participação nessas atividades, embora considere que as dinâmicas podem funcionar desde que o professor saiba escolhê-las.

Até agora o que eu tive de experiência com dinâmicas foi que eles (alunos) têm uma resistência muito grande, então eles não estão abertos às dinâmicas, porque com eles o que eu percebi com as turmas que eu trabalhei aqui esse ano e o ano passado eles se sentem acanhados eles não se sentem à vontade, não se abrem, vamos dizer assim eles não estão dispostos a fazer aquela dinâmica e saber o resultado no final não, eles já ficam imaginando o final antes de chegar. (PROFESSORA ISADORA).

Para essa professora, as dinâmicas com brincadeiras funcionam com as crianças, enquanto as que apresentam uma incógnita para os alunos resolverem pode ser melhores exploradas com jovens e adultos.

Se a dinâmica for uma coisa tipo uma brincadeira funciona bem, mas se a dinâmica for uma coisa tipo uma incógnita e eles não souberem e não tiverem idéia do que vai acontecer ai eles têm essa resistência. [...] com

ovens e adultos, por exemplo, com ensino médio, segundo e terceiro ano a dinâmica já funciona um pouco melhor, mas mesmo assim às vezes eles têm certa resistência, você tem que escolher muito bem a dinâmica. (PROFESSORA ISADORA).

Com relação às estratégias utilizadas nos processos de ensino aprendizagem, muitas vezes, o resultado não é aquele esperado pelo educador. A participação da turma é essencial para que os objetivos sejam alcançados. Existem fatores que colaboram para o sucesso de uma dinâmica, como a relação de amizade e confiança estabelecida entre alunos e professor, a faixa etária, interesse e comprometimento dos estudantes, entre outros.

No caso específico da professora Isadora, um fator a ser considerado ao analisarmos sua resposta é o pouco tempo de experiência que empregou a estratégia de dinâmica de grupo: *“Esse ano e o ano passado.”* (PROFESSORA ISADORA).

A terceira estratégia mencionada são as discussões e debates. De acordo com Figueiró (2009, p. 152), o debate aberto “consiste em dispor os educandos, na classe como um todo, para debater e trocar idéias com seus colegas sobre o tema em estudo”. A estratégia permite que os alunos entrem em contato com diferentes posicionamentos para, a partir disso, tomar suas próprias decisões. A fim de obter um bom resultado no emprego dessa estratégia é importante que o professor saiba conduzir a discussão e o trabalho com o grupo e que exista um clima de descontração e confiança entre as pessoas.

Para conduzir o debate, o professor pode partir de uma ou mais perguntas, lançadas por ele ou pelos alunos, ou pode ainda, utilizar questões programadas para esse fim. É interessante que, num primeiro momento, o professor proponha questões para que o aluno pense individualmente, podendo registrar por escrito a sua resposta e, num segundo momento, os alunos procedem ao bate papo em pequenos grupos e, por último, passem ao debate aberto o qual envolva todo o grupo. “O debate aberto pode ser utilizado como uma estratégia complementar a outras modalidades didáticas.” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 153).

Krasilchik (2008, p. 80) utiliza o termo “Discussões” ao invés de “Debates” para se referir à estratégia de ensino na qual se valoriza o diálogo. O objetivo das discussões “É fazer o estudante participar intelectualmente de atividades de investigação.”

Além das discussões estruturadas, outros tipos de discussão podem ser organizadas, com interferência e direção do professor cada vez menores e com objetivos básicos de: Auxiliar na aprendizagem; Desenvolver idéias novas; Aumentar a interação aluno-aluno. As mais comuns dessas discussões são os seminários, quando o aluno faz uma exposição sobre um tópico e em seguida a classe discute para elucidar pontos obscuros, idéias controvertidas etc. (KRASILCHIK, 2008, p. 84).

Ainda de acordo com Parisotto, Grande e Fernandes (2013, p. 6), a estratégia de discussões e debates:

Visa facilitar o entendimento do conteúdo de forma contextualizada, através da troca de idéias entre os alunos e com a orientação do professor. Basicamente consiste na exploração através da discussão e debate de um tema previamente estabelecido e que já passou por um estudo bibliográfico, para que o aluno possa iniciar o debate fundamentado, evitando assim discussões sem sentido. Como encerramento dessa atividade, poderá ocorrer à conclusão por parte do professor depois de os alunos terem exposto suas idéias. Normalmente essa estratégia é aplicada em situações que solicitam a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Observamos que os professores entrevistados utilizam as estratégias de discussões e debates como sinônimas. A professora Sara considera interessante utilizar debates/discussões para introduzir o assunto e, em sua opinião, a questão a ser discutida deve ser algo atual relacionado ao conteúdo.

Eu acho legal você primeiro começar sempre com um debate, talvez uma coisa atual, mas começar sempre meio que com um debate para você introduzir o assunto, ou um texto muito interessante, a gente tem um monte de texto interessante, e depois introduzir uma dinâmica. (PROFESSORA SARA).

Concordo com a professora Sara. Utilizar-se de um assunto atual para introduzir o tema da aula é uma maneira de despertar o interesse dos alunos, uma vez que, faz mais sentido para eles quando o assunto a ser discutido está relacionado ao cotidiano, ou conhecem alguém que já vivenciou a experiência citada. As discussões que se estabelecem a partir de temas da atualidade, com a participação da maioria dos alunos de uma sala de aula, são sempre produtivas.

O professor Antonio é favorável à utilização de debates/discussões nas aulas sobre sexualidade, entretanto, assim como a professora Sara, não justifica o motivo pelo qual opta por essa estratégia.

Eu acho que seria interessante pegando algum livro ou algum caso mesmo e fazer os alunos lerem, discutirem, fazer alguma coisa assim mais diagnóstica, que levaria a um debate. (PROFESSOR ANTONIO).

A professora Laura faz uso de debates/discussões com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa dos conteúdos de sexualidade. Afirma que, para trabalhar com o tema, deve-se ter muito debate/discussão com os alunos. Em seguida, cita estratégias como dinâmicas e atividades práticas.

Eu acho que tem que ser assim, muito debate com os alunos, muita dinâmica, muita prática sabe, no sentido assim de ensinar mesmo, a colocar camisinha... eu sempre trago é uma cenoura, é um pepino, eles nunca mais esquecem, porque a grande maioria dos professores têm medo de expor a própria sexualidade, não se sentem seguros, então eles falam: - ai Laura eu não faço isso de jeito nenhum e até dou o conteúdo só focando aparelho reprodutor masculino e feminino-, eles falam muito superficial. (PROFESSORA LAURA).

Na realidade, o professor não expõe a sua sexualidade, mas sim a sua visão sobre o assunto, o comportamento e as atitudes frente às questões de sexualidade. O professor que se propõe a trabalhar com questões de sexualidade não precisa ter “a sexualidade bem resolvida”. Nesse caso, de acordo com Figueiró (2012), esse termo (sexualidade bem resolvida) pode ser entendido como “não ter dificuldades e/ ou problemas com o auto erotismo e/ou durante a relação sexual.”

De acordo com a autora (FIGUEIRÓ, 2012):

É essencial que o educador tenha uma visão positiva do corpo, da relação sexual, da concepção, da diversidade sexual... enfim, de tudo que envolve a sexualidade. E ainda, que ele consiga falar com naturalidade e serenidade sobre as várias questões relacionadas ao sexo e que esteja continuamente disposto a repensar seus valores, tabus e preconceitos, estando aberto para superá-los. (FIGUEIRÓ, 2012).

Quando o docente não se sente seguro, quando não tem uma visão positiva de tudo que envolve a sexualidade, ocorre, realmente, a dificuldade mencionada pela professora Laura. Em alguns casos, o professor tem medo das perguntas que os alunos podem fazer durante as aulas, por isso, não raramente, observa-se uma abordagem totalmente biologicista do conteúdo, o qual é tratado de uma forma muito superficial, muitas vezes focando apenas os aparelhos reprodutores, assim como são abordados nos livros.

Laura também demonstra uma preocupação quanto a identificar os conhecimentos prévios dos alunos, ao afirmar que procura fazer uma “sondagem inicial do que eles sabem”.

Essa ação é muito importante no processo de ensino aprendizagem, pois se configura como um pré-requisito da aprendizagem significativa a qual ocorre na medida em que os alunos conseguem estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, ampliando a rede de significados em sua estrutura cognitiva. (MOREIRA, 2006).

Eu sempre faço assim Josiane, eu gosto de fazer uma sondagem primeiro do que eles sabem, eu faço aquela caixinha de perguntas e aí quando eu começo o assunto, eu jogo uma questão para eles e a gente interage, converso bastante com eles, o que os pais sabem o que não sabem, se conversam com os pais... (PROFESSORA LAURA).

Na resposta da professora Laura observamos a utilização de um recurso didático empregado por grande parte dos professores desta pesquisa. Trata-se da “caixinha de perguntas”, a qual será discutida na unidade de análise “recursos de ensino”, sendo essa, uma tática muito interessante para a estratégia de debates e discussões.

Em relação a forma como essas discussões devem ocorrer, Boarini (2004) discute que a escola deve garantir um espaço de discussão, de esclarecimentos, de debates sobre a sexualidade. Reconhecer a diversidade e admitir que as discussões sobre sexualidade, realizadas em qualquer ambiente (na escola, na família, no clube etc.) não devem ter a conotação de tribunal onde será julgada a orientação sexual deste ou daquele indivíduo. Nesse mesmo sentido, a autora julga que, para trabalhar nessa perspectiva é necessário uma pessoa desembaraçada dos seus próprios preconceitos e segura de suas convicções. (BOARINI, 2004).

Ribeiro (1990) afirma que o sujeito que se propõe a discutir as questões de sexualidade deve, antes de qualquer coisa, acreditar em sua proposta, na necessidade de levar para a sala de aula o debate sobre sexo e sexualidade. Deve ser uma pessoa coerente com a proposta a ser trabalhada, que não tente passar modelos, mas sim, analisa com os alunos as diferentes situações e visões existentes sobre o tema.

Deve ser autêntico, sem jamais se considerar dono da verdade, até porque, nas ciências, o que hoje é considerado verdade, amanhã pode não ser. É importante ter domínio sobre o assunto e ter sensibilidade para reconhecer as reais necessidades dos alunos a fim de proporcionar um momento de compartilhamento das informações e não somente de transmissão unilateral.

A filosofia de trabalho deve estar voltada para a busca das desmistificações dos tabus e estereótipos sexuais. Ao tomar esses cuidados, evita-se a formação de técnicos que reproduzem normas e regras de como viver a sexualidade, que passam a informação sem debatê-las, que questionam e relacionam a implicações sócio-culturais na formação dos valores e das normas, que não lidam com o desejo, a repressão e a culpa na formação dos conflitos. (RIBEIRO, 1990, p. 20).

As características acima mencionadas, defendidas por Ribeiro (1990) são pertinentes a qualquer estratégia de ensino. Uma Educação para a sexualidade deve se pautar sempre em muito diálogo e discussões, para que as partes envolvidas tenham a oportunidade de expressar seus pontos de vista, trocando ideias e opiniões.

A professora Clarice também adota a estratégia de discussões/debates, mas de uma forma diferente do que estamos acostumados a visualizar nas escolas. Depois de trabalhar com os conteúdos da sexualidade, faz a divisão da sala entre meninos e meninas e conversa separadamente com os dois grupos.

Eu faço um combinado com o professor de educação física, pra eu conseguir ficar com metade da turma, só de menina, a gente faz uma mesa redonda, faz pergunta, a gente conversa, discute, falam sobre cólica, falam sobre se dói à primeira relação, e depois a gente troca. (PROFESSORA CLARICE).

Segundo a professora Clarice, a divisão da sala é importante para que os alunos se soltem e fiquem mais à vontade;

Têm algumas vergonhas que eu não pergunto na frente de menino, menina tem trauma com menstruação, de aí, to menstruada, então eu achei que elas se soltaram mais sem eles. A gente fez um bate papo, uma conversa. (PROFESSORA CLARICE).

Com relação à dinâmica de divisão da sala em meninos e meninas, não encontrei em trabalhos acadêmicos nenhuma menção a tal tática e, embora a

professora pense ser interessante e observa resultados positivos nessa estratégia, o argumento que utiliza para a divisão da sala em meninos e meninas, não é convincente. Ora, se considera melhor as meninas ficarem sozinhas porque “tem vergonha” de fazer perguntas na frente dos meninos, a professora pode utilizar o recurso “caixinha de dúvidas” para que as mesmas possam fazer seus questionamentos sem serem censuradas pelos demais colegas.

Outro ponto a ser considerado é que a divisão da sala por sexo acaba causando uma curiosidade enorme nos meninos quando é a vez das meninas participarem e vice versa. Não existe assunto a ser discutido somente com um ou com outro grupo, todas as questões de sexualidade são relevantes e de interesse de todos.

A quarta estratégia ou modalidade didática são os depoimentos. Estratégia discutida por Figueiró (2009) a qual indica o uso de cartas ou depoimentos de adolescentes disponíveis em revistas *teens* ou livros e podem ser utilizados pelos professores. A autora sugere que os depoimentos sejam lidos pelos alunos, feito um bate papo, e por último um debate aberto.

A estratégia de depoimentos é utilizada pela professora Sara, ao sugerir depoimentos reais, de pessoas que possam falar com os alunos.

