

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANI APARECIDA DA SILVA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE
CIÊNCIAS DE ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DE
VOTORANTIM/SP**

Sorocaba

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANI APARECIDA DA SILVA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE
CIÊNCIAS DE ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DE
VOTORANTIM/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
para obtenção do título de mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Hylio Laganá Fernandes

Sorocaba

2015

Rodrigues, Viviani Aparecida da Silva

Educação Sexual: Práticas pedagógicas em aulas de Ciências de escolas da
Diretoria de Ensino de Votorantim/SP / Viviani Aparecida da Silva Rodrigues.
-- 2015.

152 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Hylío Laganá Fernandes

Banca examinadora: Mirian Pacheco Silva Albrecht, Viviane Melo de
Mendonça, Alexandre La Luna

Bibliografia

1. Educação Sexual. 2. Formação docente. 3. Aulas de Ciências. I.
Orientador. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Biblioteca campus Sorocaba (B-So).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

VIVIANI APARECIDA DA SILVA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE CIÊNCIAS DE
ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DE VOTORANTIM/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração Formação docente. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 17 de julho de 2015.

Orientador

Professor Doutor Hylío Laganá Fernandes

Membros da Banca Examinadora

Professora Doutora Mirian Pacheco Silva Albrecht - UFABC

Professora Doutora Viviane Melo de Mendonça - UFSCar

Professor Doutor Alexandre La Luna – Anhanguera



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Viviani Aparecida da Silva Rodrigues, realizada em 17/07/2015:

Prof. Dr. Hylis Lagôa Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Mirian Pacheco Silva Albrecht
UFABC

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça
UFSCar

Prof. Dr. Alexandre La Luna
Anhanguera

AGRADECIMENTOS

Sou grata àqueles que fazem parte da minha vida, que doam um pouco de si para que eu possa realizar os meus sonhos e, com grande dedicação ou pela simples maneira de ser, me tornam melhor a cada dia.

Agradeço a Deus, pelo dom da vida em todas as suas grandiosidades e minúcias.

Ao meu filho Otávio, que me dá a certeza do amor, da incompletude do ser e da necessidade de buscar respostas para nossas inquietudes.

Aos Mários, que influenciam meu modo de ser, ver e pensar e, por serem imprescindíveis, se fazem presentes, ainda que a distância insista em nos afastar.

À minha madrinha Dirce, que ocupou tantas vezes o meu lugar, nas tarefas com meu filho e no meu lar com tamanha generosidade, dando-me condições para vencer batalhas e usufruir das conquistas.

Ao meu orientador Hylio, que soube entender as minhas fragilidades e conduziu nosso trabalho de forma profissional e tranquila e que, não apenas por isso, conquistou imenso respeito.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, especialmente os professores que participaram das entrevistas, que me inspiram e compartilham desafios, vitórias e ideais.

Aos professores Paulo Lima e Mirian Pacheco, que contribuíram na fase da qualificação; Alexandre La Luna e Viviane Melo de Mendonça, que aceitaram examinar esse projeto.

Nunca me deixem esquecer que a dignidade, a determinação e a alegria são bens imensuráveis.

A vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

RODRIGUES, Viviani A. S. Educação Sexual: Práticas pedagógicas em aulas de Ciências de escolas da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

O modo como a sexualidade se manifesta é produto de um processo social, histórico e cultural, que extrapola a dimensão biológica e se evidencia na sociedade por meio de comportamentos, atitudes e normas. Na adolescência, quando se consolidam valores do indivíduo, a sexualidade é fortemente influenciada pela mídia em suas múltiplas possibilidades de acesso às informações e dinamismo das redes sociais. Ensinar e aprender sobre sexualidade, processo que aqui denominamos Educação Sexual/ES, é uma tarefa dos vários segmentos da sociedade e, sobretudo, das instituições de ensino, em sua tarefa intencional e sistematizada de formar integralmente o indivíduo. Para tanto, é desejável que a ES abordada na escola promova a autonomia do educando, numa perspectiva emancipatória, de modo que este possa usufruir plenamente de sua sexualidade. Com o objetivo de conhecer e analisar as práticas pedagógicas em ES, realizadas por professores de Ciências e verificar em que medida a formação continuada interfere em suas concepções e ações nas aulas, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa junto a um grupo de professores da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP, onde a pesquisadora atuou como formadora docente, acompanhando aulas e propondo encontros formativos (Orientações Técnicas/OT) para formação continuada. Para responder as perguntas da pesquisa, foi realizado um estudo exploratório com aplicação de um questionário para 23 professores de Ciências; posteriormente, para obtenção dos dados, foi realizada uma entrevista com 7 desses professores. A análise dos dados foi realizada por meio de categorias definidas a partir de descritores, tendo como referência a análise do discurso. Observou-se que, quando se trata de ES, os docentes conhecem as demandas da comunidade escolar, têm interesse em atender as necessidades formativas dos alunos, reconhecendo que há precocidade na iniciação sexual; no entanto, apresentam dificuldades em enfrentar críticas, tabus, medos e preconceitos e em estender a temática para adolescentes mais novos, visto que não encontram respaldo no Currículo Oficial de Ciências. Por outro lado, o mesmo Currículo que limita, também legitima as propostas dos professores frente às suas dificuldades. Os participantes da pesquisa expressaram, em seus discursos e práticas, abordagens biológico-higienista e/ou moral-tradicionista, que não condizem com uma abordagem emancipatória. Com os resultados

dessa pesquisa, propõe-se uma revisão curricular para que a ES se estenda aos outros anos do Ensino Fundamental e a formação continuada efetiva para subsidiar os professores, fortalecendo-os frente aos desafios pedagógicos que a temática impõe.

Palavras-chave: Educação Sexual. Formação docente. Aulas de Ciências.

ABSTRACT

Sex Education: Teaching practices in Science classes in schools of Votorantim Regional School Department, São Paulo state.

The way sexuality manifests itself is the product of a social, historical and cultural process, which goes beyond the biological dimension and it is evident in society through behaviors, attitudes and norms. During adolescence, when the values of an individual are consolidated, sexuality is strongly influenced by the media through the several possibilities of accessing information and dynamics of social networks. Teaching and learning about sexuality, a process herein called Sexuality Education / SE, is a duty of various segments of society and mainly of educational institutions as they have an intentional and systematic duty of fully forming an individual. Therefore, SE taught in schools should preferably promote the students' autonomy under an emancipatory perspective, so they can fully enjoy their sexuality. With the aim of knowing and analyzing SE pedagogical practices adopted by Science teachers and checking how continuing education interferes in their conceptions and attitudes in Science classes, a quantitative and qualitative research was conducted with a group of teachers from the Educational Board of Votorantim / SP. Acting as continuing education teacher, the researcher sat in the classes and suggested continuing education meetings (Technical Guidelines / TG). In order to answer the research questions, an exploratory study was carried out with a questionnaire for 23 Science teachers to answer. Later, interviews with 7 of these teachers were held in order to obtain data for the research. The data was analyzed based on categories defined by descriptors and having the analysis of the discourse as reference. On the other hand, the same syllabus that limits also legitimates the teachers' proposals regarding their difficulties. Teachers who participated in this research reported in their speeches and practices biological-hygienic and/or moral-traditionalist approaches that are not consistent with an emancipatory approach. Based on the results of this research, it is suggested that the SE can be extended to other grades and that teachers' continuing education must be stimulated in order to encourage their moral position to be able to face their pedagogical challenges.

Keywords: Sex Education. Teacher education. Science classes.

LISTA DE SIGLAS

AIDS: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

DST: Doenças Sexualmente Transmissíveis

ES: Educação Sexual

MEC: Ministério da Educação

OTC: Orientação Técnica Centralizada

OTD: Orientação Técnica Descentralizada

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PPP: Projeto Político Pedagógico

SA: Situação de Aprendizagem

SD: Sequência Didática

SEE-SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UE: Unidade Escolar

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	13
MEMORIAL	15
PERGUNTAS DA PESQUISA	22
OBJETIVOS.....	22
CAPÍTULO 1 - PRÁTICA DOCENTE E SEXUALIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES.....	23
1.1 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL	23
1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.....	29
1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	32
1.4 EDUCADORES SEXUAIS	35
CAPÍTULO 2 - MÉTODO	40
2.1 CAMPO DA PESQUISA.....	40
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	43
2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	45
2.3.1 Questionário	45
2.3.2 Observação	46
2.3.3 Entrevista	46
2.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	47
2.4.1 Primeira Etapa	47
2.4.1.1 Orientação Técnica Centralizada (OTC) Inicial.....	49
2.4.1.2 Orientação Técnica Centralizada (OTC) Final.....	50
2.4.2 Segunda Etapa.....	52
CAPÍTULO 3 - FORMA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA....	54
3.1 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS – QUESTIONÁRIO	56
3.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS – OBSERVAÇÃO	58
3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS - ENTREVISTAS	58
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO	60
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO.....	60
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA OBSERVAÇÃO	69
4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS	72
4.2.1 Olhar do professor para a temática Educação Sexual	73
4.2.1.1 Relevância	73
4.2.1.2 Iniciação Sexual precoce	74

4.2.1.3 Falta de diálogo com os pais	76
4.2.1.4 Influência das mídias.....	79
4.2.1.5 Gravidez na adolescência	81
4.2.1.6 Perigo das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST	83
4.2.2 Escolha dos Conteúdos.....	85
4.2.2.1 Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST	86
4.2.2.2 Gravidez	87
4.2.2.3 Métodos contraceptivos.....	89
4.2.2.4 Sistema Reprodutor Masculino e Feminino	90
4.2.2.5 Comportamento Sexual	91
4.2.3 - Relação Interpessoal (Professor X Aluno).....	93
4.2.4 - Profissional responsável pela abordagem da temática	94
4.2.5 Dificuldades	96
4.3 AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS EMPREGADAS EM SUAS AULAS	98
4.3.1 Conteúdos e Habilidades	98
4.3.2 Recursos e Estratégias	99
4.3.2.1 Caixa de Dúvidas	102
4.3.2.2 Cenários Hipotéticos	103
4.3.3 Avaliação	105
4.4 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUAS PRÁTICAS.....	109
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1.....	125
APÊNDICE 2.....	126
APÊNDICE 3.....	127
ANEXOS (ENTREVISTAS)	128

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho, elaborado no período de março de 2013 a junho de 2015, está apresentado da seguinte forma:

Inicialmente, um *Memorial* descreve a trajetória profissional da autora e a forma pela qual se constituiu como professora e pesquisadora. São explicitados também os fatores que a levaram a investigar essa temática.

O Capítulo 1, intitulado *Prática Docente e Sexualidade*, apresenta a sexualidade como dimensão biológica, histórica, cultural, dialética e suas (re) significações no decorrer no tempo, requerendo que as ações educativas/formativas em relação a ela sejam também repensadas continuamente. Por isso definiu-se Educação Sexual (ES) como sendo um processo permanente, no qual influências das mídias, pares, religião, família, escola são constantes, gerando mudanças de valores, normas e atitudes da sociedade.

Ainda nesse capítulo, discute-se o papel da escola como instituição formal no desenvolvimento de ES; os conceitos de adolescência e vulnerabilidade são explorados no sentido de identificar temas a serem observados pela escola/professores de Ciências, em suas propostas pedagógicas. É defendida uma ES que permita ao jovem construir conhecimento para agir autonomamente, em busca dos seus desejos, para que possa usufruir da sexualidade de maneira plena e saudável e, ao mesmo tempo, se contrapor a possíveis desigualdades e injustiças. Para facilitar a compreensão dos discursos presentes no texto, são dispostos os tipos de abordagens em ES, segundo a autora Jimena Furlani. Por fim, discutiu-se um pouco de formação continuada e o papel do educador sexual junto aos adolescentes.

Na sequência são apresentadas as *Perguntas da pesquisa*, que tiveram a pretensão de responder quais práticas educativas voltadas à ES eram realizadas por professores de Ciências e qual a importância da Orientação Técnica (nome dado à formação continuada de professores da rede estadual do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP). Para tanto, foram traçados objetivos, no sentido de conhecer essas práticas, o modo como lidam com o currículo da disciplina e as possíveis influências da formação continuada em seu fazer pedagógico.

No capítulo 2, *Método*, apresenta-se as características da pesquisa quali-quantitativa, disposta da seguinte forma:

- a) Campo - representado pelas escolas da Diretoria de Ensino de Votorantim;
- b) Sujeitos - os professores de Ciências das escolas dessa diretoria;

- c) Instrumentos de coleta de dados - um questionário com questões abertas e fechadas, que teve o perfil exploratório, observação e a entrevista semiestruturada;
- d) Etapas da pesquisa – descrição da trajetória da pesquisa;

Já no capítulo 3, foi exposta a *Forma de organização e análise dos dados* coletados no questionário, observação e entrevistas, que foram embasados, prioritariamente, por Lüdke e André (1986).

O capítulo 4 apresenta a *Análise e discussão dos dados* propriamente dita, que respeitam os instrumentos de coleta e divide-se em três etapas: a primeira contempla os dados obtidos a partir da aplicação do questionário, que teve um perfil exploratório, com intuito de desenhar os caminhos da pesquisa; a segunda discute os aspectos provenientes da observação das aulas de Ciências; e a terceira expressa os detalhes das ideias e práticas dos 7 professores entrevistados, imprescindível para atingir os objetivos da pesquisa.

Nas *Considerações finais*, são discutidos os resultados, respondendo as perguntas da pesquisa, de forma a relacionar o fazer pedagógico dos professores com as diretrizes curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP (Currículo de Ciências) e os referenciais adotados, ou seja, o currículo real e o currículo prescrito. Além disso, discute-se a influência da formação continuada na prática dos professores, subsidiando o ensino e a aprendizagem. .

Além do levantamento de situações de aprendizagem realizadas na escola e as abordagens predominantes, esse trabalho de pesquisa propicia uma reflexão sobre as atribuições do educador sexual na contemporaneidade e propõe-se uma reforma curricular que abranja outras faixas etárias e que contribua com o desenvolvimento de valores e atitudes (emancipatórias), zelando pela saúde sexual e reprodutiva.

MEMORIAL

O exercício da reflexão propicia agregar sentido às nossas concepções e ações. Permite retomar, reconsiderar, refazer. Por um lado, nos dá a chance de observar a relevância das nossas próprias escolhas, por outro, aceitar a insignificância de outras. O resultado do ato reflexivo pode gerar satisfação, angústia e outras sensações intrínsecas que denotam necessidade de mudança.

O ato de narrar promove (re) constituição da própria identidade. Assim, procuro compor a narrativa com elementos relacionados ao processo de escolarização, às fases profissionais e às relações com outros atores, que se destacaram em tempos e espaços comuns. O ato de narrar propicia construção de novos saberes, já que é potencialmente capaz de articular conceitos, fatos e atitudes que fizeram parte da minha trajetória em diferentes contextos. Bondía (2002) retrata fazeres necessários para a experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24).

Com essa premissa, proponho socializar meus passos na Educação, bem como as concepções e representações construídas ao longo do tempo, considerando a infância na escola, a própria formação na academia, no ambiente de trabalho (escola e núcleo pedagógico) e depois como pesquisadora, demonstrando as minhas impressões sobre a profissionalização, a formação de professores e a pesquisa.

A escola

A escola era um refúgio. Apesar de o trajeto ser árduo, estar nela implicava distância das agruras da roça. O caminho não era tão longo, mas o orvalho que molhava a grama alta era responsável por sujar o tênis sovado. Passava por duas propriedades até o “ponto”, em meio ao gado, que já havia se acostumado com a minha presença. Na beira da estrada, os

carros passavam apressados e levantavam poeira. Quando o transporte escolar apontava no horizonte, eu e as outras crianças despertávamos e ficávamos esperando para verificar se algo seria diferente dos outros dias. Cumprimentos tímidos, que, aos poucos, davam lugar às conversas inocentes. Tinha ar de alegria, de conflito, de romance, de lamentação, como qualquer outro meio que agrupa pessoas. Enquanto o condutor passava por várias escolas, eu ficava na janela constatando outros modelos, outras condições de vida.

Minha escola era tradicional. Um prédio majestoso atrás da Igreja Matriz, caracterizando a importância da Igreja e a valorização da escola pública naquela cidadezinha do oeste paulista. A escola pública abrigava quase todas as crianças da cidade. Não havia escola particular e os pais que a desejavam tinham que se deslocar para municípios limítrofes. Convivia com crianças de outras esferas sociais. A diversidade não existia; pelo menos não era tão explícita como observo na “escola para todos”. A realidade da minha escola, na década de 80, converge com o pensamento de que eram necessárias determinadas condições sociais, cognitivas, afetivas e econômicas, que demonstrassem possibilidades de êxito, a partir dos pressupostos estabelecidos pela instituição naquele momento histórico. Naquele tempo os deficientes não frequentavam a escola, havia poucos negros e os “repetentes” eram figuras anônimas, facilmente esquecidas.

Durante a infância e adolescência o ambiente escolar representava quase a totalidade dos momentos de socialização, cultura e lazer aos quais tinha acesso. A minha pequena família não tinha o hábito de passear, praticar esportes, frequentar clubes, igrejas ou mesmo casa de amigo. A rotina se limitava ao campo e à escola, e as vivências não foram suficientes para vislumbrar a docência, muito menos uma pesquisadora de educação sexual.

Sexualidade era assunto velado, que não era ouvido nem em casa e nem na escola, dando a entender que era feio e proibido. Naquela cidadezinha pacata, casos de gravidez na adolescência eram considerados verdadeiros “acontecimentos”. Todos comentavam e se perguntavam “quem era o pai”... As conversas eram prolongadas com questionamentos de como havia acontecido o ato/fato e se haveria casamento. Ficava sabendo de casos em que os pais que negavam a gravidez das filhas, muitas vezes agindo com agressividade, enquanto outros obrigavam o casamento. Em outros, independente do casamento/união estável, o que chamava a atenção eram justamente a aceitação e a maneira harmônica em que os fatos desenrolavam.

No Ensino Médio passei por nova rotina, nova escola, novos amigos, novos professores. Um deles, “Seo” Pedro, da disciplina de matemática, me acompanha até hoje

como referência de professor e diretor de escola. Tinha uma postura séria e tranquila na sala de aula. Com muito respeito, garantia a atenção dos alunos. Demonstrava ser um homem convincente, ponderado, tranquilo, amigo. Quando queria chamar atenção da turma, batia a mão esquerda na lousa e o som da aliança em contato com a madeira bastava para que todos aquietassem. Encontrei em Tardif (2002) algumas considerações capazes de descrever a variedade de habilidades e competências que o “Seo” Pedro apresentava: um professor que utilizava várias teorias, concepções e técnicas para momentos diversos, o que tornava a matemática compreensível e pragmática. Consequia, de forma simultânea, controlar o grupo, motivando-o e possibilitando concentração e avanço nas tarefas. Propunha evolução das atividades desafiadoras, elevando o grau de dificuldade a partir de um conceito.

Lembro-me do mais descolado, o Tuco de Geografia e do mais atrapalhado, o Castilho de História. Mas o principal foi o Biz, o temido professor de matemática da 5ª série. Elegante, boa aparência, sério, silencioso. Construí, ao longo do tempo, grande admiração por ele. Isso deve ter acontecido por conta da ênfase que dava às minhas estratégias na resolução de exercícios ou situações problema. Sentia-me estimulada a utilizar um meio diferente do convencional para realizar as tarefas, assim ele poderia tomar como exemplo para os meus colegas. Além desse importante papel sobre a minha autoestima, pude enxergar o professor com um profissional.

Naquele tempo não tinha percepção apurada acerca da educação sexual na perspectiva do professor/profissional. Atualmente, entendo que os professores ficam inseguros e se sentem limitados na expressão daquilo que acreditam e que praticam em relação à sexualidade. Isso pode ocorrer por conta de críticas de colegas, gestores; das suas próprias barreiras pessoais ou mesmo de questionamentos de pais, que não se sentem seguros com outra pessoa conduzindo esse tema com seus filhos, justamente por envolver concepções, ética, valores e comportamento.

A vivência do antigo “colegial noturno” na escola pública deu-me condições de constatar certas fragilidades. Não me lembro de ter tido aula sobre educação sexual na educação básica. Minhas representações e concepções até então foram construídas pelos pares, mídia, igreja e outros espaços de socialização. Nas conversas entre pares, a AIDS era um assunto aterrorizante, porém bem distante do contexto e poucas vezes o assunto “DST” era comentado. Namoro, relacionamentos e gravidez eram mais lembrados na esfera da sexualidade.

A universidade

No terceiro ano, uma divulgação da Unesp na escola permitiu a possibilidade de conhecer o mundo acadêmico. Escolhi o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A graduação propiciou inserção em um ambiente de aprendizagem mais sério e desafiador do que até então havia participado. Marcado pela necessidade de estudo, pesquisa, autonomia, sentia que os meus colegas de turma estavam mais bem preparados, tanto nos aspectos cognitivos quanto culturais. Tive que me adaptar e enfrentar desafios.

Naquele tempo o uso de tecnologias era muito restrito. Datashow, computador e a própria internet eram inovações exploradas por poucos professores. As aulas práticas na microscopia ou em ambientes externos eram bem estimulantes. As disciplinas voltadas à licenciatura propiciavam discussão sobre práticas teórico-metodológicas, porém era nítido o distanciamento que os professores da universidade tinham da rotina escolar. Isso causava grande desconforto por parte dos universitários que já estavam ministrando aulas, inclusive eu.

A grade curricular de Ciências Biológicas não contém educação sexual. Esses conteúdos eram tratados nas aulas de Anatomia e Fisiologia de forma dicotomizada, sem que pudessemos articular os saberes científicos com questões de gênero, socioculturais e, dessa forma ampliar os conhecimentos e a criticidade sobre a temática.

Licenciatura

Vi na docência um meio para ascensão econômica. Com apenas um ano cursando a graduação, comecei a ministrar aulas na escola municipal da cidade onde morava. Muito inexperiente, procurei auxílio de alguns colegas de trabalho, porém não havia espaço para integração dos professores iniciantes contratados naquela escola.

A relação com os alunos era excelente. As turmas eram extremamente peculiares. O Supletivo era formado por pessoas de diferentes faixas etárias que não puderam, por algum motivo, iniciar ou dar continuidade nos estudos. Já a turma do Magistério, completamente feminina, reluzia todos os efeitos que esse agrupamento poderia causar, desde conflitos até cumplicidade exacerbada, expressa por meio de choradeira e desabafos constantes. Demonstrações constantes de vaidades e vontades. Muitas delas permaneciam ali para atender as expectativas de mães e avós professoras. Daquele grupo, poucas seguiram a trajetória na

educação. Espaço fértil para abordar educação sexual; contudo a minha atuação como professora foi muito restrita no que diz respeito às discussões sobre sexualidade. Não tinha participado de debates e nem esse havia sido um assunto de família. Assim como outros professores, não me sentia preparada e tinha receio de que meu discurso reverberasse de forma negativa.

Tive uma experiência na rede particular logo que concluí a graduação. Classes com pouquíssimos alunos, pais exigentes, coordenação ainda mais... Passei por um conflito interno muito grande, por visualizar diferenças socioeconômicas, de oportunidades e acesso ao conhecimento. Não eram raras as vezes que ouvia comparações e enfoques de superioridade em relação à rede pública.

Ser professora de escola particular e contratada do município não era suficiente para proporcionar a almejada estabilidade funcional. Foi esse desejo que me fez participar do concurso para a rede estadual e escolher um cargo na cidade de Sorocaba, a 400 km de distância de onde morava.

Escolas estaduais de Sorocaba

Foi um choque me perceber num novo contexto. Na EE Ida Yolanda Lanzoni de Barros encontrei uma organização institucional fadada ao fracasso, com professores desmotivados, alunos desinteressados, comunidade ausente, marcada pela violenta guerra do tráfico, relações interpessoais fragilizadas, ambiente escolar sujo e degradado. No início, um martírio. Estava acuada. No entanto, à medida que o tempo foi passando, fui construindo minha credibilidade e adquirindo a confiança dos meus alunos.

Ingressei na coordenação e pude constatar o poder da gestão em uma escola no que tange à capacidade de atingir a comunidade local e cumprir o “papel social”, principalmente em relação à autoestima. As transformações eram inacreditáveis e ocorreram devido à perspectiva democrática e descentralizadora garantida pelos gestores. Nessa fase, os temas relacionados à intervenção social começaram a me chamar atenção. Pensava muito em relação com a comunidade, em ambiente sustentável, em vulnerabilidade, violência, drogas e sexualidade.

Dali para frente, buscamos parcerias, envolvimento dos pais, docentes e demais profissionais, fomos nos fortalecendo. Questionários socioeconômicos revelaram, ao longo dos cinco anos, alguns aspectos essenciais sobre a interferência da escola no contexto social,

como: aumento do número de trabalhos formais, de universitários, da renda familiar; queda da retenção, evasão e ocorrências disciplinares; introdução de estabelecimentos comerciais no bairro, como padaria, mercado, açougue; mudança na aparência e rotina das crianças, que passaram a ir calçadas, uniformizadas e, notoriamente, de maneira assídua.

Ninguém mais duvidava que uma Orquestra Sinfônica pudesse se apresentar naquele local e ainda lotar o pátio da escola; que a execução do Hino Nacional seria respeitosa; que as crianças poderiam aprender balé com uma professora voluntária; que sairia dali uma representante do Brasil no campeonato de atletismo Sul-americano, mesmo tendo, por anos, treinado nas ruas e vielas do Bairro...

Seria impossível esmiuçar essa grandiosa vivência. Entendo que participar da equipe gestora, elaborar propostas coerentes e relevantes, executar e avaliar planos de ação possibilitou-me a mais exitosa experiência profissional.

Lembro-me de algumas adolescentes grávidas que traziam suas histórias difíceis para o ambiente escolar. Meninas-mães despreparadas para o que vinha pela frente. Inesquecível a cena de duas adolescentes grávidas sentadas em cadeiras do corredor de entrada, com seus bebês no colo, amamentando-os. Estes eram levados pelos familiares no horário do intervalo das aulas para que pudessem ser alimentados.

Outra experiência se deu na EE Dionysio Vieira, uma escola com mais de dois mil alunos, cem professores sob os cuidados de cinco gestores. Como vice-diretora, entendi que foram momentos bem significativos, tendo em vista a autonomia que me era dada para encaminhamentos, tomadas de decisões e diversidade de acontecimentos: requeriam conhecimentos anteriores e novos. A liderança serviu para entender que houve uma tentativa de ser referência para aqueles que estavam sob meus direcionamentos e da reponsabilidade da escola como Instituição Pública.