Outra coisa também, que eu não falei mais que eu me lembro agora é: talvez levar uma pessoa com AIDS para falar com eles ou meninas que engravidaram muito cedo. Para conscientizar, inclusive a Jheni (colega de profissão, da professora), conseguiu mostrar e ela até mostrou um documentário que é super legal que chama “Meninas” eu acho, que acompanha a realidade de umas cinco meninas, acompanha a gravidez delas e é legal mostrar isso para eles poderem ter consciência. (PROFESSORA SARA).

A utilização de depoimentos com temas relacionados à sexualidade pode ser uma estratégia interessante a ser adotada com os alunos, entretanto, é preciso que o professor tome alguns cuidados.

Levar uma pessoa com AIDS para falar com os alunos, como a professora Sara sugere, seria um pouco complicado, por algumas questões: primeiro seria difícil encontrar uma pessoa soro positivo disposta a ir até a escola; segundo, por uma questão ética de como os alunos reagiriam à presença do depoente. Alguns têm preconceitos, fariam coisas desagradáveis, etc. Penso que a utilização de

depoimentos por meio de vídeos, de textos de jornais, revistas e da internet é mais interessante do que a utilização de depoimentos presenciais.

Concordo com Figueiró (2009), e recomendo que a utilização de depoimentos deve estar condicionada a outros fatores, não basta “trazer por trazer”. Os depoimentos devem ser utilizados como estratégias que fomentem a discussão/debate entre os educandos.

A professora Sara, além da utilização depoimentos, sugere a utilização de documentários. Em sua opinião, os documentários são mais reais do que filmes e por isso são mais interessantes. Menciona que, pelo tempo de experiência na profissão (há aproximadamente um ano), observou que os alunos consideram os fatos, ou contratempos, como uma gravidez não planejada, ou uma DST, nunca vai acontecer com eles e, apesar de toda informação disponível nos meios de comunicação, ainda existem muitas dúvidas relacionadas ao assunto. Dessa forma, é importante o trabalho de conscientização, como uma forma de colaborar com o aluno.

Eu acredito que, faz só um ano que eu tenho essa experiência com eles, eu os acho muito assim, é aquela coisa de que nunca vai acontecer comigo sabe, e apesar deles iniciarem a vida sexual cada vez mais cedo eles têm muitas dúvidas sabe, apesar da internet, como dizem por ai, tem informação em cada porta de banheiro público, tem na televisão, tem em todos os lugares, desde novelas voltadas para eles e tudo mais, é aquela coisa de que não vai acontecer comigo, não vai acontecer comigo... Eles não têm muita noção sabe, eles não têm noção das conseqüências que aquilo pode trazer, porque assim quando você fala para eles em transar sem camisinha a primeira coisa em que eles pensam é em gravidez, pelo que eu percebi, e tem tanto doença perigosa, mas eles não estão ligados nisso. (PROFESSORA SARA).

Atualmente, na era da informação, a todo momento ouve-se falar sobre questões de sexualidade. A mídia, por meio da internet, televisão, rádio, etc., é responsável pela veiculação de todo tipo de informação, inclusive sexual.

Dessa forma, tenho a impressão de que as crianças e os adolescentes parecem saber muito sobre o sexo. Recorro novamente a Figueiró (2009) para justificar que, assim como a professora Sara menciona, os alunos ainda têm muitas dúvidas relacionadas à sexualidade, e só uma Educação para a sexualidade pode proporcionar momentos de reflexão, imprescindíveis à formação de uma consciência crítica e autônoma.

Os adolescentes, principalmente, podem até ter muitas informações, as quais são passadas pelos amigos e/ou pela mídia; contudo, muitas vezes, são informações incompletas ou distorcidas e, também, acompanhadas de uma visão promíscua e obscena a respeito do sexo. Então, é necessário e importante que haja espaço, na escola, para se falar sobre sexo, acompanhado de um trabalho de formação em valores, como por exemplo, o respeito ao outro e a si próprio, a responsabilidade e a igualdade. Mesmo que a informação recebida por meio da mídia e dos amigos fosse segura e completa, ainda assim seria imprescindível que a escola abordasse o tema, pois é preciso que os alunos tenham várias oportunidades para refletir, expressar seus sentimentos e dúvidas, debater, trocar idéias com seus colegas, a fim de formarem seus próprios valores, com liberdade e responsabilidade. Informação apenas não basta; é preciso educar. (FIGUEIRÓ, 2009).

A professora Laura cita, em uma única resposta, estratégias como as dinâmicas, depoimentos e textos, os quais serão discutidos mais a frente no item recursos de ensino. Considero relevante descrevê-la nessa unidade de análise, pois em sua fala cita claramente a influência de um curso de formação continuada desenvolvido por Figueiró e colaboradores.

Eu também faço muita dinâmica com eles sabe, uso muito texto. Na minha dissertação mesmo eu usei com eles na época, depoimentos de pessoas que falavam sobre masturbação, homossexualidade, então eu jogo esse texto para eles, eles discutem em equipe, faço algumas perguntas. O que me ajudou muito foi aquele curso da Mary Neide Figueiró, não sei se você conhece, é excelente, eu usei muita coisa que ela ensina no curso eu uso com os alunos, porque ela enfatiza muito a questão do debate, então eu jogo as questões para eles, eles discutem em equipe e depois eles fazem uma síntese e retornam o que a equipe colocou, aí eu passo o conteúdo científico para eles. (PROFESSORA LAURA).

A sexta estratégia mencionada, pelos professores da pesquisa, são as palestras. O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa traz a seguinte definição para o termo: “Palestra- s.f. Conversa sobre coisas de somenos importância. Conferência breve sobre assunto científico ou literário.” (PALESTRA, 2013).

No ambiente educacional, as palestras ocorrem da seguinte forma: um professor, médico, psicólogo, ou qualquer outra pessoa da área se posiciona frente aos alunos para falar sobre determinado assunto. Geralmente ocorre um monólogo, no qual apenas o palestrante fala e os alunos ficam passivamente ouvindo e, ao final, é proporcionado um momento para os ouvintes tirarem as dúvidas.

As palestras são estratégias de ensino bastante questionadas quanto à sua eficácia no processo de ensino aprendizagem por uma série de

fatores. São tidas como eventos pontuais, em que geralmente são passadas informações aos alunos, sem dar aos mesmos a oportunidade de se manifestarem, além disso, pela forma como é conduzida, pode ser considerada uma estratégia autoritária e conteudista. (LIMA; PINTO, 2000 apud MAISTRO, 2009).

Se as palestras forem programadas com a intenção de limitar-se à pura informação, descontextualizadas do cotidiano, transmitidas como um processo não planejado e sem a interferência dos jovens, fatalmente se tornarão alvo de opiniões desfavoráveis e até depreciativas pela escassez de coerência e lógica. Delas, o estudante não participa, sendo apenas um mero espectador; e o orador é um reproduzidor de palavras e frases que, num curto espaço de tempo serão esquecidas. (MAISTRO, 2009, p. 40).

A professora Clarice já utilizou esta estratégia, inclusive trazendo um médico para conversar com os alunos sobre a adolescência de um modo geral. Afirma que isso é possível em escolas particulares de ensino, que disponibilizam recursos financeiros para “Dar uma ajuda de custo aos médicos que vêm à escola”. Em sua opinião, trazer esses profissionais é mais atrativo para os alunos, do que quando a professora está falando sobre o assunto.

Uma coisa que eu fiz nesses seis anos, uma única vez foi trazer um profissional, um médico, na verdade que fala nem tanto sobre sexualidade só, sobre adolescência, sobre a entrada nesse mundo, foi bem legal. Só que, por exemplo, na escola estadual eu tenho dificuldade, a minoria vem de graça, a maioria quer uma ajuda de custo, alguma coisa. Eu acho interessante ter falado a parte teórica e uma pessoa nova, diferente do professor de sala, diferente de ser aula, pois toda vez que eu me posiciono lá, - ah ela é a professora, então é bom quando vem uma pessoa diferente. (PROFESSORA CLARICE).

Egypto (2003) salienta que para trabalhar com a sexualidade é necessário um planejamento e sistematização, não é “conversar de vez em quando, quando o assunto entra na roda. Tem que haver uma continuidade de trabalho, há aqueles que acreditam que trazer um médico, um psicólogo, um especialista, enfim, resolve a questão” e na realidade não é isso. Não se pode limitar a informação porque é importante produzir o debate, a reflexão. A informação é necessária, mas não é suficiente. Deve haver um canal aberto permanentemente para o debate. (EGYPTO, 2003, p. 21).

O autor questiona a utilização de palestras, quanto à sua funcionalidade, pois, geralmente, as palestras são eventos pontuais, que ocorrem em apenas um dia ou uma semana, depois não se fala mais disso. Entretanto, para

a professora Clarice, o aspecto positivo das palestras ministradas por outra pessoa que não o professor é no sentido de tornar a abordagem do conteúdo mais atrativa para os alunos.

A utilização de palestras, assim como as demais estratégias, possui aspectos positivos e negativos, seu uso deve ser avaliado pelo professor, conquanto os benefícios de sua utilização sejam consideráveis.

Concordo com a professora Clarice quando afirma que, ao trazer uma pessoa diferente, ocorre um maior interesse dos alunos, e isso acontece, não necessariamente por que os alunos não gostam da aula do professor, mas sim, por que ocorre uma mudança na rotina.

Geralmente os alunos são levados a um auditório, onde ficam mais “livres”, não precisam “copiar a matéria”, etc. Entretanto, vejo que, as palestras não podem ser utilizadas com um fim em si mesmas, ou seja, é necessário valorizar e proporcionar momentos de discussão e interação entre alunos e entre alunos e palestrante.

O próprio professor da disciplina pode ministrar palestras, não é necessário pagar para alguém de fora. As mesmas só precisam ser planejadas de modo a despertar a atenção dos discentes, para isso é interessante a utilização de diferentes recursos de ensino. Enquanto professora de Ciências, nunca utilizei tal estratégia, penso que existem algumas mais interessantes, como as dinâmicas de grupo, discussões e depoimentos.

Outra técnica utilizada pela professora Laura são as simulações. Segundo Krasilchik (2003, p. 90), “Simulação enquanto modalidade didática se refere a atividades em que os participantes são envolvidos numa situação problemática com relação à qual devem tomar decisões e prever suas conseqüências”. Nessa categoria estão incluídas atividades como dramatizações, jogos, palavras cruzadas, e outros. Na realidade, as simulações, na maioria das vezes, são atividades práticas.

A simulação utilizada pela professora Laura é a disponibilização de aves galináceas filhotes (pintinhos) para que os discentes possam cuidar “como se fossem filhos”. Trata-se de uma simulação, pois permite que os alunos façam uma reflexão sobre a responsabilidade de serem pais adolescentes. Segundo a professora, os resultados desta atividade são muito positivos.

Quando eu posso, vou lá e busco um pintinho e dou para eles fazerem como se fosse um filho. Isso aí tem uma repercussão muito legal, tem alunos que rejeitam, que não querem, eles cuidam em casa, fazem relatório. (PROFESSORA LAURA).

Atualmente, a utilização de animais para experimentação, inclusive com fins didáticos, é um tema polêmico o qual vem sendo discutido pelos órgãos governamentais por causa dos direitos animais. A orientação aos professores é que se trabalhe com outros recursos como imagens, bonecos, etc., não devendo utilizar-se de animais vivos em suas aulas.

Outra professora que compartilha a ideia da importância das atividades práticas enquanto estratégia de ensino é a professora Clarice. Segundo ela, nessa idade tudo que é exemplo, tudo que é prático chama a atenção; contudo, afirma que, embora goste de aulas e atividades práticas, muitas vezes, acaba não utilizando essa estratégia por problemas diversos como: alto número de alunos nas salas, falta de tempo do professor para o preparo das atividades, etc.

Eu gosto muito de prática, mas é que pra nos fica inviável, é que, por exemplo, eu vou dar uma aula prática, eu tenho que montar o laboratório e às vezes se você não tem uma hora atividade é complicado, como que eu vou com 40 no laboratório? Terminou a aula eu tenho que lavar tudo que eu usei, então é por isso que eu não faço. (PROFESSORA CLARICE).

A professora Ana faz uma consideração relevante sobre a receptividade e participação dos alunos quanto à utilização de metodologias diferenciadas para o ensino de sexualidade. A fim de obter um *feedback* positivo por parte dos alunos, um fator fundamental observado por ela é a faixa etária dos estudantes.

Para a professora Ana o interesse é inversamente proporcional à idade, por exemplo, com os alunos da quinta série, tudo funciona, mas com o oitavo ano (sétima série) “*vai caindo o interesse científico*” e essas situações são muito frequentes, independente do contexto dos alunos, se são da região central ou da periferia, o comportamento dos estudantes é similar. (PROFESSORA ANA).

Com a quinta e sexta série tudo funciona, tudo é legal, tudo eles vão atrás, aí sim, eles vão à internet pesquisam, trazem coisas, trazem reportagens, é super bacana, agora sétima e oitava já é uma faixa etária dos treze, quatorze anos, vai caindo o interesse científico, eles são mais individualistas, formam grupinhos isolados, então se eles estão com algum problema vão perguntar para um amigo, se aquele amigo não consegue

resolver e eles não têm confiança nos pais, vão procurar o professor, não necessariamente o professor de ciências, mas o que ele tiver mais empatia.
(PROFESSORA ANA).

Com relação ao interesse científico, observei em minha prática docente com estudantes do Ensino Fundamental, que o empenho para participar das atividades propostas, em relação aos conteúdos diminui, porém, o interesse sobre os assuntos de sexualidade aumenta.