Percebi a necessidade pessoal de interferir na dimensão pedagógica, já que questões que envolviam a prática educativa me deixavam inquieta. Entendi que a minha realização profissional estava muito distante da gestão. Esse foi o motivo que me levou à Diretoria de Ensino para atuar como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico.

Diretoria de Ensino de Votorantim

Passei pelo processo de seleção da Diretoria de Votorantim para atuar na função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de Ensino (PCNP). Existem noventa e uma

Diretorias Regionais no estado de São Paulo e cada uma delas tem PCNP responsáveis por determinadas disciplinas, com função de formar professores, acompanhar suas práticas educativas e implementar propostas da SEE-SP, são algumas das suas atribuições.

Desde o início tive incentivo dos colegas de trabalho, dos supervisores, professores coordenadores e dos próprios professores. O desafio inicial foi entrar na sala para observar as práticas dos professores e orientá-los. A minha representação acerca do trabalho deles foi se moldando no decorrer do tempo e, atualmente, os vejo como profissionais em processo de formação, que necessitam de apoio para a árdua jornada na educação.

Ao refletir sobre questões sociais e formativas, pensava muito na representatividade que a minha função de PCNP tinha. Quantos alunos eu poderia atingir? Meu trabalho poderia ser significativo em determinada situação?

Confesso que depois de ler Huberman (1997) fico imaginando em que fase cada professor se encontra em sua carreira profissional. Imagino também se está passando por uma crise ou se está na sua melhor fase.... Sou constantemente tomada por um questionamento: quais competências pedagógicas são necessárias para otimizar os processos de ensino e aprendizagem? Nessa perspectiva, procurava refletir constantemente sobre os aspectos observados em sala de aula, na tentativa de articular o currículo prescrito com as necessidades dos atores. Esse movimento reflexivo direcionava a elaboração das pautas formativas que propunha para os professores e, por meio delas, tenho oportunidade de discutir a transposição dos conteúdos da disciplina de Ciências e sua aplicabilidade naquele contexto.

De volta à Universidade

Vários são os motivos que poderiam levar um professor do sistema público a fazer mestrado. Poderia ser para ascensão na carreira, melhoria no salário, fuga da Educação Básica/ingresso na Universidade, (re) construção de conhecimentos, entre outros. Não dispensei nenhum desses itens quando penso nas vantagens de retornar à Universidade. Contudo vejo que os aspectos principais perpassam por uma tentativa incessante de querer entender as concepções, representações e metodologias dos professores, ampliando meus conhecimentos sobre o fazer pedagógico. A experiência no Núcleo Pedagógico, além das indagações, causou necessidade de aperfeiçoamento profissional para que as formações docentes se desenvolvessem com qualidade. Sabia que deveria continuar estudando, deveria continuar pensando em currículo, na disciplina de Ciências e em ações que me aproximassem

do contexto. Havia acabado de fazer curso de especialização em Ensino de Ciências pela FE-USP e resolvi aprimorar a temática do meu TCC.

Juntando as peças, defini o tema a ser pesquisado: educação sexual. Tinha a pretensão de pesquisar um tema que permitisse abarcar a maioria dos professores, a direção escolar e, sobretudo os alunos. Educação sexual seria um tema que possibilitaria intervir individual e coletivamente frente a situações de vulnerabilidade e/ou adversidades nos diferentes meios socioculturais. Poderia então me atentar às especificidades da área, colocando a sexualidade como conteúdo científico e, ao mesmo tempo, garantir o aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, a comunidade escolar poderia usufruir da pesquisa, tanto em resultado quanto em processo. A ideia era entender os mecanismos que norteiam a prática educativa em educação sexual, visando detectar potencialidades e fragilidades e assim contribuir para que os professores pudessem construir novas abordagens e criar estratégias para promover a autonomia (segura) dos alunos em suas escolhas que envolvem relações sexuais, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Surgiram, dessa forma, as perguntas e objetivos da pesquisa.

PERGUNTAS DA PESQUISA

Quais práticas pedagógicas, voltadas à Educação Sexual, são realizadas por docentes que ministram aulas de Ciências nas escolas estaduais da Diretoria de Votorantim e como se articulam com o currículo de Ciências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo-SEE-SP?

Qual é a importância da Orientação Técnica, oferecida pelo Núcleo Pedagógico, para as práticas dos professores?

OBJETIVOS

- Identificar e analisar práticas pedagógicas exploradas pelos professores de Ciências para abordar Educação Sexual em escolas estaduais da Diretoria de Votorantim;
- Relacionar as diretrizes curriculares para a Educação Sexual presentes no Currículo de Ciências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP com as propostas pedagógicas dos professores de Ciências;
- Discutir a influência da formação continuada em Educação Sexual sobre a prática pedagógica de professores de Ciências.

CAPÍTULO 1 - PRÁTICA DOCENTE E SEXUALIDADE: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Pais, professores, profissionais, vizinhos, cidadãos... Todos os indivíduos de alguma forma praticam Educação Sexual (ES), tenham ou não consciência disso. As pessoas emitem mensagens explícitas ou implícitas, impregnadas de crenças e valores, vindos da ES que receberam (e continuam recebendo) ao longo da sua vida e que influenciam as ideias com as quais os educandos constroem sobre sexualidade.

1.1 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL

Figueiró (2006) considera que a sexualidade extrapola a dimensão biológica, de genitália, de libido ou de “parte” do corpo; e sim energia vital que deve ser compreendida em sua totalidade; *“uma dimensão ontológica, essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético”* (p. 42). Essa representação converge com Castro; Abramoway; Silva (2004), quando afirmam que:

Sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida (p.22).

É justamente pelo fato de a sexualidade ser resignificada a todo o tempo, pela ação de processos históricos, culturais, políticos e dialéticos, que as representações humanas sobre a temática se (re) constroem. Afloram, portanto, diversas concepções, referências de valores, sentimentos, normas e atitudes nas diferentes esferas sociais, inclusive na escola. Dessa forma, a ES, que se dá a partir do ensino e aprendizagem sobre sexualidade, necessita ser constantemente redesenhada na escola.

Educação Sexual pode ser definida como um processo contínuo e permanente em que os indivíduos constroem conhecimentos, valores e atitudes sobre sexualidade, por meio das influências das diversas esferas sociais; influências essas que trazem conceitos históricos e

culturalmente constituídos e que, dessa forma, propiciam conflitos e (re) posicionamentos que os colocam (indivíduos) como agentes da própria aprendizagem.

A perspectiva de ES que se adota aqui perpassa por uma abordagem emancipatória, com objetivo de que os educandos sejam instigados a vivenciar a sua sexualidade de forma saudável, plena e feliz (FIGUEIRÓ, 2006) e participem ativamente de discussões dos conceitos fundamentais sobre direitos sexuais e reprodutivos, bem como equidade de gênero e reconhecimento das diversidades, por meio de uma comunicação clara e sem pré-julgamento e de reflexões constantes acerca das decisões a serem tomadas na vida sexual e reprodutiva. (UNESCO, 2014).

Figueiró (2006) entende que a expressão *Educação Sexual* deve ser uma terminologia padronizada e a utiliza em detrimento de *Orientação Sexual*¹ por conta do seu caráter educativo, vinculado ao sentido de ensino e aprendizagem, enquanto a segunda está relacionada à direção do desejo afetivo e erótico em desenvolvimento (heterossexual, homossexual, bissexual). Defende que a ausência dessa terminologia implica em falta de clareza e objetividade quanto aos conceitos de *Educação Sexual* e *Orientação Sexual*, comprometendo a produção do conhecimento científico e os avanços nas pesquisas, já que muitos autores confundem as expressões ou mesmo não se preocupam em diferenciá-las.

Recentemente a Unesco (2014) lançou uma publicação² destinada aos educadores brasileiros intitulada “*Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*” com a finalidade de subsidiar o trabalho docente com crianças e jovens entre os 5 e 18 anos. Para os autores, a ES é caracterizada por meio de qualquer experiência vivida nos diferentes espaços de socialização (família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia) que requer posicionamento do indivíduo em relação à sexualidade. No entanto, observa-se que essa socialização ocorre de maneira pulverizada e desconexa e, justamente por isso, exige estudos teóricos e de contextos socioculturais capazes de definir planos intencionais e sistematizados, necessários para atingir a dimensão da formação humana. Uma instituição formalizada, como a escola, tem condições para enfrentar tais fragilidades. Isso acontece quando levanta demandas educacionais, anseios e necessidades do contexto e planeja estratégias de desenvolver a ES no seu currículo. Além disso, é

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) utilizam a expressão *Orientação Sexual* para explicitar o trabalho realizado pela escola, porém é criticada por muitos autores por denotar ambiguidades. Além do fato de que a conceituação Educação Sexual é utilizada de forma padronizada em quase todos os países (FIGUEIRÓ, 2006).

² O documento dispõe que as ideias e opiniões expressas na publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

necessário conhecer conceitos e características da adolescência, especialmente se quer adequar suas propostas pedagógicas aos seus interesses e estabelecer canais de comunicação.

Adolescência

A concepção de criança que se tem atualmente é proveniente de um processo conceitual, filosófico e pedagógico que se deu historicamente a partir de modelos sociais hegemônicos praticados nas diversas esferas da sociedade. Com pouca importância para a sociedade antiga, as definições sobre criança eram genéricas, muitas vezes com compreensões negativistas da natureza infantil e, posteriormente, num período entre os séculos XVI e XVIII, houve uma separação progressiva entre as crianças e adolescentes. Momento evidenciado a partir do século XVIII, em que a adolescência foi “redescoberta” e valorizada com um termo próprio, que se constituiu de forma irreversível e crescente até o século XIX, perdurando até na sociedade ocidental. Somente com as contribuições de Sigmund Freud (1856-1939) iniciadas no século XIX, que tiveram implicações na Pedagogia e Psicologia já no século XX, é que a *adolescência* pode se definir como um sentimento entre criança e adulto, passando a ser amplamente observada/analisaada por pais e educadores (NUNES e SILVA, 2000).

A adolescência é difícil de ser definida principalmente porque é amplamente reconhecido que cada indivíduo vivencia esse período de modo diferente, dependendo de sua maturidade física, emocional e cognitiva, assim como de outras contingências. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera criança, para os efeitos desta Lei, o indivíduo que possui até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquele que possui entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Para César (1998), as bases fundamentais das características apontadas no início do século XX, que fixaram imagens e representações sobre a adolescência, persistem até os dias atuais. Uma fase em que são observados períodos de elação, audácia, timidez, desinteresse ou apatia etc., mas sempre atrelados à ideia é que é uma fase de “crise”, o que, para a autora, é uma insistência em naturalizar esse estigma.

Einstein (2005) faz críticas sobre as definições ligadas à idade cronológica como critério para associar à adolescência, pois enfatiza que são múltiplas as características de variabilidade e diversidade de parâmetros biológicos e psicossociais que ocorrem nessa época. A autora se reporta a Tanner (1962) para definir adolescência:

Adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social (p. 6).

Da articulação entre sexualidade e adolescência surge um cenário com características próprias, permeados por relações intersubjetivas e influenciados por diversos elementos presentes na contemporaneidade, especialmente as mídias, com suas múltiplas possibilidades de acesso às informações e comunicabilidade. Cenário este que pode ser interpretado e abordado a partir de perspectivas diferentes, dependendo do ponto que se olha: saúde, família, educação, mídia, sociedade, escola.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2011) publicou um relatório sobre a *Situação da Adolescência Brasileira 2011 - O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*, em que se propõe um olhar diferenciado para o adolescente sob a justificativa de que é uma fase de oportunidade de desenvolvimento, que deveria superar o olhar do ser instável, propenso a conflitos, rebelde etc. Essa afirmação se dá pelo fato de estudos recentes sobre desenvolvimento cognitivo destacarem a “*adolescência como uma das mais ricas fases da vida humana, repleta de possibilidades de aprendizagem, de experimentação, de inovação*” (p.4).

Se a adolescência é um momento de consolidação da personalidade do indivíduo, é esperado que suas ações e valores venham refletir no ambiente social. Para Alencar et al. (2008) as mudanças de comportamento dos adolescentes exigem minuciosa atenção de pais e educadores, pelo fato de ampliar a susceptibilidade em relação às DST e AIDS, especialmente quando observa-se poucos registros sobre as DST e aumento dos casos de AIDS.

Por mais que os meios midiáticos e as múltiplas possibilidades de interação (que inclusive dá sensação de pertencimento ao mundo conectado) ofereçam oportunidades de acesso às informações, não garante aos adolescentes a proteção que necessitam para enfrentamento das vulnerabilidades sociais. A iniciação sexual precoce, muitas vezes sem ter passado por quaisquer discussões sobre sexualidade, pode coloca-los em situações de risco de gravidez (dita) não desejada ou DST, por exemplo.

A publicação da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)³ realizada junto aos estudantes do 9º ano⁴, cujos objetivos visavam ampliar o conhecimento sobre a saúde dos adolescentes e subsidiar as políticas públicas relativas a este grupo, apresentou os resultados da investigação, dos quais enfatiza-se aqui aqueles relacionados aos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes (BRASIL, 2012):

- Os resultados, em âmbito nacional, revelam que 28,7% dos adolescentes informaram que já tiveram relação sexual alguma vez na vida⁵. Se forem segregados os dados por gênero, a porcentagem de meninos que já tiveram relação sexual é de 40,1%, enquanto para as meninas é de 18,3%. Se os dados forem segregados por dependência administrativa da escola, a porcentagem de adolescentes de escolas públicas que já tiveram relação sexual é de 30,9%, enquanto de escolas particulares o índice é de 18,2%. .
- Dos escolares que estavam frequentando o 9º ano do ensino fundamental, dentre os que já tiveram relações sexuais, observou-se que 75,3% usaram preservativo na última relação sexual. Se forem separados por gênero, os resultados representam 77,1% dos meninos e 71,8% das meninas. Por dependência administrativa, 75% da rede privada e 75,4% da rede pública.
- No estado de São Paulo, a porcentagem de escolares do 9º ano que disseram ter tido relação sexual uma vez na vida é de 30,5% (índice é maior que a média nacional) e desses, 75,3% disseram ter usado preservativo na última vez.
- Em relação ao acesso às informações sobre sexualidade, 89,1% dos escolares disseram ter recebido informações sobre DST e AIDS na escola. Em relação à dependência administrativa, não houve diferença considerável entre escolares de escolas públicas (89,2%) e privadas (88,7%).
- Cerca de 82,9% dos escolares responderam que tiveram orientação na escola sobre prevenção de gravidez. Não foram verificadas diferenças significativas entre escolares de escolas públicas (83,3%) e escolas privadas (80,8%).

³ A segunda edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE/2012) foi realizada a partir da parceria entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação. Foram pesquisados escolares do 9º ano (2 611 931/ 82,8% alunos que estudavam em escolas públicas e 541 384/17,2%, em escolas Privadas) do e informações básicas das escolas fornecidas pelos diretores das unidades selecionadas, ou seus responsáveis. 86% dos escolares tinham entre 13 e 15 anos.

⁴ Foi aplicado um questionário eletrônico aos escolares das capitais brasileiras e distrito Federal.

⁵ O documento enfatiza que esses percentuais estão em patamares similares aos encontrados por pesquisas semelhantes à PeNSE, realizadas pela OMS em outros países.

- A proporção dos alunos entrevistados que receberam orientação na escola sobre como adquirir preservativos gratuitamente foi de 69,7%. Em relação à dependência administrativa, o percentual encontrado entre os estudantes da rede pública (72,3%) foi maior do que o registrado entre os da rede privada (56,7%).

O UNICEF (2011) defende que a adolescência é a fase que enfrenta maior impacto de vulnerabilidade, principalmente quando se sobrepõe aspectos *“como a pobreza, violência, baixa escolaridade, exploração sexual ou do trabalho, gravidez, DST/AIDS, uso de drogas e a privação da convivência”* (p.28). Para que os adolescentes superem essas situações de vulnerabilidades e desigualdades e usufruam dos seus direitos, é importante conhece-las e enfrenta-las. Nota-se que o documento destina várias páginas aos temas gravidez na adolescência, exploração e abuso sexual e DST/AIDS, que também são relevantes nesse texto.

Esses itens são explorados a seguir, na perspectiva do documento:

- A gravidez na adolescência é um fenômeno complexo, com múltiplas causas e consequências. Trata-se de uma situação de vulnerabilidade com impactos profundos na vida dos adolescentes, porque influencia sua saúde, seu desempenho escolar, limita as oportunidades e formação para o trabalho. Quando se sobrepõem a outras vulnerabilidades, aumentam os fatores que *“podem levar à perpetuação de ciclos intergeracionais, de pobreza e exclusão”* (p. 41). 2,8% das meninas entre 12 e 17 anos já tiveram filhos no Brasil, o que representa cerca de 290 mil⁶. Entre os anos de 2000 e 2009 houve uma queda de 34,6% desse número para meninas de 15 a 17 anos. No entanto, para adolescentes de até 15 anos, esse índice vem aumentando, de 8,6% de nascidos vivos por grupo de mil em 2004 passando para 9,6% em 2009.

- A exploração e o abuso sexual são situações de vulnerabilidade que deixam marcas profundas nos adolescentes, comprometendo sua integridade, autoestima, a capacidade de confiança. Esses casos são permeados por preconceito, tabus e silêncio; ligados, não apenas às situações de pobreza e exclusão social, mas também às relações de poder, com uso de violência, deixando as crianças e adolescentes submissos. O serviço de denúncias indica que a maioria dos casos refere-se à violência sexual e psicológica⁷. Segundo o documento, os avanços que ocorrem para enfrentamento desse fenômeno são: *“alterações na legislação, pesquisa para mapeamento de áreas e locais de risco e redes de apoio, no entanto o silêncio ainda é o maior desafio”* (p. 44).

⁶ Sistema Nacional de Nascidos Vivos (Sinasc), do Ministério da Saúde.

⁷ Registrados 7,2 mil casos de violência sexual e psicológica; 5,8 mil casos de violência de qualquer tipo e 4,7 mil casos de abuso sexual entre janeiro e julho de 2010.

- Dentre as DST, a epidemia HIV/AIDS se destaca por acometer vários aspectos da vida dos adolescentes: *“seu bem-estar emocional, sua segurança física, seu desenvolvimento e sua saúde, em geral”*. 1/3 dos 40 milhões de infectados pelo HIV no mundo tem menos de 24 anos⁸. *“Metade das novas infecções registradas todos os anos acontece entre os jovens – uma a cada 15 segundos”*. Na faixa etária entre 13 e 19 anos, para cada oito casos em meninos, existem 10 em meninas – uma inversão que ocorreu em 1998 e se mantém até hoje (p. 46).

Na última década, o índice de gravidez na adolescência caiu no estado de São Paulo, entretanto nos últimos três anos se manteve estável⁹ (SECRETARIA DA SAÚDE, 2013). Dada a importância da gravidez na adolescência para a saúde pública, com riscos sociais e biológicos, desde 1985, o Estado conta com o Programa de Saúde do Adolescente da Secretaria de Estado da Saúde – SES, para investigar e atuar nessa frente. Constatou-se que os adolescentes iniciam a vida sexual cada vez mais cedo.

Em se tratando de adolescentes e sexualidade, a vulnerabilidade se dá quando esses ficam susceptíveis a determinadas adversidades e seus mecanismos de proteção são limitados. Para Castro; Abramoway; Silva (2004), a vulnerabilidade é decorrente do desconhecimento sobre conceitos importantes, como ciclos reprodutivos, gravidez juvenil, aborto, não uso de preservativo e rotineiramente falta de diálogo com a família ou grupos que favoreçam compreensão sobre prevenção de gravidez, DST e AIDS, situações de violência, como assédio, estupro, discriminação, entre outros.

1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Furlani (2011, p. 87) afirma que *“se a educação formal pretende contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua inserção numa vida de cidadania plena, a ES é assunto que não pode ficar ausente dos currículos escolares”*. Esse discurso ecoa não apenas em centros de formação docente, pesquisas acadêmicas, congressos, mas também em reunião de pais, salas de professores, associações de bairros e religiosas, gestão pública em seus diversos setores, especialmente o da saúde.

⁸ Segundo dados do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (Unaid).

⁹ O número total de nascidos vivos no Estado de São Paulo foi reduzido em 12% passando de 699,3 mil no ano 2000 para 617,0 mil em 2012, o número de nascidos vivos de mães com idade menor que 20 anos (de 10 a 19 anos) sofreu redução ainda maior (-33%) no mesmo período, passando de 136,0 mil para 91,6 mil. Também se verifica a queda no percentual de mães adolescentes (menores de 20 anos), que passa de 19,5% em 2000 para 14,9% em 2012, embora tenha se mantido estável.

Percebe-se, portanto, que as expectativas de que a escola desenvolva trabalhos efetivos sobre ES se estendem pelos múltiplos segmentos da sociedade. Mas a escola está preparada para abordar ES da forma como foi exposta? Quais são os limites e possibilidades para que os professores abordem (ou não) essa temática?

A ES não é apenas atribuição da instituição escolar. Inclusive Araújo e Calazans (2007) estendem que cabem aos sistemas produtivo e familiar a influência nas transformações comportamentais que se expressam na sociedade, mas lembram que aflora no ambiente escolar ampla diversidade de concepções e ideias que contribuem para consolidar o comportamento adolescente.

Embora a escola seja palco de discursos sobre o exercício da sexualidade, na maioria das vezes, esses conhecimentos não estão presentes no currículo escolar e no currículo de formação de professores, limitando-se a aparecer em forma de situações-problema construídas no âmago das relações pessoais (SILVA, 2007).

A escola, como instituição que potencialmente conhece seus atores, observa demandas de ensino e aprendizagem, sistematiza propostas didáticas e produz conhecimento, pode criar mecanismos objetivos para abordagem de ES. Nesse sentido, sugere-se que os documentos oficiais sejam complementados com materiais pedagógicos que contenham informações claras, conceitos científicos específicos e ideias de propostas metodológicas que proponham espaços dialógicos. Dessa maneira, favorecem as reflexões sobre as próprias concepções e condutas, a finalidade de desenvolver habilidades, valores e atitudes por parte dos educandos.

A ES é prática defendida pelo Ministério da Educação (MEC) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como eixo transversal ao currículo e assemelha-se às diretrizes da rede pública do estado de São Paulo, que é norteadas pelo Currículo Oficial¹⁰. Se por um lado esses documentos definem atribuições a serem observadas pelos profissionais da educação, por outro subsidiam e respaldam as suas propostas pedagógicas.

O tema sexualidade também está inserido no Bloco Ser Humano e Saúde nos PCN, no Eixo Saúde e Ambiente no Currículo de Ciências do Estado de São Paulo. Tais diretrizes apontam a necessidade de estabelecer relações entre os vários sistemas entre si e com os processos mentais, as emoções, os pensamentos e as intuições, permitindo o entendimento do

¹⁰ A Proposta Curricular foi publicada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em 2010, foi validada e posta para implementação em todo o estado como Currículo Oficial. Apresenta-se em quatro publicações: Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Esse trabalho discorre sobre as diretrizes gerais, presentes em todas as publicações e atém-se apenas à publicação de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

organismo humano enquanto unidade para que, posteriormente, fique evidente a dimensão do ser humano enquanto autor de suas ações e de relação com o outro (BRASIL, 1998). A legislação preconiza a abordagem a ES nas diversas áreas do conhecimento dentro dos temas transversais, ampliando as possibilidades de tratamento dessa temática no contexto escolar.

Nunes e Silva (1999) compreendem que a transversalidade permite a compreensão dos conteúdos de maneira articulada e diacrônica, superando formas segmentadas de apresentação do conhecimento para que a escola (ou conjunto de intervenções sociais) contribua para formação de papéis e vivências da sexualidade em cada indivíduo. Quando o assunto é ES, os autores defendem que a inclusão do tema converge com as necessidades contemporâneas, com a forte recomendação de que a formação do educador seja subsidiada pela academia.

O Currículo Oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) é unificado em toda a rede e têm a pretensão de garantir igualdade de oportunidades, com acesso a uma base comum. Em sua apresentação, propõe-se a ser um documento orientador, que subsidia a prática educativa de modo que seja capaz de desenvolver, no aluno, competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais para um novo tempo, considerando aspectos cognitivos e afetivos.

Tanto os PCN quanto o Currículo Oficial da SEE-SP apresentam suas diretrizes como modelo para uma população abrangente e diversa. Como essas diretrizes interferem no fazer pedagógico dos professores e na formação dos alunos? Silva (2007) entende que esses modelos, ainda com possibilidades de adequação regional, se constituem em processos escolares que formam e reproduzem desigualdades e que tornam o campo de atuação dos professores restrito, limitado e imposto. Para a autora, é importante que haja coesão entre os educadores no sentido de se entenderem numa rede de relações capazes de transformar as ações e construir novo significado para a prática docente.

O Currículo Oficial possui publicações complementares, os *Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno*, separados por disciplina e ano/série. Esses documentos respeitam o Currículo Oficial e apresentam-se em *Situações de Aprendizagens* sequenciais, as chamadas Sequências Didáticas (SD). Esses aspectos gerais do Currículo Oficial estão presentes nas publicações de todas as áreas do conhecimento.

No livro *O corpo educado*, Louro (1999) questiona a pedagogia vinda do governo, a qual culmina para o autodisciplinamento e autogoverno dos sujeitos sobre si mesmos, de modo receptivo, influenciados por instâncias externas em que predominam práticas

hegemônicas. A autora enfatiza a necessidade de que a formação seja plural e permanente, de modo que o sujeito seja ativo na construção de suas identidades.

1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática (SD) é colocada aqui por ser o método adotado pela SEE-SP em seu material pedagógico para abordar dos diversos conteúdos/habilidades preconizados no currículo da rede. Para Guimarães e Giordan (2011), o ensino das ciências naturais é uma tarefa complexa, desafiadora e estimulante, que envolve aspectos científicos e abstratos e, por outro lado, a aprendizagem da ciência é a garantia de melhoria social, haja vista a apropriação de conhecimentos capazes de (re) significação da realidade, a partir da utilização de métodos que promovam entendimento menos fragmentado e mais significativo do conhecimento científico. Dessa forma, os autores defendem a utilização da Sequência Didática, como ferramenta cultural de mediação utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um método composto por certo número de aulas planejadas sequencialmente, respeitando os conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos, que inclusive, deve respeitar alguns critérios para elaboração:

A) Estrutura e Organização: qualidade e originalidade da SD e sua articulação com os temas da disciplina; clareza e inteligibilidade da proposta; adequação ao tempo segundo as atividades propostas e sua exequibilidade; referencial teórico e bibliográfico. Refere-se à observância dos aspectos organizacionais, redação, clareza linguística, componente temporal e adequação da bibliografia indicada.