Parece-me que os alunos do sexto ano são mais participativos, entusiasmados. Fazem o que o professor propõe. Nesta fase há um acompanhamento maior por parte dos pais com relação a verificar as tarefas, olhar o caderno, etc. Na medida em que vão passando as séries, os discentes ficam mais “cansados”, passam a questionar as atividades propostas pelo professor como: “Isso cai na prova? É pra copiar? O que acontece se eu não fizer a tarefa?”

Com relação ao tema sexualidade, no sexto ano, eles ainda são “crianças”, a atenção está voltada a outros assuntos, que não de ordem sexual (é claro que existem exceções, assim como a situação vivenciada por mim, no sexto ano, na qual tinha algumas meninas “atiradinhas”). Contudo, no oitavo e nono anos, observa-se um “fervor” com relação à sexualidade. Os adolescentes estão com os hormônios em ebulição, as meninas “tornando-se mocinhas”, os meninos ávidos por chamar a atenção delas e assim por diante. Nessa situação, qualquer assunto relacionado a sexualidade é muito bem recebido por todos que querem participar, perguntar, questionar. A fase de descoberta da sua própria sexualidade, as questões que se apresentam na mídia, enfim, tudo é muito novo, interessante e excitante.

Um procedimento utilizado e mencionado somente pela professora Ana, são os seminários, que consistem na apresentação oral de um tema por um mais estudantes da turma. A realização de um seminário geralmente acontece em fases. Na primeira, o professor divide a sala em grupos de alunos e indica um tema/assunto a ser discutido pelo grupo. Na segunda, os alunos fazem uma pesquisa e na terceira fase, em um dia pré-determinado elaboram uma apresentação oral sobre o tema estudado.

Os seminários são estratégias muito importantes para promover discussões no grupo. Barroso e Bruschini (1998) falam sobre a utilização desses durante o planejamento de um programa de educação sexual.

Muitas questões sobre o tema podem ser amplamente discutidas nos seminários, cada um coloca o seu ponto de vista, os valores adquiridos, os preconceitos e os temores vão sendo pouco a pouco sendo desvendados ao grupo e cada vez mais, todos vão se sentindo mais a vontade para dizer o que pensam. (BARROSO; BRUSCHINI, 1998, p. 13).

É neste sentido que a professora Ana procura empregar os seminários, a fim de promover discussões entre o grupo.

A técnica que eu uso quando eu estou lá na sétima série, quando chega à parte de sexualidade é fazer seminário com eles, da parte mais pesada, que seriam doenças ou métodos contraceptivos, eu sempre separo duas doenças e dois métodos para cada grupo, peço para eles trabalharem em equipe, todos eles expõem, e junto no final a gente faz uma roda e vai tirando perguntas. (PROFESSORA ANA).

As atividades de instrução individualizada são também consideradas como estratégias de ensino, referem-se às atividades nas quais os alunos têm liberdade para seguir sua própria velocidade de aprendizagem. Nessa definição vaga e ampla situam-se vários tipos de trabalhos escolares como: a instrução programada, os estudos dirigidos, atividades *on line* e, eventualmente, projetos. (KRASILCHIK, 2008).

Os projetos, segundo Krasilchik (2008):

São atividades executadas por um grupo de alunos para resolver um problema e que resultam em um produto final concreto como relatórios, modelos, coleção de organismos etc. Os objetivos educacionais mais importantes são o desenvolvimento da iniciativa, da capacidade de decidir e da persistência na execução de uma tarefa. O papel do professor é o de orientar, auxiliar e resolver as dificuldades que surgem e analisar as conclusões, o que exige uma postura bem diversa das necessárias para a condução de atividades mais diretivas. (KRASILCHIK, 2008, p. 110).

De acordo com Maistro (2006),

Na perspectiva educacional, os projetos podem ter várias denominações como: metodologias de projetos, projeto educativo, projeto pedagógico, projetos de trabalho etc. Em algumas situações ele está associado a uma intenção, ou a um desígnio, independentemente de sua concretização. Em outras situações, o sentido dominante é o de um esquema, um plano ou um programa. Mas o que se nota, é a presença de presença de ambos os aspectos em maior ou menor grau e de modo mais ou menos explícito. (MAISTRO, 2006, p. 51).

Um projeto de educação para a sexualidade, dentro da prática educativa é uma estratégia de ensino aprendizagem que “visa, por meio da

investigação de um tema ou de um problema, vincular a teoria à prática”, provocando a necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico a qual “valorize a participação do educando e do educador”, tornando-os responsáveis pela sua elaboração e pelo seu desenvolvimento. (MAISTRO, 2006, p. 51).

Maistro (2006), em seu trabalho de Dissertação de mestrado, descreve sobre a utilização de projetos na educação e apresenta a utilização do termo na perspectiva de vários autores. Para este trabalho não vamos entrar em tal discussão, por ora, é importante apresentarmos e discutirmos a respeito de aspectos relevantes sugeridos pelos professores na condução dos trabalhos de sexualidade por meio da utilização dessa estratégia.

O professor Antonio se mostrou muito favorável à utilização de projetos como uma ferramenta pedagógica para contribuir no ensino de sexualidade. Salienta que a pesquisa é a “mola mestre da educação”, fazendo alusão à utilização de pesquisas nos projetos de sexualidade.

Na opinião do professor Antonio, o projeto deve ser delineado levando-se em consideração as dúvidas e opiniões dos alunos sobre o assunto. Entretanto, considera que, para a elaboração, seria interessante ouvir especialistas da área como médicos e psicólogos e fazer o projeto “*antelado com o que os alunos pensam*”. O projeto poderia ser desenvolvido em horário diferenciado das aulas e a participação estaria vinculada ao interesse dos alunos e dos pais que podem atuar incentivando a participação dos filhos.

A professora Laura considera muito interessante a criação de projetos para o ensino de sexualidade, inclusive revelou gostar muito de trabalhar com essa estratégia. Afirma que o desenvolvimento de projetos é muito comum em feiras culturais, nas quais a diretora da escola delega a ela a função de trabalhar a parte de sexualidade com os alunos, por sua afinidade com o conteúdo e também por ser a professora de ciências que sempre trabalhou com essa parte do conteúdo nas feiras culturais da escola.

Na opinião da professora Laura, em um bom projeto, os alunos participar ativamente: trazer materiais, demonstrar a utilização, fazer entrevistas, convidar médicos, psicólogos para falar, etc. Ou seja, para o desenvolvimento das atividades são os alunos que correm atrás dos materiais, vão em postos de saúde, nas universidades e buscam parcerias para que o projeto aconteça.

Segundo a professora, poderia ocorrer no contraturno, e participariam apenas os alunos que tivessem interesse. Seria interessante que os resultados fossem compartilhados com os outros colegas, inclusive com os que não participaram.

Dessa forma, os alunos atuariam como “multiplicadores” de informações sobre o assunto de sexualidade. A professora Laura pensa ser muito importante a participação e o envolvimento dos pais no projeto de sexualidade, entretanto, essa parceria dependeria do interesse, e a participação seria da forma que os mesmos quisessem e pudessem.

Um pai que é marceneiro, por exemplo, pode participar construindo uma maquete ou os aparelhos reprodutores, um pai que é psicólogo poderia vir conversar com eles, um pai que entende de leis, seria interessante conversar sobre assédio, por exemplo, nesse sentido seria muito positiva a participação dos pais. (PROFESSORA LAURA).

Ao trabalhar com projetos de sexualidade, é comum alguns pais se oporem à participação dos filhos. Essa resistência está ligada a um pensamento conservador ou medo de que o filho possa ser influenciado negativamente com relação ao comportamento sexual. Alguns pais pensam, inclusive, que os filhos são muito novos para terem aulas sobre o assunto.

A professora Laura assinala que já teve problemas com pais contrários à participação dos filhos nas aulas sobre sexualidade. No entanto, esse cenário vem se modificando atualmente. Muitos pais não conseguem mais dar conta das tarefas, nem da educação moral dos seus filhos e, muitas vezes, chegam à escola e dizem aos professores “*eu não sei mais o que fazer com o meu filho, vocês façam alguma coisa aí*”. Dessa forma, hoje, o professor acaba tendo um papel muito importante, inclusive de educador sexual. (PROFESSORA LAURA).

Alguns professores sentem “medo” da reação negativa dos pais ao ensino da sexualidade na escola, sendo esse um fator emocional forte e difícil de ser superado. Inclusive pode fazer com que um professor desista de colocar em prática um projeto de sexualidade. (FIGUEIRÓ, 2004).

Todavia, o medo da reação negativa dos pais não é único. Alguns professores simplesmente não conseguem trabalhar com o tema sexualidade, seja por questões de bloqueio psicológico, por medo das perguntas feitas pelos alunos, por vergonha ou acanhamento em tratar do tema, por não se sentirem preparados,

por ter tido uma formação cheia tabus, etc. Observamos aspectos dessa natureza na fala da professora Laura:

Pra você ver que alguns professores têm medo, até na gravação de expor a própria sexualidade, eles têm um medo incrível. Eu já dei aula com um professor que era padre, e ele falou que pedia para os alunos grampearem a parte que era do aparelho reprodutor, que ele não queria dar, e aqui na escola também teve uma professora que se aposentou que não pegava sétima série por decreto nenhum porque ela não queria dar essa parte. (PROFESSORA LAURA).

Em muitos casos, a sexualidade passa a ser uma fonte problemática, pois, ao mesmo tempo em que a manifestação e o desejo de saber dos alunos aumenta, é também um fator intrigante para o próprio educador que, na maioria das vezes não sabe ensinar sobre.

Enquanto pessoa, na maioria das vezes, o docente carrega consigo, “fruto de sua própria história e de sua precária educação sexual: insegurança, dúvidas, desconhecimentos, medos e tabus.” (FIGUEIRÓ, 2004, p. 125). Os resultados dessa pesquisa com relação a esses aspectos parecem confirmar os dados referentes às dificuldades e anseios encontrados no ensino de sexualidade.

Para a professora Laura, a dificuldade deve-se ao fato de que os alunos acabam questionando aos professores sobre aspectos de suas intimidades e, nesses casos, o professor precisa ser maleável diante da situação e dizer que eles não devem tê-lo como espelho.

Outro agravante são os temas polêmicos, sobre os quais é muito complicado o professor emitir uma opinião pessoal acerca da decisão a ser tomada. Dessa forma, penso ser importante trabalhar a autonomia e o senso crítico dos alunos, explorando o que pensam para que sejam capazes de tomar decisões.

Esse é um assunto que de certa forma, os alunos acabam questionando a gente, mas a gente tem que ter jogo de cintura para dizer para eles que não tem que olhar o que a gente faz, não é verdade? Porque eles vêm perguntar: professora, mas com que idade você deu o primeiro beijo? Os professores têm medo de responder algumas coisas. O aborto, por exemplo, é um tema muito polêmico, também é difícil você falar para o aluno, eu acho que é assim, eu acho que é assado, por isso, é importante a gente trabalhar a autonomia deles, a parte crítica, por isso que é bom fazer eles exporem o que eles pensam porque ai eles vão decidir o que é melhor para eles, isso que eu falo para eles, quando a gente começa a falar sobre virgindade. Eu tive dois alunos gêmeos que falavam: “professora nos queremos casar virgens”, sabe, dois menino, eu fiquei até de boca aberta, ai eu falei, gente... ai criou aquela discussão na sala, então eu digo assim, é bom vocês questionarem, pensarem, serem críticos e agirem da maneira

que vocês acham melhor, não sou eu que vou falar o que é certo ou o que é errado, são eles que vão dizer o que é melhor, e se fizer usar os métodos anticoncepcionais, principalmente a camisinha, por que a gente percebe que usa muito pouco. (PROFESSORA LAURA).

Com relação aos questionamentos sobre aspectos de suas intimidades, ao surgir à situação em sala de aula, o educador deve deixar claro que não está ali para tratar de questões relativas à sua própria sexualidade, as quais dizem respeito somente a ele. Precisa se posicionar e, neste caso, ter uma postura firme, pois, muitas vezes, os alunos procuram fazer perguntas pessoais com o objetivo simplesmente de colocar o professor em situação embaraçosa.

Ao se promover uma educação para a sexualidade na sala de aula ninguém precisa expor sua intimidade, caso não queira. E, nesse sentido, um recurso de ensino válido (e que será discutido mais a frente, no item recursos de ensino) é a caixinha de perguntas, pela qual os alunos podem perguntar, inclusive, sanar dúvidas “pessoais” sem necessariamente toda a turma ficar sabendo o autor da questão.

No que se refere aos temas polêmicos, concordo com Figueiró (2009, p. 143) ao afirmar que os professores não “têm direito, de influenciar seus alunos com seus valores pessoais sobre o que consideram certo ou errado”.

Não vejo problema em se discutir a questão do aborto, gravidez na adolescência e outros temas correlatos, desde que o assunto seja abordado em sua totalidade, sem o professor ter atitude “tendenciosa”. Por exemplo, no caso do tema aborto, o professor deve discutir o que é, os riscos envolvidos, situações em que se permite tal prática e outras questões que surgirem, mas acima de tudo, deve trabalhar na perspectiva de discussão sobre as maneiras de se evitar uma gravidez indesejada.