B) Problematização: o problema, sobre sua abrangência e foco; a problemática, nas perspectivas sociais/científicas; articulação entre os conceitos e a problematização; contextualização do problema; o problema e sua resolução. Tem a pretensão de contemplar as problemáticas, que têm grande significância no desenvolvimento das SD pela capacidade de gerar necessidade de se desenvolver um novo conceito, além de evidenciar o emprego dos conteúdos para a compreensão e busca de alternativas para resolução de problemáticas sociais. A partir da problematização, são desencadeadas possibilidades de articulação entre os elementos da SD.

C) Conteúdos e Conceitos: objetivos e conteúdos; conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais; conhecimento coloquial e científico; organização e encadeamento dos conteúdos; tema, fenômeno, conceitos. Procura verificar o que se deve

aprender para atingir os objetivos propostos em cada SD, englobando, dentre outras, as capacidades cognitivas.

D) Metodologia de Ensino e Avaliação: aspectos metodológicos; organização das atividades e contextualização; métodos de avaliação; avaliação integradora; *feedback* da avaliação. São essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e das inter-relações entre os agentes do processo ensino-aprendizagem, visto que direcionam o fazer pedagógico dos professores como mediadores desses processos.

A Sequência Didática valoriza a contextualização e a interdisciplinaridade e se apresenta como uma opção eficiente para a construção da aprendizagem significativa, por partir de problemáticas enfrentadas no cotidiano, características consonantes à educação preventiva. Justamente por privilegiar os aspectos socioculturais, a elaboração e aplicação da Sequência Didática respondem aos desafios implícitos à tarefa educativa voltada a educação sexual, considerando as questões de intermediação de relações humanas no contexto escolar e gerenciamento de atividades.

O Currículo de Ciências (SÃO PAULO, 2010), como já mencionado, possui publicações agregadas: os *Cadernos do Professor* (diretrizes para o professor) e *do Aluno* (textos e atividades para os alunos), em que as situações de aprendizagem estão apresentadas. Esses documentos expressam de forma aplicável (didática) as habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos, bem como recursos, estratégias e instrumentos de avaliação a serem explorados pelo professor. As diretrizes para a abordagem de ES estão presentes nas situações de aprendizagem do 8º ano, a serem desenvolvidos no 2º bimestre e se dispõem conforme Quadro 01:

Quadro 01 - Conteúdos e habilidades de ES presentes no Currículo de Ciências

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<i>Tipos de reprodução</i> • Estratégias reprodutivas – corte e acasalamento; • Reprodução sexuada e assexuada; • Fertilização externa e interna; • Desenvolvimento de ovíparos e vivíparos; <i>Sexualidade, reprodução humana e saúde reprodutiva</i> • Puberdade – mudanças físicas, emocionais e hormonais; • Anatomia interna e externa do sistema reprodutor humano; • Ciclo menstrual; • Doenças sexualmente transmissíveis – prevenção e tratamento; • Métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência.
	HABILIDADES
	• Identificar, em textos e ilustrações, exemplos de reprodução sexuada e de reprodução assexuada; • Identificar e explicar as principais diferenças entre as reproduções sexuada e assexuada; • Reconhecer a principal diferença entre os tipos de fertilização, identificando as circunstâncias em que cada tipo ocorre preferencialmente; • Reconhecer e nomear, em ilustrações ou modelos anatômicos, as partes do sistema reprodutor feminino e masculino; • Identificar e explicar as funções dos órgãos principais do sistema reprodutor masculino e feminino; • Reconhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a puberdade, com base em textos ou ilustrações; • Reconhecer as principais características da adolescência, com base em texto; • Identificar e explicar os efeitos dos principais hormônios sexuais; • Identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual, correlacionando-os com os hormônios neles envolvidos; • Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); • Reconhecer vantagens e desvantagens dos diferentes métodos contraceptivos; • Identificar e explicar meios de contágio e de prevenção da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e das DST's.

Fonte: SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo de Ciências**. São Paulo, 2010.

Além dos PCN e do Currículo de Ciências, algumas publicações encontram-se disponíveis nas escolas estaduais, como é o caso do Kit do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)¹¹ e o Kit Vale Sonhar¹². Tais materiais, constituídos por oficinas, textos, imagens, jogos, entre outros, são adquiridos pela SEE-SP e encaminhados para as escolas para subsidiarem a prática educativa dos professores, em formação continuada ou diretamente na sala de aula.

1.4 EDUCADORES SEXUAIS

Em seu livro *Formação de Educadores Sexuais*, Figueiró (2006) se reporta a Rubem Alves para chamar a atenção das dimensões presentes no sujeito que se propõe a ensinar, diferenciando-os em educador (pessoa) e professor (profissional). Ao relatar sobre os pressupostos da sua pesquisa de doutorado, intitulada “*A Formação de educadores sexuais: possibilidades e limites*”, a autora se remete à formação continuada em ES para investigar em que medida os educadores modificam e aperfeiçoam suas práticas de modo a influenciar outros profissionais a desenvolverem a temática. Embora entenda que não seja tão simples ser educador sexual, considera que a formação em ES pode instigar um professor a ser educador; e um educador a se desenvolver pessoal e profissionalmente em direção à qualidade do ensino. Para a autora, o educador sexual se faz quando é tomado por uma motivação intrínseca capaz de interferir na qualidade de vida do educando, auxiliando-os na aprendizagem emancipatória.

É certo que os educadores devem integrar programas de formação continuada, que possam fortalecê-los e instrumentalizá-los frente aos desafios da abordagem de ES na contemporaneidade. Desafios esses que perpassam pelo próprio entendimento de despreparo ao se depararem com jovens iniciando a atividade sexual cada vez mais cedo, antes mesmo de discutirem essa temática em qualquer meio formativo; pela diversidade social, cultural, econômica e política, em que afloram diferentes convicções e representações sobre a sexualidade; ou mesmo pela percepção de que é necessário construir nos adolescentes a

¹¹ O Kit SPE é constituído pelos Projetos “*Comunidade Presente*” e “*Prevenção Também se Ensina*”. Trata-se de um conjunto de publicações selecionado pelo Departamento de Educação Preventiva da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. O Conjunto é acompanhado pelo manual “*Sugestões de Atividades Preventivas para HTPC e Sala de Aula*” e destinado a todas as escolas estaduais de São Paulo.

¹² O Kit “Vale Sonhar” é material lúdico de Orientação Sexual, produzido pelo Instituto Kaplan, composto por três oficinas. O Currículo de Biologia do estado de São Paulo prevê o desenvolvimento dessas oficinas no 3º bimestre do 1º ano do Ensino Médio.

autonomia para tomadas de decisão, num contexto em que a falta de informações e conhecimento os colocam em situações de vulnerabilidade frente a possíveis adversidades.

Jimena Furlani (2011) propõe uma organização das abordagens contemporâneas para a ES, frente à diversidade de ideias, rupturas e discordâncias teóricas e políticas. Apresenta oito possibilidades para enquadrar, em uma ou mais delas, as práticas observadas em educadores, redes de ensino e instituições, de forma que possam expressar suas concepções de educação, de sexualidade, de vida sexual e de valores. São elas: abordagem biológico-higienista, abordagem moral-tradicionista, abordagem terapêutica, abordagem religioso-radical, abordagem dos direitos humanos, abordagem dos direitos sexuais, abordagem emancipatória e abordagem *queer*. Cada uma delas será apresentada de maneira sintetizada e fidedigna às ideias autora, que foram apresentadas no primeiro capítulo do livro “*Educação Sexual na sala de aula – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*”.

- a) Abordagem biológico-higienista: essa abordagem restringe-se ao biológico e predomina em meios formais de ensino. Em geral é atribuição dos professores de Ciências e Biologia e destinada a adolescentes. Atribui-se à centralidade do ensino na promoção dos conhecimentos biológicos e promoção da saúde, bem como ao determinismo biológico para discorrer sobre as diferenças entre homens e mulheres. As fragilidades dessa abordagem perpassam pela limitação da discussão sobre a temática entre outros atores, implicando um currículo restrito e reducionista; naturalização das desigualdades sociais e de gênero; representação de que o exercício da sexualidade possa desencadear algum perigo; hierarquização entre gêneros.
- b) Abordagem moral-tradicionista: trata-se de uma abordagem conservadora, que pretende desencorajar a prática sexual entre jovens, defendendo a castidade pré-marital, o casamento, a monogamia, a educação segregada por gêneros, além de pregar a intolerância com práticas sexuais ou modos de viver a sexualidade que não possibilitem a reprodução. Essa abordagem é observada, por exemplo, nas religiões cristãs, que defendem os *papéis sexuais* tradicionais e se posicionam contra qualquer tipo de manifestação que denote contracepção, controle da população, homossexualismo, esterilização etc. A crítica mais contundente sobre essa abordagem é a privação da informação, já que se deveria adotar a castidade e, assim, ignora-se a

expectativa que o jovem possui de iniciar a vida sexual, privando-o de informações importantes para a prática saudável da sexualidade. Outra crítica diz respeito à discriminação estimulada pela ES que priva pela seleção de parceiros baseada no sexo, orientação sexual, etnia e classe social.

- c) Abordagem terapêutica: essa abordagem se dá nas tentativas de explicar as causas de vivências sexuais anormais ou os “problemas sexuais” (homossexualismo) observados nas diversas esferas sociais. É manifestada em determinadas instituições religiosas, mídias e consultórios de orientação/aconselhamento, onde se propõem possíveis “curas” para anormalidades do desejo afetivo e erótico. Em geral, está voltada ao caráter psicológico e dispõe de conclusões genéricas, imediatistas e simplistas dos fenômenos sexuais, características estas que justificam as propostas baseadas nas psicoterapias individuais e/ou grupais. A abordagem terapêutica traz consigo a representação de que as relações interpessoais, sobretudo a familiar, interferem nas orientações sexuais. Relação fragilizada entre pai e filho, por exemplo, desencadearia o homossexualismo e necessitaria de intervenção de um profissional da psicologia.
- d) Abordagem religioso-radical: refere-se à abordagem que busca na Bíblia a verdade incontestável¹³ para explicar a sexualidade “normal”, com defesa na família patriarcal e o papel submisso ou pouco participativo da mulher. Expressa em escolas ou instituições religiosas, em encontros individuais ou grupais, essa educação da vida sexual e afetiva acaba por legitimar a homofobia, além de justificar a segregação racial e a opressão sexista contra mulheres, muitas vezes das próprias instituições. Muitas instituições religiosas ou igrejas evangélicas adeptas ao fundamentalismo católico procuram evangelizar pelos meios de comunicação (midiáticos) instigando a abstinência sexual, a castidade, o celibato e a ausência (no casamento) de preservativo, sexo anal e oral.
- e) Abordagem dos direitos humanos: É uma abordagem comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual, mais humana, que destrói as representações de exclusão. Historicamente, os direitos humanos iniciaram com movimentos sociais críticos, realizados nos anos de 1970, que objetivavam atuar frente às desigualdades,

¹³ O Fundamentalismo é o processo de interpretação literal da Bíblia (ou outro livro) como fonte única e inquestionável para a ética moral. (p.21)

acabaram por abrir caminho para marcas identitárias responsáveis por outras experiências de exclusão além da social, como: gênero, raça, etnia, condição física, orientação sexual, nacionalidade etc. A escola é palco da produção e reprodução de representações excludentes, mas também de contestação e resistência de grupos subordinados; dessa maneira, a abordagem dos direitos humanos caracteriza-se pelo fato de ser potencialmente capaz de assumir papel político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, em que *direitos humanos, cidadania plena e inclusão social* possam convergir.

- f) Abordagem dos direitos sexuais: essa abordagem priva pelos direitos dos cidadãos no que diz respeito à sexualidade: práticas sexuais, identidade sexual (orientação sexual) e incorporação do conceito de gênero (equidade nas relações sociais entre homens e mulheres). Defende o direito de uma ES integral, ampla e completa. A abordagem foi desenhada a partir do surgimento da Declaração dos Direitos Sexuais, que foi elaborada para atender demandas voltadas às diversas identidades sexuais. Trata-se de um documento político que expressa reivindicações e conquistas dos grupos/sujeitos subordinados, que foi aprovado na China em 1999 e preconiza que o desenvolvimento da sexualidade seja um direito fundamental e universal que deve ser reconhecido, promovido, respeitado e defendido por todas as sociedades, de todas as maneiras. A abordagem dos direitos sexuais enfatiza e discute os direitos sexuais da mulher e de integrantes do movimento LGBTTTT, bem como a educação sexual no âmbito da infância e adolescência.
- g) Abordagem emancipatória: Essa abordagem é inspirada nas ideias de Paulo Freire, que, a partir da formulação da “pedagogia do oprimido”, dissemina a educação libertadora, com vistas a uma sociedade mais consciente e menos desigual. Paulo Freire propôs uma prática dialógica – possível com condições sociais, políticas e econômicas favoráveis à ação pedagógica para a liberdade – e antiautoritária. Jimena Furlani se reporta às produções da Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Martins Melo para caracterizar a abordagem emancipatória, cuja pretensão é compreender o ser humano em sua totalidade, de maneira que a sexualidade seja uma dimensão que constitui o cidadão pleno. Nesse sentido, as propostas pedagógicas voltadas à ES emancipatória se dá por atos intencionais e participativos, que requerem “luta pela liberdade” a partir

da consciência crítica. O indivíduo acata a necessidade de desafiar e refletir sobre contextos sociais repressores, iniciando um movimento reflexivo, de formação da identidade – atrelada à liberdade de escolha individual, de enfrentamento de repressões e tomadas de decisão conscientes e claras, sem medos ou amarras, rumo à emancipação (MELO *apud* FURLANI, 2011).