Na opinião da professora Sara, um bom projeto de educação sexual deve ter as seguintes características: ser realizado no contraturno, para “*tirar aquele peso de aula obrigatória e tem que ser em um ambiente favorável para que os alunos se sintam à vontade para falar disso*”. Quanto ao desenvolvimento das atividades dentro do projeto, a exposição teórica, a “conversa” com os alunos deve ser feita por pessoas que tenham uma linguagem muito próxima da linguagem e da realidade dos adolescentes. (PROFESSORA SARA).

Se ficar com termos muito certinhos eles se perdem um pouco às vezes sabe, então uma pessoa bem desenvolvida que fale bem a linguagem deles, o que mais vejo é isso, uma pessoa que realmente esteja a fim e que seja muito próxima dos jovens, independente da idade da pessoa, não que uma pessoa jovem tenha que trabalhar com isso, independente da idade, a pessoa tem que ter uma linguagem próxima da linguagem deles e da realidade deles porque isso também é importante. (PROFESSORA SARA).

Para a professora Sara, os projetos de sexualidade são importantes como forma de transmissão de informações úteis para a vida dos adolescentes. Avalia que, apesar dos jovens atualmente iniciarem a vida sexual cada vez mais cedo, eles ainda têm muitas dúvidas, e, apesar de toda informação disponível na internet e outros meios de comunicação, continuam pensando “*isso nunca vai acontecer comigo.*”

Eles não têm noção das conseqüências que aquilo pode trazer, porque assim quando você fala para eles em transar sem camisinha a primeira coisa em que eles pensam é em gravidez, pelo que eu percebi, e tem tanta doença perigosa, mas eles não estão ligados nisso. (PROFESSORA SARA).

Dessa forma, seria ideal que um projeto de sexualidade pudesse atingir todos os alunos, embora se tenha consciência que isso não é possível:

É claro que se a gente pudesse enfiar na cabeça de todos que estão participando, de todos que estão ali para se prevenir para pensar nas conseqüências, na importância de se prevenir mesmo seria ótimo se a gente pudesse abrir a cabeça de cada um e enfiar isso lá e deixar lá, mas acho que a partir do momento que você consegue tocar e levar a informação e essa informação chegar a desde que seja dois, três ou um já e uma forma de você colaborar e sair de lá bem, porque realmente mesmo você falando, se um ou dois levar aquilo (informação) sempre, usar sempre já esta valendo. (PROFESSORA SARA).

Quando trabalham com projetos, geralmente os professores atuam juntos, isso é válido para qualquer conteúdo. Utilizar essa estratégia envolve toda a equipe docente: “*A equipe docente querendo fazer, você coloca todo mundo, até o professor de matemática você coloca no meio, acha que é distante da realidade, mas não é.*” (PROFESSORA VIVIANE).

Viviane pensa ser interessante chamar o pessoal que assiste o bairro, a unidade básica de saúde, a fim de “*trabalhar em conjunto, para dar assessoria para os professores, porque os próprios professores às vezes precisam de informação*”. A capacitação deve ocorrer com todos os docentes, porque os

alunos procuram tirar as dúvidas com os que têm maior empatia, não necessariamente com o de ciências.

Observamos na fala da professora Viviane a importância de uma atualização permanente dos professores com relação aos temas denominados “transversais” pelos PCN, como é o caso da sexualidade. A professora visualiza as diferentes dimensões da sexualidade que necessitam ser atendidas no contexto escolar.

Na perspectiva dos PCN, todos os professores devem estar “preparados” para tratar do assunto, visto que, os temas transversais são abordados de maneira interdisciplinar. Com as DCE, o conteúdo de sexualidade passa a ser discutido na disciplina de Ciências, entretanto, nada impede que os demais professores discutam o tema quando necessário. Dessa forma, continua sendo muito importante a constante atualização dos professores.

Como a sexualidade é um tema multidimensional, os PCN e as DCE, poderiam fazer referência às características essenciais ao professor de Ciências: o qual deve ter capacidade para tratar o tema nas diferentes dimensões: biológica, sociocultural, psicológica, etc., enquanto os demais educadores teriam todas as outras, e não necessariamente a biológica.

A professora Isadora, acha ótimo trabalhar com projetos, considera uma boa iniciativa para tentar mostrar aos jovens que a sexualidade é algo natural, inerente ao ser humano, assim como respirar.

Hoje em dia, as meninas de 10 anos, da quinta série, já falam de sexo abertamente, dentro da sala de aula, as alunas se desenvolvem rápido tanto fisicamente como na experiência, acho que é por causa do meio em que estão inseridas, eu gosto de projetos porque não é para educar é para orientar, esse projeto e até mesmo as aulas desse assunto são mais para orientar....para mostrar como que funciona, como que é a coisa por dentro. (PROFESSORA ISADORA).

Discordo da professora Isadora no seguinte aspecto: a Educação para a sexualidade, por meio de qualquer estratégia utilizada (inclusive por meio de projetos), não tem apenas a função de “orientar”, mas sim de educar. Conforme discutido no referencial teórico deste trabalho, a educação sexual acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, é uma construção pessoal, assim, ao trabalhar com questões de sexualidade, os alunos constroem significados, formando opiniões, etc.

Nesse sentido, o termo mais adequado seria educação e não apenas uma “orientação” a meros receptores de informações.

Para o desenvolvimento de um projeto de sexualidade, o professor Antonio considera importante promover debates entre os alunos como forma de enriquecer a discussão. Para introduzir o assunto, sugere a utilização de casos apresentados em livros ou depoimentos de pessoas convidadas, as quais poderiam compartilhar alguma experiência interessante, por exemplo, alguém que foi mãe solteira, que ficou grávida na adolescência, alguém que contraiu uma doença sexualmente transmissível, etc.

Também considera interessante que sejam convidados profissionais como ginecologistas e médicos para ministrar palestras, o que, para ele (professor Antonio) seria uma forma mais interessante de abordar o conteúdo.

Para a professora Ana, um bom projeto de educação sexual, deve ser um projeto com características da informalidade. Sugere que seja desenvolvido, por exemplo, em uma semana cultural, para a qual professores (não precisa ser os de ciências) que gostem de falar sobre o assunto se disponibilizem e se prontifiquem, juntamente com o professor de ciências, a montar um material para trabalhar com o assunto, que seja aberto um espaço para o diálogo, para os alunos sanarem as dúvidas. Essa “oficina” poderia ser feita em algumas horas da semana cultural.

O conteúdo de sexualidade normalmente é trabalhado com o oitavo ano do Ensino Fundamental, por fazer parte da “programação curricular” normalmente fica restrito aos alunos dessa série. A proposta da professora Ana de trabalhar com o assunto em uma semana cultural seria interessante no sentido de dar oportunidade aos demais alunos de se envolverem em discussões referentes ao tema.

Ana sugere que deveriam ser feitas atividades diferentes, “*porque a surpresa chama a atenção*”, utilizar músicas e trabalhar com imagens seriam algumas das opções para se introduzir e desenvolver o assunto. A participação deve ser voluntária, os alunos devem ser “convidados” a compartilharem da discussão. A professora mencionou inclusive que já trabalhou nesses moldes e os resultados foram satisfatórios além dos alunos se mostraram muito entusiasmados.

Com relação aos profissionais mais adequados para abordar esse assunto, Maia (2004) afirma que não são exclusivamente os professores das

disciplinas na área de saúde como Ciências, Biologia ou profissionais como enfermeiros, médicos, psicólogos, mas sim, aqueles que realmente se dispõem a estudar e a informar sobre as questões de sexualidade humana, nos seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais de forma clara, acessível e, sobretudo, de forma ética, garantindo contribuições para uma orientação a qual faça parte do processo de educação sexual mais sadio e livre, não restrito e que culmine na superação de preconceitos e tabus.

Quando questionada sobre um bom projeto de educação sexual, a professora Ana inicialmente descreveu e apresentou suas ideias pensando em um projeto pequeno, realizado na semana cultural da escola. Essa opção era possível uma vez que deixamos a pergunta em aberto. Entretanto, durante a entrevista, questionei a professora a respeito dos projetos que ocorrem nas escolas durante todo o ano e não somente nas feiras culturais.

Nessa perspectiva, Ana considera que um projeto maior, em paralelo com as atividades escolares, deveria ser realizado no contraturno, para os alunos que tivessem interesse em participar. Com o número máximo de vinte alunos, um dos objetivos seria capacitar os participantes para atuarem como disseminadores do conteúdo de sexualidade aos demais alunos da escola.

Para a capacitação, sugere a elaboração de uma apostila com as informações básicas e relevantes sobre o tema. A “capacitação” dos multiplicadores aconteceria no início do ano letivo e ao final do ano, (época que normalmente acontecem as feiras culturais), quando os mesmos já estariam aptos a desenvolverem oficinas de sexualidade. Considera como ponto alto do projeto o diálogo entre os adolescentes, o que tornaria as oficinas ainda mais interessantes e atrativas para os jovens.

“Capacitar” os alunos para atuarem como multiplicadores do conteúdo de sexualidade é muito complicado. Seria arriscado confiar a alguns alunos uma responsabilidade tão grande, de atuar como educadores sexuais. Por mais que sejam “eficientes” ou “aplicados” os alunos não têm todo o conhecimento do professor para discutir tais aspectos. Conforme discutimos neste trabalho, a sexualidade está compreendida muito além de apenas informações biológicas.

Todo o material que a professora Ana precisa para trabalhar com o conteúdo de sexualidade pede aos alunos para providenciarem em postos de saúde, em universidades, etc. Essa medida não é por comodismo da professora, como ela

mesma disse, mas porque acha que buscar os materiais, e pesquisar sobre o assunto é importante para a formação moral dos alunos.

Segundo a professora:

Eu não vou atrás das coisas, eu deixo para eles; sabe por quê? Para eles terem a responsabilidade de ir lá, de pedir o material emprestado, de ter o compromisso de devolver, de ter que cuidar daquilo, é todo um processo, eu acho que educação não é só eu dar tudo pronto, eu enxergo de fora. (PROFESSORA ANA).

A professora Laura também pede aos alunos que tragam os materiais necessários para trabalhar:

Eles é que buscam (os materiais), que vão em postos de saúde, na Unopar, na Unifil, eles que trouxeram essas próteses sabe? Eles que trabalham [...], (Acha importante) eles trazerem para discussão, mostrarem, demonstrarem, fazerem entrevistas com médicos, psicólogos, trazerem o psicólogo para falar. Por exemplo, quando eu fiz o PDE um aluno mesmo disse: professora eu trago a psicóloga para falar a respeito de homofobia, então eles que trouxeram, então é bastante interessante, eles gostam também. (PROFESSORA LAURA).

Um bom projeto de sexualidade, para a professora Clarice, é aquele que pode ser vivenciado, que permite uma integração entre teoria e prática. Em sua opinião, deve ser desenvolvido paralelamente ao conteúdo, semanalmente ou quinzenalmente, por exemplo, em uma aula sobre o assunto. Pensa que seria interessante os alunos trabalharem no contraturno, embora seja difícil isso acontecer, “os alunos não vem, eles não se motivam.” (PROFESSORA CLARICE).

Concordo com a professora Clarice ao afirmar que é muito difícil os alunos virem no contraturno. Por mais que o projeto seja interessante e atrativo, existem algumas barreiras relacionadas a vir à escola “fora do horário das aulas”. Alguns alunos moram longe, necessitam de transportes, outros dependem dos pais para trazerem, alguns desenvolvem outras atividades fora do período escolar, etc. Penso que, se for pra desenvolver um projeto de sexualidade na escola, deve ser no horário em que o aluno está matriculado.

O projeto, para a professora Clarice, deveria ser algo bem fora da realidade de sala de aula, “deveria ser feito algo bem diferente do que é texto, caderno, quadro e teoria, pra eles se apaixonarem”. A forma “diferente” de desenvolver o projeto seria:

Com jogos, dinâmicas, construção de maquetes, de textos, com a monitoria de um professor ou de alguém, eu acho que, talvez até eles divulgarem o que eles fazem, porque num ano eles tiverem que fazer uma campanha, uma propaganda de uma prevenção de uma doença, divulgando alguma coisa e aí a gente visitou as outras salas, e eles gostam porque o que eles fizeram vai ser exposto, vai ser visto. (PROFESSORA CLARICE).

Entretanto, para o desenvolvimento de atividades neste modelo, o professor precisa de tempo para organizar, ter o apoio da escola, “*Se eu fizer isso, eu gasto 20 dias, 15 dias, e o conteúdo? porque é cobrado o conteúdo do livro, então precisa sair esse preconceito de que isso é aula também, isso é aprendido também.*” (PROFESSORA CLARICE).

Outro aspecto interessante a ser mencionado no ensino da sexualidade é que trabalhar com esse assunto envolve não só o empenho e dedicação do professor, mas a participação do aluno é fundamental para que o processo se desenvolva com êxito. Observamos essa preocupação na fala da professora Clarice:

Às vezes você monta uma aula super bacana e chega ali não dá certo, tudo depende deles, da receptividade deles, às vezes você montou, e às vezes nem dinâmica é suficiente para motivá-los. Tem turma que você vai fazer uma dinâmica, por exemplo, põe uma música e eles já estão em pé para dançar, tem turma outras que: ah não, eu to com vergonha, não vou dançar, então o gatilho não pegou, então você tem que criar outras estratégias porque você planeja, mas às vezes não dá certo. (PROFESSORA CLARICE).

Para a professora Sara, o projeto deve ser desenvolvido a partir da realidade do grupo, das dúvidas dos alunos: “*Acho bem mais legal em cima do que eles querem saber, começar assim, e dentro do que eles querem saber você ter temas pontuais*”. Ainda de acordo com Sara, como a realidade deve ser levada em consideração para a elaboração do projeto, o mesmo variaria entre as escolas e entre regiões diferentes, dependendo de cada situação.

Eu acho que o projeto iria variar muito de uma escola para outra, de uma região para outra sabe, talvez, dependendo da escola, ou da turma seria mais legal ou funcionaria melhor você começar pontuando os temas, ia depender de cada situação, por isso que eu acho que uma das coisas mais importantes é o coordenador ali, o palestrante saber da realidade daquele grupo. (PROFESSORA SARA).

Para a professora Viviane, inicialmente é necessário a mobilização de todos os professores, para discussão do tema; em seguida, é necessária a

mobilização dos pais, com o objetivo de comunicá-los sobre o tema a ser desenvolvido. Avisar os pais é importante para não ocorrer distorção das informações apresentadas aos alunos.

É importante mobilizar os pais para mostrar que aquele tema que é polêmico vai ser discutido porque senão eles ouvem A e chegam com B lá em casa e aí o pai e a mãe querem saber por que o filho foi para a escola e está ouvindo falar de sexo. Então comunicar os pais, fazer reuniões, porque se as crianças têm dificuldades na escola é porque eles têm dificuldade em casa, pais que conversam com os filhos, os filhos não têm problemas com isso. (PROFESSORA VIVIANE).

Concordo com Figueiró (2009), ao afirmar que as reuniões com os pais são importantes para que esses sejam informados sobre os objetivos, os conteúdos e a forma de trabalho dos professores. Essa medida é significativa para que o educando possa discutir o assunto sem ter medo de ser repreendido, ou de estar fazendo algo que os pais desaprovarem.

As reuniões servem para evitar possíveis transtornos com os pais, embora o professor deve estar ciente de que os mesmos podem ocorrer. É importante que o educador tenha segurança e confiança de que está desenvolvendo um bom trabalho, para que possa “contornar” as situações desagradáveis decorrentes de pensamentos cheios de tabus que os pais possam ter.

Conquanto seja interessante a comunicação aos responsáveis, é desnecessário pedir autorização, isso daria a impressão de que a escola “não está convicta do direito da criança à educação sexual.” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 103).

Para a professora Viviane, embora o desenvolvimento do projeto seja em conjunto, os professores vão desenvolver atividades distintas, com focos diferentes:

Como você vai fazer um projeto, via de regra, é em conjunto, você vai ver quais são os professores que estão interessados em trabalhar, nortear o projeto, porque em cada disciplina você vai ter um foco, em cima do foco o que cada disciplina vai desenvolver. (PROFESSORA VIVIANE).

Para atingir um número maior de alunos, Viviane aponta que o projeto deve ser desenvolvido durante o horário das aulas “*para os alunos virem em um período de contraturno tem que ser alguma coisa bem atraente*”, por exemplo, um projeto envolvendo informática ou atividade física com a temática da educação sexual.

Se você fizer, por exemplo, um projeto que envolva informática ou que envolva atividade física com essa temática da educação sexual, vai ficar mais atraente, mas se você fizer um teatro ou ensaios para um teatro ou confecção de um tipo de material ou discussões é possível que eles já não venham... então, se você quer abarcar todos os meninos as turma, é melhor que você faça durante a disciplina. Já faz parte da disciplina, daquele ano, já é o conteúdo daquele ano então você faz ali mesmo. Acho que é mais garantido você atinge mais gente. (PROFESSORA VIVIANE).

Com relação ao desenvolvimento de alguma atividade específica, aponta na entrevista que, como não tem muita experiência no exercício da profissão, quando for trabalhar com esse assunto pretende estudar e “*Ir atrás de uma dinâmica que funcione.*” (PROFESSORA VIVIANE).

A professora Isadora descreveu exatamente como gostaria que fosse um projeto de educação:

O primeiro passo seria fazer uma pesquisa entre eles, sem discriminar idade, do sexto até o final do ensino médio. Então eu faria uma pesquisa inicial para poder elaborar esse projeto, para saber onde eu ia conseguir atingir, porque tem muitas formas interessantes, tem palestras, que pode ser também ser tanto de médicos, como de psicólogos, como sexólogos, como uma infinidade de especialistas, só que para organizar todo esse processo, a gente tem que saber qual é a necessidade deles primeiro. (PROFESSORA ISADORA).

Faria essa sondagem inicial para ouvir dos alunos como deveria ser o projeto: se gostariam de ter palestras ou outras atividades, quais os assuntos a serem abordados, qual a frequência e duração dos encontros, dentre outras questões. Inquirir os alunos é fundamental para elaborar um projeto nos moldes em que eles se sentissem motivados em participar.

Nada a gente consegue fazer se não conhecer o público que a gente quer atingir, então se a gente não perguntar a eles, não teria como montar, eu acho que eu poderia montar o projeto, só que talvez eu não conseguisse atingir eles como eu gostaria....então para atingir mesmo, para pegar só aqueles que realmente tivessem interesse, quando a gente, consulta quem tem interesse, eles acabam trazendo os outros, entendeu? Seria uma coisa tipo começar pequeno para ficar grande. (PROFESSORA ISADORA).

Além de ouvir os alunos, para a professora Isadora seria interessante ouvir também os pais, em sua opinião:

Somos o espelho dos nossos pais. Então eu acho que a gente é o que os pais da gente ensina. Então depende do meio, depende do seio da família, ai a família teria que estar ligada diretamente num projeto de educação

sexual, para os filhos. Se eu sei, por exemplo, se eu vou trabalhar educação sexual com uma turma de 20 alunos e eu sei que... 50% dos pais dessa turma são problemáticos, tipo são pais separados, são pais que não tem convívio, são pais que estimulam, então você consegue identificar o problema daqueles alunos para atingir o seu objetivo e consegue... e de certa forma, se eles quiserem, também ajudá-los porque as mesmas palestras que podem ser feitas para os alunos, podem ser adaptadas para os pais. (PROFESSORA ISADORA).

Os resultados encontrados para essa estratégia de ensino (Projetos) permitem inferir que todos os professores entrevistados são favoráveis a utilização de projetos, e pontuam muitos aspectos positivos para o ensino da sexualidade a partir dessa estratégia. E, para o desenvolvimento de um projeto, são necessários diferentes encaminhamentos metodológicos, variáveis de professor para professor.

No desenvolvimento desta pesquisa observamos que, quando questionados sobre “como seria um bom projeto de educação sexual”, e “a forma como pensam ser interessante trabalhar com este assunto”, as respostas são similares. Ou seja, tanto faz ser um projeto de sexualidade ou não: a maneira como pensa ser uma boa forma de se desenvolver um projeto é a mesma que pensa ser interessante trabalhar com o assunto.

Analisando os dados, observamos que, conforme apontado por César (2009, p. 56): “Os professores ainda têm muito forte em suas memórias, a questão da importância dos projetos enquanto estratégias de ensino, herança dos PCN”. De acordo com o que estudamos nas DCE, não se recomenda mais a utilização de projetos como um fim em si mesmo.

Nas escolas, geralmente essa discussão é tratada apenas por meio de projetos de sexualidade, “que pressupõe um início, meio e fim, concentrada apenas nas questões referentes à prevenção das DST/AIDS e à gravidez entre jovens e sem um aprofundamento teórico consistente”. É preciso ampliar e sistematizar a discussão, abordando outras questões importantes para o entendimento da sexualidade como um processo histórico. (SANTOS, 2009, p. 60).

Atualmente, com as DCE, existem novas perspectivas de abordar o conteúdo de sexualidade a partir de “uma proposta de tratamento pedagógico com consistência teórica e uma fundamentação embasada em novas tendências pedagógicas”, como afirma Santos:

A partir de uma fundamentação teórico-prática coerente, pode-se instituir na escola uma Educação Sexual, não com as características higienistas e eugenistas do século passado, nem tampouco aquelas mais recentes com enfoque biológico, mas sim, uma proposta de tratamento pedagógico com consistência teórica e uma fundamentação que considere, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, a construção histórico-discursiva da sexualidade, das relações de poder, além da intencionalidade das próprias produções científicas, culturais e sociais, bem como os aspectos étnico-raciais, políticos econômicos, éticos e religiosos envolvidos na sexualidade. (SANTOS, 2009, p. 63).

Santos (2009) afirma quão forte os docentes ainda têm em suas memórias a utilização de projetos enquanto estratégia de ensino e que esse aspecto é uma herança dos PCN. A partir da fala dos professores da pesquisa, é possível identificar que realmente são favoráveis a utilização de projetos no ensino da sexualidade. Contudo, discordo quando o autor (SANTOS, 2009) assevera que isso é uma herança dos PCN. Conforme discutido no referencial teórico, no capítulo que trata da “Sexualidade na perspectiva dos PCN”, em nenhum momento, esses documentos citam a utilização de projetos enquanto estratégia para o ensino da sexualidade.

De acordo com o que foi discutido no capítulo “Diretrizes Curriculares”, as DCE também não mencionam a utilização de projetos. Com relação aos conteúdos de sexualidade, podemos e devemos trabalhar utilizando diferentes encaminhamentos metodológicos. O próprio professor tem autonomia para decidir qual a melhor estratégia para abordar o conteúdo. Não precisamos necessariamente elaborar “um projeto de sexualidade” na escola, para mostrar que o conteúdo está sendo abordado de maneira séria. O que devemos ter é uma atividade, ou um conjunto de atividades que consiga envolver o maior número possível das dimensões da sexualidade e que essas atividades, como as estratégias, contemplem os objetivos de uma Educação para a sexualidade na escola.

A tabela 1 sintetiza as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa, para o ensino dos conteúdos de sexualidade. Conforme discutido nessa unidade de análise, a estratégia utilizada pelos sete professores são aulas expositivas.

As dinâmicas de grupo são utilizadas pelas professoras Laura, Clarice, Sara e Isadora; discussões/debates foram citados pelas professoras Laura, Clarice e Sara; os depoimentos são utilizados por Laura e Sara enquanto documentário é mencionado apenas pela professora Sara.

A professora Clarice além de aulas expositivas, dinâmicas de grupo e discussões/debates também utiliza palestras. Somente a professora Laura menciona simulações enquanto estratégia para o ensino da sexualidade. Seminários foram citados apenas pela professora Ana.

Tabela 1 – Estratégias utilizadas para o ensino dos conteúdos de sexualidade.

Professor	Aula expositiva	Dinâmicas de grupo	Discussões/ Debates	Depoimentos	Documentários
Antonio	X				
Laura	X	X	X	X	
Ana	X				
Clarice	X	X	X		
Sara	X	X	X	X	X
Viviane	X				
Isadora	X	X			

Professor	Palestras	Simulações	Seminários
Antonio			
Laura		X	
Ana			X
Clarice	X		
Sara			
Viviane			
Isadora			

6.2 RECURSOS PARA O ENSINO DA SEXUALIDADE

Na segunda unidade de análise estão os recursos de ensino que são as ferramentas disponíveis aos professores para atingir os objetivos educacionais.

As DCE classificam esses recursos em três grupos: O primeiro se refere aos recursos pedagógicos/tecnológicos, tais como: livro didático, texto de jornal, revista científica, figuras, revista em quadrinhos, música, quadro de giz, mapa (geográficos, sistemas biológicos, entre outros), globo, modelo didático (torso, esqueleto, célula, olho, desenvolvimento embrionário, entre outros), microscópio, lupa, jogos, telescópio, televisor, computador, retroprojeter, filme, textos, etc.

O segundo grupo são os recursos instrucionais como organogramas, mapas conceituais, mapas de relações, diagramas V, gráficos, tabelas, infográficos, e outros. E, o terceiro, refere-se a alguns espaços de pertinência pedagógica, dentre eles, feiras, museus, laboratórios, exposições de ciência. (PARANÁ, 2008).

As professoras Laura, Clarice e Isadora, utilizam como recurso de ensino imagens, figuras e desenhos. A professora Laura pede aos alunos para desenharem os órgãos do sistema reprodutor. Essa atividade é muito positiva, pois permite aos estudantes o aprendizado da parte estrutural e também da funcional envolvida com a sexualidade. (PROFESSORA LAURA).

Eu uso muito desenho, faço muito desenho no quadro, eu adoro desenhar, aprendi a desenhar, aí eu peço para eles trazerem bastante lápis de cor, eles fazem os órgãos, um de cada cor sabe, eles desenharam aprendem os órgãos e o lado funcional também. (PROFESSORA LAURA).

Já a professora Clarice, utiliza as imagens referentes ao conteúdo por meio de equipamentos como a TV *pendrive* (equipamento disponível nas salas de aula da Rede Estadual de Ensino) ou ainda o recurso de slides projetados em aparelhos de *data show* (aparelho de retroprojetor de imagens e vídeos da imagem de um computador). De acordo com essa professora mostrar as imagens e concomitantemente a teoria é uma estratégia muito positiva que incentiva a participação dos alunos.

Geralmente trago imagens, ponho na TV pendrive, ou se a escola tem data show, imagens dos órgãos internos, externos, eu acho que a explicação ela funciona, porque eles colaboram muito, porque tem algumas coisas que eles já sabem. (PROFESSORA CLARICE).