- h) Abordagem *queer*: essa abordagem tem caráter crítico ou subversivo das relações opressivas que afloram nos contextos escolares no que se referem aos seus currículos, representações de sexualidade, gênero e raça-etnia. Surge para questionar e instigar reflexão sobre qualquer pensamento normativo, vindo de processos intencionais, históricos e políticos e, justamente por isso, instáveis, mutáveis. A ideia inicial foi a de contemplar modelos identitários que não se enquadravam na identidade homossexual. A teoria *queer*, portanto, se constituiu com objetivo de contrapor ao modelo homossexual hegemônico construído pelo movimento de liberação gay e lésbico. Dessa forma, deveriam ser contemplados bissexuais, travestis, *drag queens*, sadomasoquistas, numa perspectiva de “política da diferença”, por também serem alvo de preconceito e exclusão. O termo *queer*¹⁴ vem ironizar a heteronormatividade, já que essas pessoas são caracterizadas por apresentarem identidade sexual e de gênero fora da “normalidade” instituída e esperada. A justificativa de a teoria *queer* sugerir ou constituir uma abordagem se dá pelo fato de sua conceitualização ultrapassar a análise e crítica das identidades e diferenças sexuais, mas se configurar numa epistemologia (ou seja, uma forma de pensar, produzir, articular e problematizar o conhecimento) e, justamente por isso, aplicável em qualquer categoria de análise sociocultural. Por recusar a normatividade, a abordagem *queer* requer uma atitude intelectual, investigativa e crítica em relação ao currículo e contexto educacional. Não se trata de ensinar um tipo de identidade, mas de discutir como são construídas, (des) valorizadas e, principalmente, questionar processos que estabelecem a normatização da sexualidade.

¹⁴ Nos países de língua inglesa, o termo *queer* denota homofobia, no sentido de humilhar e envergonhar pessoas esquisitas, fora da normalidade (FURLANI, 2011, p. 35).

CAPÍTULO 2 - MÉTODO

O memorial apresentado no início da dissertação permite entendimento do modo como se estabeleceu a relação entre a profissional da educação e a pesquisadora. A necessidade de aperfeiçoamento no campo da formação docente frente aos novos desafios na carreira somou-se ao perfil investigativo requerido pelo programa de pós-graduação e desencadeou um movimento reflexivo rumo à (re) organização de ideias sobre implementação curricular, contexto social e formação continuada dos professores de Ciências.

Ao considerar a importância de abarcar os diversos elementos que poderiam influenciar as intencionalidades e práticas docentes e, ao mesmo tempo, observar idiossincrasias, orientações curriculares e diferentes contextos escolares, se justificaria a adoção da pesquisa qualitativa. No entanto, não foi desconsiderada a abordagem quantitativa, como demonstrada na pesquisa exploratória, cujas finalidades estavam ligadas à identificação de variáveis pontuais que desenharam a trajetória do trabalho e traduziram as primeiras informações em quantidades e prioridades. A escolha da abordagem quanti-qualitativa, portanto, permitiu atrelar aspectos objetivos e subjetivos, além de ampliar as possibilidades de alcançar as respostas para as perguntas previamente elaboradas.

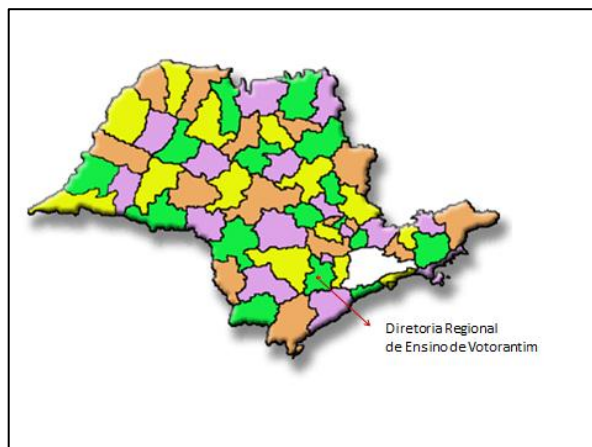
O estudo exploratório seguiu diretrizes que Chizzotti (2000), entende como sendo adequadas para testar a qualidade do projeto e a clareza das questões formuladas, a ponto de definir técnicas e instrumentos mais adequados ao desenvolvimento da pesquisa. O autor entende que a frequência das variáveis observadas, quando se considera fatos, pessoas e locais, possibilita análise sensível do objeto. O estudo foi iniciado com a aplicação de um questionário, que norteou o restante da pesquisa.

2.1 CAMPO DA PESQUISA

Para compreensão do campo da pesquisa, cabe apresentar sucintamente a estrutura e dinâmica de funcionamento da Diretoria de Ensino (DE), como segmento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no que tange à formação continuada. A SEE-SP possui 91 Diretorias Regionais de Ensino Figura 01, que se constituem como as principais instâncias gestoras responsáveis pela articulação pedagógica entre as unidades escolares e os órgãos centralizados. Em seus propósitos de assessorar e gerenciar medidas para a melhoria

da qualidade da educação em todos os municípios, as Diretorias conduzem a implementação do Currículo Oficial, de Programas e Projetos da SEE - SP (SÃO PAULO, 2010), por meio dos Núcleos Pedagógicos¹⁵, onde são, por exemplo, idealizados e organizados planos para formação docente e subsídios às escolas.

Figura 01 - Distribuição das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo e localização da DE de Votorantim.



Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=180>

Cada Diretoria de Ensino possui estrutura peculiar para atendimento às escolas, de acordo com a localização e número de habitantes. A maioria delas atende vários municípios; contudo, há municípios maiores que são atendidos por apenas uma Diretoria e municípios de grande porte que requerem mais de uma Diretoria de Ensino¹⁶ para dar conta do número de escolas.

A Diretoria de Ensino de Votorantim abrange 7 municípios: Araçoiaba da Serra, Capela do Alto, Salto de Pirapora, Piedade, Pilar do Sul, Tapiraí e Votorantim, que atualmente é constituída por 40 escolas, com aproximadamente 27.445 alunos (DIRETORIA DE ENSINO DE VOTORANTIM, 2015).

A formação continuada dos docentes é realizada pelo Núcleo Pedagógico por meio da figura do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) das diferentes disciplinas. Os PCNP atuam na assistência técnico-pedagógica às escolas, com atribuições discriminadas na

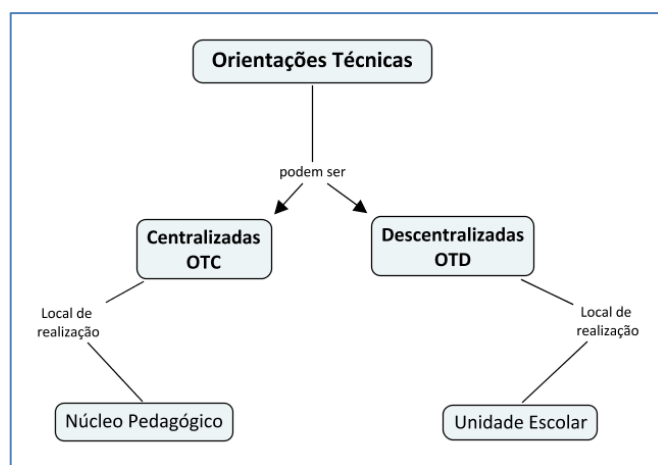
¹⁵ O Decreto Estadual nº 57.141 de 18 de julho de 2011, em seu artigo 73, institui o Núcleo Pedagógico como unidade de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino.

¹⁶ A Diretoria de Ensino de Sorocaba, por exemplo, atende apenas o município de Sorocaba. Já Campinas possui duas e São Paulo possui 13 Diretorias de Ensino.

Legislação¹⁷, dentre elas: implantar ações de apoio pedagógico e educacional; promover encontros e oficinas de trabalho que promovam ações de formação continuada de professores e professores coordenadores; acompanhar a prática educativa na sala de aula; implementar e acompanhar o desenvolvimento de programas e projetos educacionais da SEE/SP.

A dinâmica de formação continuada e atendimento às escolas proposta pelo Núcleo Pedagógico prevê a atuação da equipe de trabalho (PCNP e membros da Diretoria, a exemplo dos supervisores de ensino) pelas chamadas Orientações Técnicas. As Orientações Técnicas (Figura 02) podem ser denominadas¹⁸ Orientação Técnica Centralizadas (OTC) quando acontecem no Núcleo Pedagógico e os professores são convocados (Diário Oficial do Estado de São Paulo) ou pelas Orientações Técnicas Descentralizadas (OTD), que ocorrem diretamente nas escolas, com a “visita” dos PCNP.

Figura 02 – Esquema didático da dinâmica de formação continuada realizada pelo Núcleo Pedagógico.



¹⁷ Nos termos da Resolução SE 88, de 19/12/2007, alterada pela Resolução SE 53 de 26/06/2010, pela Resolução SE 8 de 15/02/2011 e pela Resolução SE 42 de 10/04/2012. Outras atribuições: acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados educacionais; atuar no sentido de tornar as ações da coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores.

¹⁸ Apesar de serem habitualmente usadas em âmbito da Secretaria da Educação SP, as denominações: Orientação Técnica Centralizada e Orientação Técnica Descentralizada são meramente didáticas, destinadas à compreensão do texto, tendo em vista o tratamento distinto da formação continuada pelas diferentes Diretorias de Ensino.

A partir do exposto, definiu-se o campo de pesquisa: Diretoria Regional de Ensino de Votorantim, representada fisicamente pelo Núcleo Pedagógico e por 36 das suas 40 escolas. Quando a pesquisa teve início, no primeiro semestre de 2013, havia 36 escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais e 02 exclusivamente de Ensino Médio. Apenas as escolas que atendiam aos alunos do 8º ano (Ensino Fundamental) se enquadravam nas propostas desse trabalho. Outras 02 escolas foram inauguradas após o início da pesquisa.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme as ações formativas realizadas pelo Núcleo Pedagógico e atribuições do PCNP, foram destinadas duas OTC aos professores de Ciências no primeiro semestre de 2013 (uma em maio e outra em junho). De acordo com procedimento habitual, a presença dos professores foi garantida e formalizada pela convocação em Diário Oficial do Estado. Assim, cada escola enviaria um representante para a formação continuada no Núcleo Pedagógico, no entanto, também costumeiro, alguns professores faltaram nas OTC.

As ausências dos professores em convocações ocorrem, principalmente, devido aos casos de acúmulo de cargo, atestados médicos, imprevistos ou mesmo pela decisão dos diretores (chefes imediatos), que solicitam a permanência desses professores na escola por falta de substitutos. A maioria dos professores que participou da OTC de maio retornou na de junho, porém algumas escolas mandaram representantes distintos.

Dessa forma, os 23 professores que participaram da OTC realizada em junho de 2013, na qual o questionário foi aplicado, constituem os sujeitos dessa pesquisa.

Durante todo o percurso de coleta de dados, nas atribuições normais de PCNP, a pesquisadora realizou encontros formativos nas escolas (OTD), onde observava aulas e dialogava com professores. Nesse sentido, esses encontros representaram um meio de aproximação com o objeto da pesquisa de maneira contínua. Outro aspecto que facilitou o trabalho foi o uso dos meios de comunicação contemporâneos, como e-mail e mensagens/publicações em grupos nas redes sociais, que favoreceu, além do acompanhamento pedagógico, a boa relação com os sujeitos.

Dos 23 professores que responderam ao questionário, foram escolhidos 7 para a entrevista, que foi realizada no segundo semestre de 2014. A escolha ocorreu a partir dos 23 professores de Ciências participantes da OTC de junho/2013. A ideia inicial era entrevistar

todos os professores, porém houve alterações no corpo docente de 2013 para 2014. Os professores foram contatados pessoalmente, por e-mail ou telefone e no caso daqueles que não foram encontrados, reportou-se ao professor coordenador da unidade escolar.

Muitos deles permaneceram nas mesmas escolas de 2013 para 2014, mas não estavam ministrando aulas nos 8º anos, imprescindível para a pesquisa, já que é nesse ano/série em que a ES é abordada. Nessas turmas, lecionavam outros professores que não participaram da OTC¹⁹. Alguns professores foram designados em outras funções na educação, como: professor coordenador, professor mediador e vice-diretor; outros haviam saído do magistério por motivos diversos, como: aposentadoria, exoneração, designação em outras funções, migração para outras profissões etc. Daqueles que permaneceram, foi solicitada a participação na pesquisa, por meio de entrevista, e todos aceitaram.

Era previsto que os dados apresentados no Quadro 02 revelassem a baixa rotatividade dos professores entrevistados. As suas categorias funcionais (chamadas de efetivos e categoria F²⁰) permitem que cada professor tenha sede numa só escola e que possa permanecer nela por um tempo maior. Já as outras categorias da SEE/SP não dão estabilidade para que o professor permaneça, o que dificulta o conhecimento da comunidade escolar e criação de vínculos.

A entrevista tem caráter interativo e permite o tratamento de assuntos de natureza pessoal, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Dessa forma, o fato de a pesquisa ter atingido professores efetivos e categoria F sugere ser provável que as características dos sujeitos e do contexto foram apropriadas por eles ao longo do tempo, o que significa maiores chances de que suas escolhas pedagógicas sejam adequadas.