A professora Isadora, também utiliza imagens como técnicas de ensino, por meio de pôsteres, telas, quadros, etc., e associado a esse recurso, sugere a utilização de vídeos: “O que eu acho que funciona mais são as imagens, tem uns desenhos bem legais, bem detalhados de todo o sistema, pôster, vídeos também funcionam.” (PROFESSORA ISADORA).

Com relação ao uso do desenho, observam-se duas situações: o desenho pode ser uma atividade feita pelo aluno ou pode ser um já existente, pronto. No primeiro caso, temos a utilização do desenho como estratégia de ensino, enquanto, no segundo é usado como um recurso de ensino.

A professora Laura utiliza-se da estratégia ao pedir para os alunos desenharem os órgãos do sistema reprodutor, enquanto as professoras Clarice e Isadora utilizam desenhos como recursos de ensino

Figueiró (2009) apresenta dois exemplos da utilização dos desenhos como estratégias de ensino, que podem ser utilizados em sala. Os exemplos se referem à utilização desse método com crianças, no qual é solicitado que desenhem o que sabem sobre o assunto e em seguida o professor dá a oportunidade para se manifestem, depois complementa os dados necessários e corrige as ideias errôneas.

O segundo exemplo, que também pode ser utilizado com crianças é pedir aos alunos que façam um desenho de menina e outro de menino e que desenhem as partes do corpo. Caso não desenhem o órgão sexual, deve-se perguntar por que não o fizeram e então pedir para fazerem e colocar nome. Se mesmo assim não quiserem inserir, é interessante conversar com os estudantes sobre essa dificuldade. (FIGUEIRÓ, 2009).

Os recursos “imagens, figuras e desenhos” são essenciais aos professores, e interessantíssimos aos alunos. Pois possibilitam que o professor explique uma série de assuntos relacionados ao sistema reprodutor, métodos contraceptivos, gravidez, etc.. Além de despertar o interesse e atenção dos alunos, os quais são extremamente visuais quando se trata desses assuntos.

Contudo, ao optar pela utilização de desenhos/imagens como recursos de ensino os professores devem explicar aos alunos questões relacionadas à escala (tamanho) e cores dos desenhos, que muitas vezes não correspondem exatamente à realidade. Quando possível, o mais indicado são imagens reais (fotos).

Associada à utilização de imagens, existe outro recurso muito interessante, embora não mencionado por nenhum professor, trata-se dos modelos didáticos. Réplicas dos órgãos dos aparelhos reprodutores masculinos e femininos, que facilitam muito a explicação dos conteúdos de sexualidade.

Outro método utilizado por cinco dos sete professores que participaram da pesquisa é a “caixinha (ou caixa) de perguntas”, um recurso normalmente empregado para uma aula de discussão. É também conhecido por “caixinha das dúvidas” e é utilizado desde os anos de 1950 nos Estados Unidos e na Europa, foi adotada no Brasil por volta de 1980, na qual eram “depositadas as dúvidas que em grande medida correspondiam às fantasias imaginárias, estas eram sanadas, por meio da mais pura língua da ciência.” (CÉSAR, 2009, p. 55).

A caixinha de perguntas é uma caixa ou algo similar, com uma fenda na tampa, como se fosse uma urna de voto, em que os alunos colocam as questões que pretendem esclarecer. A vantagem de utilização desse recurso é a garantia de

anonimato e o fato dos alunos se sentirem menos expostos do que em dinâmicas de grupo, por exemplo. Para o docente, a vantagem é a contribuição no planejamento de uma atividade, pois permite ao professor conhecer antecipadamente as questões mais pertinentes ao grupo. (MÉTODOS..., 2012).

Assim como a professora Laura, que utiliza a caixinha de perguntas para identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora Ana também a emprega, e a chama de “caixinha surpresa.” Ela é deixada na sala durante todas as aulas em que o conteúdo está sendo trabalhado.

A professora Ana considera muito “bacana” sua utilização, entretanto, em sua opinião, essa técnica só funciona bem quando o professor tem um bom relacionamento com a turma, caso contrário, os alunos têm muita vergonha de perguntar.

Durante todo o meu conteúdo que eu vou trabalhando eu faço a caixinha surpresa. A caixinha surpresa você deposita a sua pergunta, pode ser uma, duas, o quanto você quiser, não precisa ser na minha frente, não colocam o nome, coloca se quiser, porque às vezes eles se identificam. Se eu vou trabalhar três aulas, então nessas três aulas eu levo a latinha ou a caixinha e ponho lá... então dois anos eu fiz essa caixinha das dúvidas e foi bem bacana porque eu recolhi antes, li as perguntas para eles, aí a gente foi tentando responder juntos, aí terminamos de responder juntos, eles foram procurar respostas, foi muito gostoso, foi bem proveitoso. (PROFESSORA ANA).

A professora Clarice também considera interessante e favorável para o ensino de sexualidade a utilização da caixinha de perguntas, que foi denominada por ela de “brincadeira do semáforo” (embora, não justificou porque chama de semáforo). Nesta brincadeira, os alunos fazem perguntas sobre o tema, e depositam suas dúvidas em uma lata, podem ou não se identificar.

A professora Clarice acha interessante começar o conteúdo dessa forma para motivar os alunos, e que utiliza essa latinha ou a caixinha durante todas as aulas em que está trabalhando com esse tema.

Então, eu geralmente abro esse conteúdo com uma brincadeira que a gente chama de semáforo, eu peço para eles fazerem perguntas sobre o tema, o que eles já conhecem, o que eles não conhecem, o que eles tem de curiosidade. Então a gente faz isso, e põe numa lata e recolhe e tal, sem nome, sem nada, você não precisa se identificar, até isso dá polêmica, porque eles não querem só uma, eles querem mais que uma: ah professora posso fazer duas? Então eu começo o tema de sistema reprodutor assim, para motivá-los, para tirar as dúvidas, aí nessa primeira aula eu já respondo algumas perguntas. A gente geralmente usa essa latinha, essa caixinha

durante todo o tema de sexualidade, hoje eu respondo cinco, amanhã seis, é uma forma até de eu dar a disciplina, se não der tempo a caixinha vai ficar, então eu começo assim, ai depois eu dou a aula teórica, apresento os sistemas masculino, feminino, e nisso vão aparecendo dúvidas. (PROFESSORA CLARICE).

A professora Sara também recomenda a utilização da caixinha de perguntas em suas aulas. Observamos na fala da educadora os aspectos positivos desse recurso:

Eu deixava a caixa na primeira aula e na última eu passava recolhendo e ai o engraçado é que nas primeiras aulas tinham 3 perguntinhas 2 perguntinhas, até pensei que não fosse dar certo. Mas depois no final a caixa "bombou" fez o maior sucesso, tive que levar a caixa para a sexta série que eles também queriam, mesmo que não era conteúdo deles. Fiz umas duas aulas de sexualidade com eles também porque foi legal o resultado da caixinha. (PROFESSORA SARA).

A professora Viviane utiliza a “caixinha de perguntas” ou “caixinha de diagnóstico” para saber o quanto os alunos sabem do tema, quais são as dúvidas que eles possuem, etc. A ferramenta é utilizada, assim como pelos outros professores, durante todas as aulas expositivas, na medida em que o conteúdo vai sendo desenvolvido.

A caixinha eu utilizo para poder entender, para ver a profundidade que eu devo dar a aula, a partir de onde que eu posso abordar os temas, porque é muito difícil, as vezes você vai explicar como se usa uma camisinha e é bobagem explicar isso para a turma porque todo mundo já sabe para que serve e tal....as vezes você vai abordar um tema como aborto mais é muito complexo., você não consegue abordar com a profundidade necessária. (PROFESSORA VIVIANE).

A “caixinha de perguntas” também é aplicada pela professora Isadora. Para ela, a utilização dessa ferramenta depende do perfil de cada turma. Alguns alunos preferem fazer as perguntas diretamente a ela, nem precisam do recurso.

Outra coisa que eu uso também é uma caixinha de perguntas para eles colocarem as dúvidas, mas tem gente que na hora mesmo pergunta e eu ainda nem sequer falei da caixinha de sugestões, mas tem gente que coloca lá a pergunta, então depende da turma, do perfil de cada turma que você encontra, porque cada um é diferente, tem turma que eles são mais agitados e não estão nem ai. (PROFESSORA ISADORA).

A “caixinha de perguntas” é, sem dúvida, um ótimo recurso para se trabalhar com as questões de sexualidade. Na fala dos professores é possível identificar tais aspectos.

No processo de ensino aprendizagem é muito importante que o professor verifique os conhecimentos prévios dos alunos como forma de proporcionar a eles uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a caixa de perguntas atua como uma aliada na preparação das aulas e também no desenvolvimento das mesmas.

Além de ser útil na identificação dos conhecimentos prévios, a caixa de perguntas ainda permite que os alunos mais tímidos participem da aula, pois podem tirar as dúvidas sem serem identificados pelos demais colegas. Ademais, é um recurso fácil de ser empregado em sala de aula.

A professora Laura utiliza uma diversidade grande de recursos para o ensino da sexualidade, além dos acima citados, trabalha com textos de revistas, de jornal, reportagens do cotidiano e fotos com as DST. Na realidade esses são recursos que competem, por exemplo, à estratégia de discussão.

No que se refere à utilização de textos de revistas como a “Veja”, entre outras, a professora justificou que embora não considere muito bom o aproveitamento de tais revistas, existe a vantagem do conteúdo ser mais acessível do que um texto de divulgação científica.

A gente trabalha muito a gravidez precoce com texto de revista, eu gosto de pegar de revista, de jornal, reportagens do cotidiano, depois as doenças sexualmente transmissíveis eu trago as fotos, discuto com eles. Porque os adolescentes não querem usar camisinha, então eu acho que a gente tem que ser meio agressivo mesmo, mostrar as fotos, porque ai eles falam: nossa professora mais isso existe? Tem gente que é contra mais eu acho que é uma medida que eles questionam, de impacto, que não é o outro, com o vizinho que acontece, pode acontecer com eles. A gravidez também eu gosto muito de trazer reportagens da revista época e da revista Veja, não é muito certo a gente usar essas reportagens, eu sei, mas se você for pegar um artigo científico e dar para eles, eles fica meio cansativos então eu uso muito esses adolescentes falando. (PROFESSORA LAURA).

A professora Isadora também é favorável ao emprego de textos no ensino de sexualidade. Já trabalhou com textos “que falavam o que é a adolescência, essa fase que eles vivem, essa fase de mudança, que acontecem coisas novas que é difícil de lidar, que é muita dúvida... eles gostavam destes

textos.” Afirmou que os escritos eram retirados de livros didáticos de diferentes autores.

Os textos são essenciais, quer sejam dos livros didáticos, de revistas, jornais, etc., e para a utilização desse recurso, mais uma vez, é muito importante a atuação do professor, o qual deve se preocupar em selecionar bons textos, adaptados à realidade dos alunos. A preocupação com excesso de termos técnicos/ científicos e a qualidade do texto são alguns dos itens a serem analisados pelo professor antes de indicá-los aos alunos.

E, por fim, mas não menos importante, temos a utilização da internet enquanto recurso de ensino, citado pela professora Ana, a qual recomenda essa ferramenta associada a uma linguagem compatível com a dos estudantes. Pensa que uma boa forma de ensinar sexualidade deve somar o uso do computador (internet) a uma linguagem clara direta e objetiva.

O adolescente tem que se sentir à vontade porque na casa dele muitas vezes eles não têm diálogo, aí ele vai pedir informação pra mesma faixa etária. Eu coloco pra eles “não que você não possa conversar com o seu amigo sobre aquele assunto, são dúvidas em comum, mas não tem que procurar resolver só entre eles, tem que buscar ajuda, informações, porque a internet tá aí, é só usar a internet, quer perguntar para alguém mais velho? Esta com vergonha? Vocês tem computador, é só saber usar. Então eu acredito que tem que somar, o computador, a linguagem direta e objetiva. (PROFESSORA ANA).

Embora considere a utilização da internet como uma ferramenta fundamental no ensino da sexualidade, a professora Ana visualiza que os adolescentes em sua maioria não sabem utilizar a internet.

Os alunos usam a internet para tudo menos para estudar, então eles preferem aprender na escola porque é mais fácil. Na escola ele chega, ele senta, e o professor dá o conteúdo, porque eles não sabem pesquisar, quando precisam encontrar a resposta para alguma dúvida, jogam no Google, o Google é um buscador apresenta vários resultados possíveis, mas eles não sabem filtrar aquelas respostas então eles estão usando a tecnologia de uma forma equivocada. (PROFESSORA ANA).

De acordo com essa professora, são poucos alunos que leem as informações na internet, têm dúvidas e as trazem para o professor. Eles só vão tirar as dúvidas se for um professor amigo deles, se for um professor engessado nos moldes mais tradicionais, os estudantes jamais vão perguntar qualquer coisa, eles ficam “*fechadinhos*.” (PROFESSORA ANA).

O fato de apenas a professora Ana ter citado o recurso “internet”, sinaliza para a pouca importância que os professores aparentam dar à utilização de tal recurso. Verificamos junto aos alunos, que, atualmente, o acesso à internet está bastante facilitado. Muitos têm computadores com internet em casa, e quando não tem, existem locais que permitem o acesso como as “Lan houses”, e os computadores das escolas, os quais “teoricamente” devem e podem ser usados para pesquisas pelos alunos.

A utilização da internet deve começar a ser mais considerada pelos professores, dado a gama de opções que tal recurso disponibiliza, entretanto, alguns cuidados devem ser tomados, como a própria professora Ana menciona, os alunos precisam de “orientação” no sentido de extrair aspectos benéficos de tal recurso.

A tabela 2 apresenta os recursos utilizados pelos participantes da pesquisa para o ensino dos conteúdos de sexualidade. O recurso utilizado por seis dos sete professores é a “caixa de perguntas”, em seguida, o mais utilizado são as imagens, mencionado pelas professoras Laura, Clarice e Isadora. Recursos como vídeos são utilizados somente pela professora Isadora. Textos somente pela professora Laura e internet enquanto recurso de ensino é utilizada somente pela professora Ana. O professor Antonio não mencionou nenhum recurso, segundo ele, faz muito tempo que não ministra aulas na sétima série, e por isso, não trabalha com esse conteúdo.

Tabela 2 - Recursos utilizados para o ensino dos conteúdos de sexualidade.

Professor	Imagens	Vídeos	Caixa de Perguntas
Antonio			
Laura	X		X
Ana			X
Clarice	X		X
Sara			X
Viviane			X
Isadora	X	X	X

Professor	Textos (revistas/jornais)	Internet
Antonio		
Laura	X	
Ana		X
Clarice		
Sara		
Viviane		
Isadora		

6.3 ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Na terceira unidade de análise estão agrupadas as Abordagens de Educação Sexual que norteiam o trabalho dos professores, no que se refere às suas aulas de sexualidade. A maneira ou a forma como o professor trabalha, fundamentalmente, tem relação com a sua formação.

A compreensão das diferentes abordagens é importante para o professor, para que, a partir delas, possa-se fazer uma reflexão sobre sua própria prática docente, “buscando identificar os fundamentos filosóficos e pedagógicos com os quais está comprometido, e, então, efetivar mudanças significativas em sua atuação, se necessário.” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 7).

Figueiró (2011, p. 5) identifica nas publicações acadêmico-científico-brasileiras a existência de cinco abordagens de educação sexual, sendo: “religiosa

católica e religiosa protestante - ambas podendo ser tradicional ou libertadora – médica, pedagógica e emancipatória.”

De acordo com Figueiró (2011) um educador sexual ou um texto comprometido com a Abordagem Religiosa Tradicional:

Liga a vivencia da sexualidade ao amor a Deus e à submissão às normas religiosa; tem como metas básicas a preservação dos valores morais cristãos e o desenvolvimento da vida espiritual; vincula sexo ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação; encara o matrimônio e a virgindade/castidade como os dois únicos modos de viver a aliança com Deus; valoriza a informação de conteúdos específicos da sexualidade, encarando-a, porém, como uma meta secundária; pode estar comprometida para uma educação para o pudor. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 34).

Já um educador sexual ou um texto relacionado à Abordagem Religiosa Libertadora, possui as seguintes características:

Liga a vivencia da sexualidade ao amor a Deus e ao próximo; tem como metas básicas a conservação dos princípios fundamentais, o desenvolvimento da vida espiritual e a conscientização do cristão para a participação na transformação social; valoriza a informação de conteúdos, num contexto de debates, para, por meio da discussão sobre a sexualidade, levar à tomada de consciência da cidadania; vê de maneira crítica as normas oficiais da Igreja sobre a sexualidade e procura levar o cristão a ser sujeito de sua sexualidade, com liberdade, consciência e responsabilidade; vê a Educação Sexual como ato político, ou seja, como uma atitude de engajamento com a transformação social, neste ponto é semelhante à Abordagem Emancipatória. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 35).

As características acima descritas para a abordagem Religiosa Tradicional e Libertadora são válidas também para a abordagem Protestante. Sendo que a única diferença existente é uma variação no primeiro item da tradicional, a qual liga a vivência da sexualidade ao amor de Deus e às mensagens bíblicas. Nesta pesquisa, não identificamos nenhum professor, que em suas aulas de sexualidade, trabalhe na perspectiva da Abordagem Religiosa.

Um educador sexual ou um texto comprometido com a Abordagem Médica da Educação Sexual:

Busca compreender ou aponta como importante que se compreenda, os fatores pessoais, familiares e socioculturais que afetam, positiva ou negativamente, a sexualidade da pessoa ou do casal, apontando alternativas para superá-los; dá ênfase à ação terapêutica para tratamento de desajustes sexuais, de ansiedades e angustias relativas à sexualidade; aponta alternativas para assegurar e proteger os direitos sexuais e aprimorar a vivência sexual da pessoa e dos casais; dá ênfase,

primordialmente, ao fornecimento de informações, em contexto de relação terapêutica ou de programas preventivos de saúde pública, para assegurar os direitos sexuais e reprodutivos, bem como a saúde sexual do indivíduo e da coletividade. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 89).

Na Abordagem Médica é possível visualizar uma preocupação fundamentalmente com questões de prevenção da saúde sexual. Nessa abordagem o foco principal é discutir aspectos relacionados a uma boa vivência da sexualidade do ponto de vista da medicina, em que os profissionais envolvidos procuram tratar de “desajustes sexuais e das ansiedades ou angustias relativas à sexualidade” com programas de saúde pública, voltados para a prevenção de problemas de ordem sexuais. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 82). Nesta pesquisa, também não encontramos aspectos da Abordagem Médica, na fala dos educadores.

Com relação à Abordagem Pedagógica de Educação Sexual, a mesma possui as seguintes características:

Volta-se mais diretamente para o processo ensino aprendizagem de conteúdos relacionados à sexualidade; valoriza o aspecto informativo desse processo, podendo também dar ênfase ao aspecto formativo, no qual se propicie a discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; considera a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções; direciona mais acentuadamente a reformulação de valores, atitudes e preconceitos, bem como todo o processo de libertação para o nível individual. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 116).

A Abordagem Pedagógica é interessante do ponto de vista do processo de ensino aprendizagem de uma Educação para a Sexualidade, pois procura discutir o conteúdo da sexualidade nos âmbitos informativo (de “transmissão” do conteúdo) e formativo (por meio da discussão de valores, sentimentos e atitudes). Entretanto, o aspecto negativo dessa abordagem é que a mesma não possui uma “preocupação com engajamentos no processo de transformação social.” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 83).

Analisando as entrevistas dos docentes, a partir dos dados coletados, é possível identificar e classificar a abordagem de Educação Sexual de todos como essencialmente Abordagem Pedagógica, com exceção da professora Laura que, conforme apresentamos a seguir, possui elementos de ensino na perspectiva da Abordagem Emancipatória.

Por último, temos a Abordagem Emancipatória de Educação Sexual. Um educador sexual ou um texto nesta perspectiva:

Orienta para o resgate do gênero, do erótico e o prazer na vida das pessoas; atenta para o respeito a todo tipo de diversidade, para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos e da saúde sexual; valoriza o aspecto informativo desse processo, podendo também dar ênfase ao aspecto formativo, no qual se propicie a discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; considera a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções; ajuda a compreender, ou alerta para a importância de se compreender, como as normas sexuais foram construídas socialmente, identificando nelas a presença da opressão; alerta ou mostra a importância de se alertar para repressões e autorepressão; propicia questionamentos filosóficos e ideológicos; encara a questão sexual como uma questão ligada diretamente ao contexto social, influenciando e sendo influenciada por esse; dá ênfase à participação em lutas coletivas para transformações dos valores e das normas sociais ligadas direta ou indiretamente à sexualidade; considera importantes as mudanças de valores, atitudes e preconceitos sexuais da pessoa para o alcance de sua libertação e realização sexual. Porém, isto é encarado, também, como um meio para se chegar a novas formas e valores sexuais, que possibilitem a vivência da sexualidade com liberdade e responsabilidade, em nível não apenas do indivíduo, mas da sociedade como um todo. (FIGUEIRÓ, 2011, p. 137-138).

As DCE (PARANÁ, 2008), por meio do caderno temático de sexualidade (PARANÁ, 2009), possuem claramente uma abordagem emancipatória, que pode ser observada em todo o texto, as quais defendem uma educação sexual voltada para a transformação social do indivíduo e uma preocupação com o respeito às diferenças, às minorias, com as questões de gênero, em especial às do feminino.

A forma como os professores procuram trabalhar com o conteúdo da sexualidade são diversas: alguns procuram promover a aprendizagem significativa, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, como é o caso do professor Antonio e da professora Laura, *“Você vê o que o aluno sabe; os conhecimentos dele, mais informal, que eles aprendem com colegas, familiares e aí você confronta com os conhecimentos científicos.”* (PROFESSOR ANTONIO).

Já a professora Laura utiliza a “caixinha de perguntas” para fazer uma sondagem inicial a fim de ver o que os alunos sabem sobre o assunto. Emprega em suas aulas elementos que favorecem a interação entre professor e aluno, questiona-os sobre a forma como é a relação deles com os pais, se conversam sobre o assunto de sexualidade, e outros. E afirma que, apesar da grande “abertura” que os pais alegam ter com os filhos, dificilmente estes, conversam sobre esse assunto. Percebe-se que os próprios pais não sabem direito como funciona o sistema reprodutor, não sabem como utilizar a camisinha, etc.

Em conversas com os alunos, identifica-se que, muitas vezes, são os eles que passam a dar aula para os pais. Na opinião da professora, *“a interação*

acaba envolvendo todo mundo”, o que justifica a importância do diálogo com os alunos. (PROFESSORA LAURA).

Concordo com a professora Laura ao afirmar que o diálogo com os alunos é importante para que os mesmos possam multiplicar os conteúdos aprendidos e passem a informação não só aos pais, mas também aos demais familiares. Essa, entretanto, é uma condição que ocorre mais facilmente nas famílias abertas ao diálogo, caso contrário, os filhos (alunos) não se sentirão bem em falar sobre as questões de sexualidade tratadas na escola, caso nunca discutiram sobre isso em casa.

O professor Antonio procura promover em suas atividades a discussão de valores: *“Por trás do sexo em si, tem que conhecer os valores morais das pessoas envolvidas no sexo, não é assim fazer pelo sexo.”* (PROFESSOR ANTONIO). A professora Ana, também segue a linha de promover nos alunos uma reflexão sobre os aspectos morais envolvidos com as questões de sexualidade.

Eu tento trabalhar assim, o mais natural, eu coloco os meus alunos a parte sexual, o aparelho reprodutor, sexo, todas essas coisas eu tento colocar da forma mais natural como a gente aprende em ciências, o corpo nosso é natural, e tem a reprodução que faz parte do ciclo da vida, tem que reproduzir, eu coloco muito para eles que a gente tem que ter o amadurecimento antes da reprodução, mas infelizmente tem pessoas que não amadurecem por ene fatores ou sociais ou pelo meio em que estão inseridos e acabam começando a vida sexual sem saber o que estão fazendo então a gente tenta, eu tento levar bem assim, esse dialogo, eu não trago muito religião para dentro da sala, mas eu trago os princípios de que o seu corpo é o seu templo, que você tem que aprender a cuidar do seu corpo não só na sua parte sexual mas também na parte de higiene, então eu caso esses dois conteúdos, eu costumo trazer as duas coisas paralelas quando eu vou trabalhar. (PROFESSORA ANA).

A professora Viviane, procura conhecer os alunos e investigar a dinâmica da turma para buscar a melhor forma para abordar o tema:

Eu acho que uma estratégia boa para abordar o tema é: você conhecer bem a turma e ir investigando ao longo do primeiro, segundo e terceiro bimestre ou pelo menos primeiro e segundo, investigar como é a turma, qual e a dinâmica da turma e ai tendo essa dinâmica da turma buscar uma forma de abordar o tema. (PROFESSORA VIVIANE).

Segundo essa professora:

É necessário conhecer o perfil deles e pesquisar uma forma que seja adequada, para que eles fiquem à vontade, de forma que eles saibam que educação sexual é uma coisa que deve ser debatida, que deve ser conversada em casa, na escola, com todo o respeito e educação. (PROFESSORA VIVIANE).

A seguinte educadora considera importante que esse conteúdo seja trabalhado de forma simples com os adolescentes.

Eu sempre trabalho de forma muito simples em relação a isso, sexo não pode ser um evento, porque se vira um evento, se vira uma coisa extraordinária, nos somos seres humanos, seres vivos, os seres vivos procriam e é assim que tem que ser, porque eles vão trazer as questões deles né? Eles vão complexar o tema eu não preciso fazer isso. (PROFESSORA VIVIANE).

A professora Isadora, assim como a professora Viviane, procura trabalhar de forma clara, de maneira a tirar todas as dúvidas.

No início eles levam o assunto como se fosse piada, como se fosse brincadeira, então o intuito das aulas seria justamente para mostrar que isso é uma coisa natural, como respirar, por exemplo, essa que é a minha opinião de transformar o assunto que eles fazem um bicho de sete cabeças em uma coisa simples e natural. (PROFESSORA ISADORA).

E para trabalhar nessa perspectiva, a primeira coisa que considera fundamental é dar possibilidades para o adolescente se conhecer e conhecer o sexo oposto, segundo ela “*não tem como eu lidar com uma coisa que eu não conheço.*” (PROFESSORA ISADORA).

A professora Laura é a única que, na entrevista, menciona uma preocupação em discutir a questão da homofobia com seus alunos, inclusive ao trabalhar com o tema no seu PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional). Identificamos na fala dela, características de uma abordagem emancipatória: “*Eu falo muito sobre masturbação, orientação sexual, que eles têm muitas dúvidas, a homofobia, o meu trabalho do PDE foi sobre a homofobia.*” (PROFESSORA LAURA). Ao procurar desenvolver um trabalho que envolve discussões acerca da homofobia, visualiza as atividades de educação sexual como importantes para promover uma transformação social nos educandos.