Sendo a entrevista o principal instrumento de coleta de dados desse trabalho, é importante traçar um perfil profissional dos professores participantes. O Quadro 02 apresenta o perfil funcional dos professores descritos em ordem cronológica de realização das entrevistas:

¹⁹ Muitos desses professores são licenciados em Matemática e completam sua jornada de trabalho com aulas de Ciências.

²⁰ Professor Efetivo: passou por concurso público e categoria “F”: possui a estabilidade prevista no parágrafo 2º do artigo 2º da L.C. 1.010/2007.

Quadro 02 - Dados funcionais dos professores entrevistados

Professor	Tempo de Magistério (anos)	Tempo na Unidade Escolar (anos)	Categoria	Formação
P1	7	1	Efetivo	Ciências Biológicas
P2	23	18	Efetivo	Ciências Biológicas
P3	17	7	Efetivo	Ciências Biológicas
P4	12	6	“F”	Ciências Biológicas
P5	23	8	Efetivo	Ciências Biológicas
P6	15	7	Efetivo	Ciências Biológicas
P7	9	3	Efetivo	Ciências Biológicas

Observa-se, pelo Quadro 02, que os professores possuem carreira firmada no magistério, especificamente na rede estadual de ensino. P1 é o professor com menos tempo de experiência na unidade escolar, apenas um ano, contudo possui sete anos na rede estadual. Apenas P4 não é efetivo, porém pertence à categoria “F”, que lhe garante estabilidade funcional e permanência na mesma unidade escolar, onde atua nos últimos seis anos.

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados como instrumentos de coletas de dados: questionário com questões abertas e fechadas, observação e entrevista semiestruturada.

2.3.1 Questionário

Na primeira etapa, foi oferecido um questionário, com perfil exploratório, para ser respondido por escrito pelos 23 professores que participaram da OTC. As questões elaboradas atendem às premissas propostas por Chizzotti (2000) na composição de um questionário, pois enfatiza que devem ser claras e pré-elaboradas, com linguagem acessível ao público que se destina, sem uso de termos técnicos, para evitar ambiguidades. Salienta ainda que requer elaboração sistemática e intencional pelo pesquisador, de maneira que se mantenha o foco, que se respeite o tema, com vistas ao alcance dos objetivos e resolução das perguntas.

2.3.2 Observação

A observação foi realizada nas escolas por intermédio das Orientações Técnicas Descentralizadas (OTD), durante toda a pesquisa. O fato de a pesquisadora ser formadora (PCNP) do Núcleo Pedagógico possibilitou o acesso às escolas e garantiu a coleta dos dados durante as aulas de Ciências.

Lüdke e André (1986) entendem que, apesar de ser um método de coleta subjetiva, que pode gerar ambiguidades, a observação pode ser fidedigna e válida desde que haja planejamento e que seja realizada de forma sistemática. A primeira tarefa, segundo as autoras, é a delimitação do objeto, definindo-se claramente o foco da investigação e o espaço temporal. A observação direta permite que o investigador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, apreendendo a sua visão de mundo; além disso, possibilita descobrir aspectos novos de um problema. A observação é tão importante na pesquisa em educação quanto à entrevista. Pode ser utilizada como método principal ou associada a outras técnicas de coleta, como nesse caso.

Dessa forma, as OTD propiciaram a aproximação com o fenômeno (o processo ensino-aprendizagem que se dá em aula, decorrente das intencionalidades que se revelam na prática educativa) e os sujeitos (professores). Ocorreram nas duas etapas (2013 e 2014), conforme atividade profissional da pesquisadora. A observação também foi explorada durante a segunda OTC, momento em que os professores socializaram suas práticas com outros colegas.

2.3.3 Entrevista

A entrevista semiestruturada foi o instrumento explorado na segunda etapa da pesquisa, ocorrida no segundo semestre do ano de 2014, a partir da escolha de 7 professores que haviam participado da OTC e, consequentemente, respondido ao questionário.

A entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados das pesquisas ligadas às ciências sociais e se mostra especialmente útil para a área da educação. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficiais, como o questionário, também explorado nesse trabalho. As entrevistas semiestruturadas, por exemplo, se mostram eficazes na obtenção de informações desejadas, sem que haja imposição de uma ordem rígida das questões. O seu caráter interativo, pede que o entrevistador se atente

para a reciprocidade na comunicação e que essa possa fluir com autenticidade, de maneira que o entrevistado discorra sobre o tema com base nas informações que detém (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

2.4 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa é representada por uma pesquisa exploratória, pelas Orientações Técnicas Centralizadas (OTC) realizadas no Núcleo Pedagógico, momento em que foi oferecido o questionário; e a segunda etapa foi destinada às entrevistas. A observação ocorreu durante todo o processo, pelas Orientações Técnicas Descentralizadas (OTD) realizadas nas escolas.

2.4.1 Primeira Etapa

Na etapa inicial, a pesquisadora realizou uma pesquisa exploratória que delimitou os objetivos a serem alcançados. A publicação de Silva e Megid Neto (2006) sobre as produções de pós-graduação brasileiras e formação de professores/educadores para o trabalho com ES, serviu para identificar as principais tendências da temática a partir de 1970. Foram elencados alguns autores cujas obras estavam relacionadas com o segmento de ensino em questão (Ensino Fundamental/Anos Finais), com as práticas educativas e a formação continuada dos professores.

A continuidade da pesquisa bibliográfica foi abrindo caminhos e desvelando práticas metodológicas mais recentes em ES. Concomitantemente, eram observados materiais existentes no Núcleo Pedagógico e nas escolas, exceto os PCN e do Currículo de Ciências, destinados a subsidiar a abordagem de ES pelos professores, como: a) *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE* (BRASIL, 2006)²¹, documento que preconiza a criação de espaços de discussão acerca de novas representações da sociedade em relação à sexualidade, além de propor debates sobre gênero e orientação sexual, com a utilização de oficinas, textos, atividades em grupo, debates etc. Sua proposta prevê avanço efetivo no campo de educação em saúde na escola e contribuição para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e

²¹ As *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE* (BRASIL, 2006) têm a pretensão de estreitar parceria entre saúde e educação, já que decorre de articulação entre os Ministérios da Saúde e Educação dentre outras instituições, valorizando as contribuições setoriais possíveis e necessárias, almejando adoção de educação preventiva e promotora de direitos sexuais e reprodutivos.

atenção à saúde; b) *Kit Vale Sonhar*, que é material lúdico de ES, produzido pelo Instituto Kaplan, composto por três oficinas. O material tem os objetivos de: discutir a gravidez na adolescência; conhecer processo de reprodução associada às práticas sexuais de risco e relacionar o uso de métodos contraceptivos com estratégias de educação preventiva. O Currículo de Biologia do Estado de São Paulo prevê o desenvolvimento dessas oficinas no 3º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, mas os professores do Ensino Fundamental utilizam o Kit com turmas do 8º ano.

O subsídio teórico propiciou esclarecimentos acerca dos limites e possibilidades da abordagem em ES, no entanto insuficientes para compreender as práticas dos professores e a influência da formação docente. Os próximos passos deveriam aproximar a pesquisadora do objeto.

Havia comunicação aberta entre PCNP e professores por meio de telefone ou e-mail, mas foram nas OTD que se deram as observações mais concretas acerca da prática educativa. Dessa maneira, as OTD (Orientações Técnicas Descentralizadas, ou “visitas”) realizadas nas escolas propiciaram olhar mais próximo para os contextos escolares, desde o perfil do alunado até as demandas formativas. As OTD eram agendadas pela direção do Núcleo Pedagógico, de acordo com uma coerência interna, de forma que os PCNP pudessem visitar as diversas escolas e retornar em caso de necessidade. Cada PCNP realizava, aproximadamente, 12 visitas mensais, o que tornava a frequência trimestral (se tratando do PCNP de Ciências para atendimento às 36 escolas²² de Ensino Fundamental – Anos Finais).

O PCNP tinha liberdade para dialogar com diretor, coordenador pedagógico, professores e alunos. Na grande maioria das vezes, o acompanhamento era realizado na própria sala de aula, onde se realizava a observação da prática educativa dos professores de Ciências. Dessa maneira, era possível verificar as ações do professor em relação à implementação curricular, gestão de sala de aula, concepções de ensino, metodologia de trabalho, idiossincrasias, relações interpessoais etc.

A elaboração da OTC, no Núcleo Pedagógico, dependia de impressões, registros e discursos vindos das observações e dos diversos atores da escola. A comunicação com professores, professores coordenadores, somadas às observações decorrentes das OTD, fizeram com a PCNP/pesquisadora identificasse algumas fragilidades nas metodologias preconizadas pela SEE-SP, mais especificamente nas Sequências Didáticas e Situações de Aprendizagem.

²² Das 40 escolas, 02 eram exclusivas de Ensino Médio e 2 ainda não haviam sido inauguradas no início da pesquisa, o que perfazia um total de 36.

2.4.1.1 Orientação Técnica Centralizada (OTC) Inicial

Identificados os conteúdos principais da pauta (Apêndice 1) da OTC: Educação Sexual, Reprodução Humana e Sequência Didática/Situação de Aprendizagem, teve início a organização dos aspectos metodológicos e recursos a serem explorados.

Assim, a primeira OTC, intitulada “Currículo de Ciências para os 8º anos”, ocorreu em maio de 2013 e apresentou, dentre outros, objetivos de estudar e analisar recursos didáticos e metodologias para abordagem de Reprodução Humana e ES, decorrente dos componentes curriculares da disciplina de Ciências. Para atingir esse objetivo, foram analisadas as Diretrizes para os trabalhos com ES nas escolas (PCN e do Currículo de Ciências do Estado de São Paulo).

Foi realizado estudo dos Cadernos do Professor e do Aluno²³, onde são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o ensino de conteúdos específicos das disciplinas com vistas à aprendizagem do aluno. Esse material oferece também sugestão de métodos e estratégias de trabalho, experimentações, projetos coletivos, atividades complementares, atividades interdisciplinares e de recuperação (SÃO PAULO, 2010).

Os professores foram convidados a relatar suas impressões sobre as características dos atores pertencentes à comunidade escolar onde lecionavam, com intuito refletir sobre as características socioculturais e econômicas, bem como as necessidades, anseios e expectativas dos atores sociais em relação à temática ES. A partir dessas reflexões, os professores foram orientados a desenvolver uma oficina em grupo com a seguinte comanda: “Elaborar uma Situação de Aprendizagem sobre ES que contemple o Currículo de Ciências e as necessidades dos seus alunos, utilizando recursos didáticos diversos”.

Os professores foram agrupados e direcionaram as discussões conforme estabelecido em uma planilha/comanda elaborada pela PCNP (Quadro 03), a fim de que fosse respeitado um padrão para a elaboração das situações de aprendizagem pelos diferentes grupos: tema, objetivos, justificativa, estratégias, recursos didáticos e avaliação.

²³ Os Cadernos do Professor e do Aluno são documentos dirigidos, publicados pela SEE-SP organizados por disciplina/ano. Em 2013 os volumes eram divididos por bimestre. Atualmente, por uma questão de logística, esses cadernos são publicados semestralmente. Os cadernos de interesse nessa pesquisa referem-se ao segundo bimestre/volume 1.

Quadro 03 - Planilha da Situação de Aprendizagem (SA)

Tema	Objetivos	Justificativa	Recursos Didáticos	Estratégias	Avaliação
Relacionado à ES	Habilidades ou o que se pretende atingir com o desenvolvimento da SA	A relevância desse tema para os seus alunos	Material explorado para abordagem do tema	Como a SA será desenvolvida	Procedimentos que permitem revelar o desenvolvimento das habilidades

A OTC foi finalizada com a proposta de aplicação das situações de aprendizagem construídas para as turmas dos 8º anos pelos professores. Esses deveriam registrar ações do plano e sistematizar um modo de apresentação, com a finalidade de socializá-las num próximo encontro. Foram orientados a escolher apenas um subtema de ES discriminado no Currículo de Ciências (como gravidez, DST, métodos contraceptivos etc.).

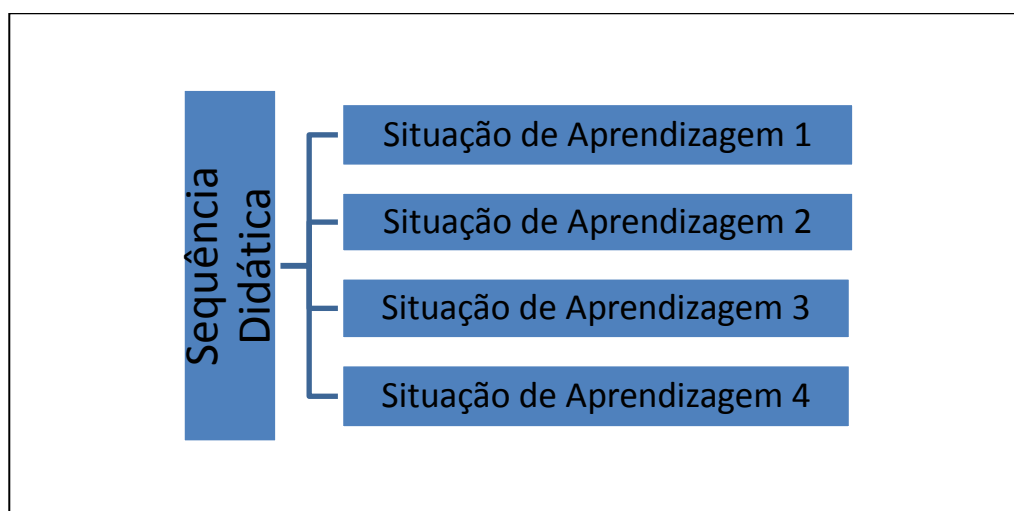
Foram realizadas algumas OTD, com a finalidade de acompanhar as situações de aprendizagem sobre ES nos 8º anos e observar concepções e práticas dos docentes, por meio das linguagens, discursos, recursos, instrumentos de avaliação explorados. Ressalta-se que as OTD possuíam, além do caráter investigativo, o objetivo formativo, de acordo com as atribuições do PCNP. Nessa perspectiva, os professores eram orientados quanto ao fazer pedagógico, independentemente dos conteúdos/temas que abordavam.