Educadores como a professora Laura, procuram desenvolver a autonomia e senso crítico dos educandos: “*Por isso, é importante a gente trabalhar a autonomia deles, a parte crítica, por isso que é bom fazer eles exporem o que eles*

pensam porque ai eles vão decidir o que é melhor para eles.” (PROFESSORA LAURA).

Na fala dos professores participantes da pesquisa, é visualizada claramente uma preocupação em tratar dos conteúdos básicos de sexualidade e com a questão formativa dos educandos (discussão de valores, sentimentos e atitudes), sendo que, dificilmente se observa uma preocupação com a promoção de discussões que visam à transformação social, característica da abordagem emancipatória.

Dessa forma, podemos inferir que, em relação à abordagem de educação sexual, os professores entrevistados, de um modo geral, não atuam na perspectiva das DCE. Entretanto, para validarmos tal afirmação faz-se necessário uma análise mais detalhada da prática pedagógica desses professores.

Com relação a essas abordagens, é essencial que:

O educador reflita sobre elas para poder assumir um posicionamento teórico consciente e coerente, evitando, o risco de vir a ser apenas um técnico conhecedor de estratégias de ensino e de conteúdos informativos sobre a sexualidade. (FIGUEIRO, 2006, p. 86).

Diante do exposto, para que tenhamos professores atuando efetivamente na perspectiva de ensino da sexualidade na Abordagem Emancipatória é fundamental que ocorra uma mudança na base educacional. Que nas Instituições de Ensino Superiores, nos cursos de Formação Inicial e Continuada, sejam inseridas disciplinas de sexualidades, com um enfoque na perspectiva da Abordagem Emancipatória.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou discutir aspectos relacionados à prática pedagógica de sete professores de ciências que atuam em duas escolas da cidade de Londrina, referente ao ensino dos conteúdos de sexualidade.

O objetivo principal foi identificar junto aos professores, os encaminhamentos metodológicos para o ensino dos conteúdos de sexualidade, com ênfase na forma como pensam que devem ser trabalhados esses conteúdos.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi identificar e analisar as estratégias e recursos para o ensino dos conteúdos de sexualidade na perspectiva dos professores. As táticas citadas foram: aulas expositivas; dinâmicas de grupo; discussões/debates; seminários; documentários; palestras; simulações. Os recursos utilizados foram: imagens; vídeos; caixa de perguntas; textos; internet.

Com relação às estratégias e recursos de ensino, as DCE, sugerem a utilização de um pluralismo metodológico. Os professores, de uma maneira geral, procuram abordar a sexualidade dentro dessa perspectiva. Demonstram uma preocupação em desenvolver atividades que despertam o interesse dos alunos e consideram esse conteúdo atrativo aos educandos, fator que torna a abordagem mais fácil para o professor.

Entretanto, ainda que trabalhem com uma diversidade de estratégias e recursos, não mencionam as sugeridas pelas DCE, como, por exemplo, as problematizações, contextualizações, interdisciplinaridade, pesquisas, leituras científicas, observações, atividades experimentais, recursos instrucionais ou atividades lúdicas.

Vários aspectos podem estar envolvidos: a falta de tempo dos professores para se atualizar e buscar informações sobre tais encaminhamentos metodológicos, o comodismo do educador, que não procura desenvolver atividades diferenciadas com os alunos, o medo de mudança em sua prática docente, a falta de interesse, dentre outros. Esses são fatores que contribuem para que o professor evite buscar novas estratégias e recursos de ensino.

Ferramentas como o livro didático, música, modelos didáticos e jogos não foram citados pelos professores, embora, no caso do livro didático, podemos inferir que, grande parte, se não todos, utilizam-no. Talvez apenas não consideraram relevante mencioná-lo na entrevista.

Para a utilização de diferentes estratégias e recursos, é importante que o professor esteja em constante processo de atualização, por meio de leituras, de participação em cursos, em programas de especialização, mestrados, doutorados, ou afins. Nesse sentido é importante a colaboração das instituições de ensino, como as universidades, que podem atuar dando suporte aos professores que buscam essa atualização.

Muitas vezes o docente não tem noção da importância do compartilhamento de informações dentro do seu próprio ambiente de trabalho. Conversando com professores, inclusive de outras disciplinas, pode-se vislumbrar novas possibilidades de conduzir uma aula. Nesse sentido é muito importante o diálogo entre os educadores.

O professor que se dispõe a trabalhar com novas metodologias de ensino deve estar ciente que obstáculos serão encontrados, porém, os resultados positivos, são gratificantes.

Embora os professores não tenham mencionado a estratégia “projetos”, quando questionados sobre o assunto, se mostraram favoráveis a utilização desse para o ensino dos conteúdos de sexualidade.

Sugeriram diferentes encaminhamentos metodológicos, para o desenvolvimento de um projeto sendo que, dentre os sete participantes da pesquisa, três preferem que o mesmo seja desenvolvido durante as aulas e quatro pensam ser mais interessante no contraturno; dois professores avaliam a importância da participação dos pais, enquanto quatro afirmam ser interessante apenas comunicá-los; dois consideram conveniente que seja um projeto anual e cinco professores optam por algo temporário e assim, encontramos divergências entre os pontos de vistas.

Os PCN e as DCE, não mencionam a utilização de projetos enquanto estratégia para o ensino da sexualidade, dessa forma seria oportuno verificar se os professores estão cientes desses documentos, e das estratégias e recursos sugeridos pelas DCE, e se procuram atuar na perspectiva desses.

Com relação a pesquisas e documentos que tratam dos encaminhamentos metodológicos para o ensino da sexualidade, observo uma deficiência em se encontrar pesquisas a respeito do assunto, e nesse sentido, os professores também sentem tal dificuldade.

O próprio caderno temático de sexualidade poderia tratar de aspectos referentes aos encaminhamentos metodológicos, entretanto, somente sugerem alguns filmes, livros e sítios de internet, os quais podem contribuir na prática do professor. Com certeza, esses recursos sugeridos são válidos, entretanto, as opções deveriam ser mais amplas.

Com relação à abordagem de sexualidade na prática do professor, identificamos que a Abordagem Pedagógica é predominante. Seis dos sete professores atuam nessa perspectiva, conforme discutido a respeito, é necessário se investir na formação inicial e continuada com vistas à formação de Educadores Sexuais que atuem na linha da Abordagem Emancipatória.

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos sugeridos pelos professores para o ensino dos conteúdos de sexualidade, os resultados apontam estratégias, recursos e abordagens relevantes para se trabalhar com uma Educação para a Sexualidade.

Os dados indicam, além das estratégias e recursos, experiências pessoais, resultantes dessa utilização. Por meio da entrevista com os professores, é possível visualizar, inclusive, alguns aspectos positivos da utilização das estratégias e dos recursos mencionados, permitindo que o leitor vislumbre novas possibilidades de tratar do assunto.

Todo professor tem autonomia para planejar seu plano de trabalho, entretanto, uma vez que os documentos oficiais existem, é necessário que sua prática esteja amparada e de acordo com tais documentos, no caso do Estado do Paraná, das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Anterior à investigação das características referentes a um projeto de sexualidade, seria necessário pesquisar sobre o que dizem os documentos oficiais, como as DCE, no que se refere à utilização de projetos para o processo de ensino aprendizagem da sexualidade.

Uma investigação junto aos professores poderia tratar de questões como: conhecimento das DCE pelos professores, desenvolvimento de atividades na perspectiva desses documentos; conhecimento do caderno temático de sexualidade, ou informações relevantes sobre a utilização de projetos no ensino da sexualidade.

Com relação à formação continuada de professoras, trata-se de um processo “solitário”, no qual cada professor é responsável por sua atualização. Muitas vezes, os educadores não têm um conhecimento básico a respeito dos

documentos oficiais os quais, conforme discutimos, contêm informações essenciais a serem utilizadas em suas práticas docentes.

Alguns fatores contribuem negativamente impedindo a atualização constante dos professores como a falta de tempo, de interesse, e de programas de formação continuada. Dessa forma, incentivos são necessários para que os professores se interessem em ampliar seus conhecimentos sobre as questões de sexualidade, e também a respeito dos diferentes temas emergentes de urgência social, os quais fazem parte do cotidiano dos alunos.

Para tratar de questões pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, existem no calendário escolar, datas destinadas a reuniões com os professores, pedagogos e direção escolar. Entretanto, frequentemente, estas acabam sendo dedicadas somente para tratar de questões referentes à indisciplina de alunos, embora isso também seja importante de ser tratado, mas mais alternativas deveriam ser buscadas no sentido de proporcionar efetivamente discussões pedagógicas no ambiente escolar.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, visualizamos outras possibilidades de estudo a partir do tema: Empreender uma análise mais profunda sobre o ensino de sexualidade na perspectiva das DCE e do caderno temático de sexualidade, além de investigar outras questões de sexualidade no cotidiano dos professores, são algumas das possibilidades.

Pretendo a partir do desenvolvimento dessa investigação, direcionar meus estudos para o doutorado, ampliando a discussão sobre o ensino da sexualidade nas escolas do Paraná, na perspectiva das DCE. Um trabalho nessa perspectiva seria inovador, dado a falta de pesquisas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 575-585, nov. 2001.
- ARAGUAIA, M. **Orientação sexual**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sexualidade/orientacao-sexual.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2013.
- ARRUDA, S. et al. (Org.). **Adolescentes, jovens e educação em sexualidade: um guia para a ação**. Disponível em: <<http://www.promundo.org.br/wpcontent/uploads/2011/07/Toolkit-1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- BEIRAS, A.; TAGLIAMENTO, G.; TONELI, M. J. F. Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. **Revista Aletheia**, Canoas, n. 21, p. 69-78, jan./jun. 2005.
- BOARINI, M. L. O. "Ensino da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 181-199.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**, São Paulo, v. 40, n. 2, out. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.
- CÉSAR, M. R. A. Lugar de sexo é na escola? sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009.
- DCNs (Diretrizes curriculares nacionais). In: **Dicionário interativo da educação brasileira**, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- EDUCAÇÃO. In: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2013. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Educacao.html>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- EGYPTO, A. C. (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Sexualidade**: e os educadores perguntam. 2012. Disponível em: <<http://www.maryneidefigueiro.com.br/pubjornais.php?id=39>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

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

_____. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: _____ **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: EDUEL, 2009. p. 141-171.

_____. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Londrina: EDUEL, 2006.

_____. O professor como educador sexual: interligando formação e atuação profissional. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p.115-151.

_____. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília, SP, 2001.

FURLANI, J. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba, SEED, 2009a. p. 131-158.

_____. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009b. p. 37-48.

GARUTTI, S. **Discutindo as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq9/4_discutindo_diretrizes_cp9.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2012.

JOCA, A. M. Educação escolarizada e diversidade sexual: problemas, conflitos e expectativa. In: COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.; LOIOLA, L. P. **Desatando nós**: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade Sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-140.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

LOPES, G. **Conhecendo a sexualidade**. 2013. Disponível em: <<http://www.vinhoesexualidade.com.br/Sexualidade/Conhecendo-a-Sexualidade/default.aspx>>. Acesso em 16 jan. 2013.

LOURO, G. L. Pensar a sexualidade na contemporaneidade In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 29-36.

MAGALHÃES, C. **Dinâmicas de grupo sobre sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 153-179.

MAISTRO, V. I. A. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 35-62.

_____. **Projetos de orientação sexual nas escolas: seus limites e suas possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e educação matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MARTINS, A. P. V. Meninas podem dizer não? algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 91-98.

MÉTODOS e técnicas. 2012. Disponível em: <<http://www.apf.pt/?area=002&mid=001&sid=002&ssid=009>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

MEYER, D. E. E.; KLEIN, K.; ANDRADE, S. S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: questões para a educação escolar. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 81-90.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UNB, 2006.

PALESTRA. In: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário aurélio da língua portuguesa**. 2013. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Palestra.html>>. Acesso em 28 fev. 2013.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação do Paraná. **Caderno de expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012.

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

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

PARISOTTO, I. R. S.; GRANDE, J. F.; FERNANDES, F. C. **O processo ensino e aprendizagem na formação do profissional contábil: uma visão acadêmica**. Disponível em: < <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos32006/422.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2013.

QUIRINO, J. S. **Reflexões sobre a formação continuada no ensino da reprodução humana na educação básica**. 2011. Monografia (Especialização em ensino de ciências biológicas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

_____. **Conhecimentos prévios de alunos do ensino fundamental sobre reprodução humana.** 2010. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação.** São Paulo: EPU, 1990.

_____. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: _____. **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.** São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 15-25.

RODRIGUES, R. C. Estratégias de ensino e aprendizagem para modalidade de educação à distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, 12., 2005, Florianópolis. **ANAIS...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/118tcc3.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

SANTOS, D. B. C.; ARAUJO, D. C. Sexualidade e gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009. p. 13-28.

SANTOS, D. B. C. Educação sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009. p. 59-72.

SALLA, L. F.; QUINTANA, A. M. A sexualidade enquanto tema transversal: educadores e suas representações. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, n. 19, abr. 2002.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2008.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo.** 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

UNESCO. **Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde.** 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V.; **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Campo Grande: FURG, 2009. p. 85-103.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação.** Campinas: Autores associados, 1998.