2.4.1.2 Orientação Técnica Centralizada (OTC) Final

A segunda OTC foi realizada em junho de 2013, intitulada “Socialização de práticas exitosas em Educação Sexual”, teve a finalidade de analisar as práticas em ES, a partir da socialização das situações de aprendizagem produzidas e aplicadas pelos professores de Ciências nos 8º anos.

A figura 03 representa um modelo explicativo da Sequência Didática, que é formada por situações de aprendizagens idealizadas e sequenciais²⁴. Essa metodologia adotada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP está presente nos Cadernos do Professor/Aluno - por série/ano e disciplina, com conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos em sala de aula. Os cadernos também preveem meios de avaliação e recuperação, sugestões de recursos didáticos e estratégias de ensino, no entanto, é importante esclarecer que se trata de instrumentos para auxiliar a prática educativa, o que dá ao professor, autonomia para criar suas próprias situações de aprendizagem baseadas nas características observadas na comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2010).

Figura 03: Modelo explicativo da Sequência Didática.



A tarefa dos professores requeria que construíssem apenas uma situação de aprendizagem, mas os professores confundiram “situação de aprendizagem” com “Sequência Didática”. Dessa forma, invés de privilegiar um tema e/ou subtema (puberdade, reprodução humana, gravidez, métodos contraceptivos, prevenção, entre outros), alguns professores conciliaram vários subtemas em suas produções, caracterizando uma SD. É compreensível que os professores tenham procedido dessa forma; no entanto, a segmentação por subtema (situação de aprendizagem) permite maior entendimento e possibilidades de análise da relação entre os objetivos/habilidades, recursos, estratégias e avaliação.

Ao final de cada OTC são rotineiramente solicitadas avaliações do encontro, com intuito de levantar as impressões dos professores sobre o trabalho proposto pelo Núcleo

²⁴ A Sequência Didática (temática) é uma “sequência” intencional de situações de aprendizagem (temas e/ou subtemas).

Pedagógico, bem como indicadores acerca das necessidades e anseios que possivelmente se instalam em suas práticas. Na segunda OTC foi solicitado, além da avaliação, um questionário (Apêndice 02), com cinco questões (abertas e objetivas), para levantar concepções e práticas em ES.

2.4.2 Segunda Etapa

A segunda etapa foi realizada no Núcleo Pedagógico quando os 23 professores participantes da OTC responderam ao questionário. Esse instrumento serviu para apontar as ideias principais acerca das concepções e práticas dos professores. Foi insuficiente para responder as perguntas da pesquisa, mas subsidiou a elaboração das questões da entrevista.

Lüdke e André (1986) entendem que o tipo de entrevista que mais se aproxima com o trabalho de pesquisa em educação, são as de esquemas mais livres/ flexíveis, menos estruturados. Dessa forma, é possível conhecer a visão de um professor sobre uma temática ou metodologia e a aplicabilidade em determinado contexto.

Dessa forma, foram elencados sete professores para participar das entrevistas, apresentados no Quadro 02, juntamente com algumas informações relacionadas à formação e carreira profissional.

Antes das entrevistas, foi realizada a validação das questões da entrevista com um professor de Ciências do 8º ano que não havia participado da OTC. Essa entrevista prévia serviu para legitimar as perguntas que seriam feitas. A partir disso, houve uma reestruturação da entrevista, sendo que a maioria das questões foi mantida, algumas reformuladas e uma delas eliminada por não estabelecer relação com os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram previamente agendadas e os professores participantes foram avisados que seriam gravadas e utilizadas na dissertação de mestrado. Assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 3), o que permitiu que tivessem ciência dos objetivos da pesquisa e de que seria preservada a identidade. Tiveram duração média de trinta minutos e foram realizadas nas escolas onde os professores atuam, em espaços reservados, cedidos pela direção da escola.

A entrevista foi idealizada conforme as ideias de Lüdke e André (1986), que perpassam por um rol de critérios a serem considerados. O processo tem início tendo como premissa o respeito ao entrevistado. Isso significa que deve ser observada a disponibilidade de tempo, horário adequado à sua rotina até suas opiniões, cultura e valores. O entrevistador deve ter um roteiro com uma sequência lógica de perguntas, da mais simples para a mais complexa.

Além da boa comunicação verbal, o entrevistador precisa ter paciência para ouvir e atentar-se ao roteiro, de modo que observe e registre as respostas verbais, mas também gestos, entonações, expressões e todas as manifestações que permitam a compreensão e validação do que efetivamente foi dito. A gravação permite ao entrevistador maior atenção na condução da entrevista, embora seja dificultosa a transcrição para o papel. Professoras e professores foram chamados apenas de “professores”, sem distinção de gênero, para facilitar a leitura.

CAPÍTULO 3 - FORMA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Encerrada a coleta dos dados, era o momento de olhar para os registros do questionário e confrontá-los com os discursos obtidos nas entrevistas, para que pudessem ser levantados os principais achados, que apontariam as direções a serem seguidas. Lüdke e André (1986) entendem que essa fase implica em organizar o material, dividindo-o em partes, de modo que essas possam se relacionar entre si, possibilitando identificar tendências e padrões relevantes ao alcance dos resultados.

Frente às subjetividades inerentes à pesquisa qualitativa que, muitas vezes, limitam o pesquisador em interpretar o teor das mensagens implícitas, optou-se por adotar o método de análise de conteúdos proposto por Bardin (1977). Com o passar do tempo, a exigência de objetividade foi ficando menos rígida, o caráter descritivo foi sendo ultrapassado e a inferência foi se constituindo de indicadores de frequência ou combinados. Quando se trata da análise qualitativa, a presença ou ausência de conteúdos ou de um conjunto de características em fragmentos de mensagens são pontos essenciais a serem considerados. O autor define o método como:

(...) o conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis/inferidas) dessas mensagens (p. 42).

Apesar de a análise estar presente em várias fases da investigação, a escolha do método permitiu novas reflexões sobre as informações coletadas. Certamente foram identificados aspectos relacionados à prática docente, ao Currículo de Ciências e à formação continuada; no entanto as informações pareciam dissolvidas e não davam a dimensão do currículo real desenvolvido na sala de aula, nem dos aspectos formativos.

A forma como Bardin (1977) expôs os aspectos teóricos auxiliaram no agrupamento das informações para que essas pudessem ser analisadas. Assim, houve entendimento de que a análise de conteúdo requer: 1) a organização dos dados para análise – sistematização das ideias para que se tornem operacionais; 2) codificação – transformação dos dados brutos do texto em unidades de registro e de contexto que tenham significação; 3) categorização – separação/identificação de elementos constitutivos do texto e reagrupamento por critérios

previamente definidos; 4) inferência – ampliação da análise, numa perspectiva crítica, que permite desenvolver pareceres de diferentes pontos de vista, como do emissor e receptor; 5) Tratamento – ordenação das informações, baseando-se nas escolhas das outras fases do método criando indicadores simples ou combinados.

Tanto no questionário quanto na entrevista, foram exploradas categorias de análise a partir de descritores. Os descritores podem ser entendidos como palavras, termos ou trechos que descrevem os “assuntos” com precisão e que representam um conceito. Essa definição foi apresentada em um periódico, por Slype apud Rosas et al. (1999), onde se propõe a análise de documentos a partir da indexação de descritores:

As palavras que descrevem um assunto com precisão são chamados descritores ou termos preferidos - utilizados para representar conceitos na indexação. O descritor é o termo escolhido para representar sem ambiguidade um conceito, ou seja, cada descritor do tesauro tem um único significado (p. 207).

De forma análoga, Bardin (1977) considera que a composição das categorias de análise decorre da identificação de partes importantes do texto, ou *núcleos de sentido*²⁵. O autor entende que os núcleos de sentido são identificados por meio de afirmações observadas na análise temática e que significam alguma coisa para o processo investigativo. Ainda que “*núcleo de sentido*” seja similar, foi adotado o termo “*descritores*” para designar as unidades que compõem as categorias de análise.

A construção de categorias é entendida por Lüdke e André (1986) como a primeira etapa da análise. Tal construção é realizada por meio de leituras sucessivas que permite ao pesquisador dividir componentes sem perder sua relação com o todo. As autoras dizem que a atenção não pode se restringir ao que está explícito no material, mas ao que as mensagens implícitas devem ser consideradas. Essa percepção está em concordância com Bardin (1977) quando convida os pesquisadores a dizer não à leitura simples do real, a forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório das hipóteses, recusar ou afastar os perigos da compreensão espontânea e, principalmente, a definir planos experimentais ou de investigação. Dessa forma, o método de análise de conteúdo tem a pretensão de ultrapassar a incerteza, indo além das aparências rumo ao enriquecimento da leitura com a descoberta de mensagens que agregam significados às descrições.

²⁵ O *núcleo de sentido* é descoberto a partir da análise de um tema. Para o autor, o tema é uma forma de *unidade de registro*, ou seja, partes do texto (analísáveis) que remetem ao que deve ser levado em conta. Além do tema, menciona outras unidades de registro: palavra, objeto, personagem, acontecimento e documento.

3.1 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS – QUESTIONÁRIO

Após a aplicação do questionário, fez-se necessária a organização sistemática dos dados. De posse das respostas das questões descritivas, procedeu-se à leitura atenta em busca dos descritores que compusessem as categorias de análise. As questões objetivas tiveram as respostas quantificadas.

O tratamento dado à primeira questão/discursiva: “*Como professor, aponte uma prática eficaz para que o aluno adote medidas preventivas em relação ao sexo*”, exemplifica o modo como os dados foram organizados.

A leitura das respostas permitiu a identificação de descritores que se enquadravam em categorias com perspectivas pedagógicas predominantes. Elencadas as categorias, foram realizadas releituras, que permitiram observar a frequência em que os descritores apareceram, originando a tabela 01.

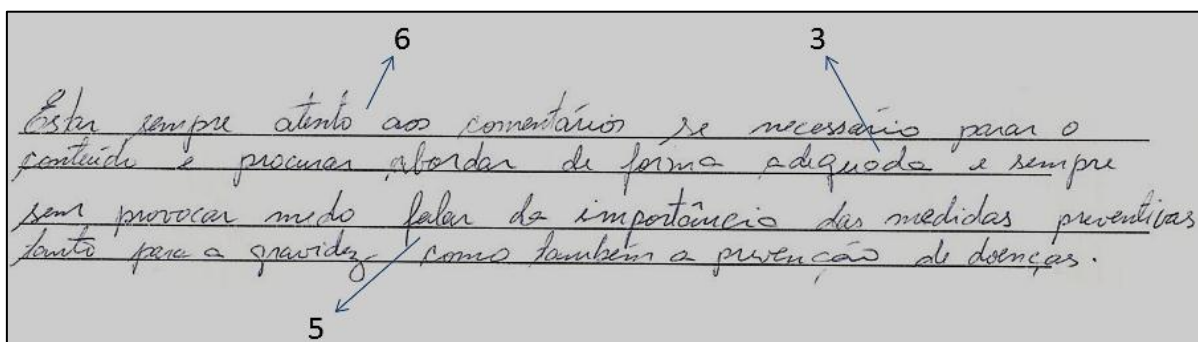
Tabela 01 - Análise de dados – questão 01

	Categorias	Frequência
1	Utilização de recursos audiovisuais (imagens, vídeos, filmes etc.)	12
2	Análise de Cenário Hipotético	10
3	Diálogo sincero e aberto	5
4	Proposição de atividades (relatórios, cartazes, maquetes, seminários e outros)	3
5	Orientação quanto à necessidade de prevenção	3
6	Atenção aos comentários e comportamento dos alunos	1
7	Parceria com o setor da saúde	1
8	Dinâmica da Caixa de Dúvidas	1
9	Estímulo às relações duradouras e fixas	1
10	Instrução quanto ao momento certo para praticar sexo	1
11	Apresentação de dados sobre DST	1
12	Orientação, embora seja papel da família	1
13	Informações e esclarecimento de dúvidas repetitivamente	1
14	Atividade Prática (dependendo do público alvo)	1

Assim como propõe Lüdke e André (1986), ao afirmarem que é interessante adotar uma espécie de codificação na qual o pesquisador se utiliza de estratégias próprias com números ou letras, por exemplo, para identificar componentes e/ou reuni-los de forma similar; as respostas dos professores foram lidas e relidas para que os descritores pudessem ser identificados e utilizados para formar as categorias de análise.

Todas as respostas para a primeira questão: “Como professor, aponte uma prática eficaz para que o aluno adote medidas preventivas em relação ao sexo”, tiveram o mesmo tratamento. Identificados os descritores, prosseguiu-se à criação de categorias, considerando as características pedagógicas predominantes. A figura 04 representa a forma de separação dos descritores para posterior enquadramento nas categorias.

Figura 04: Identificação dos descritores identificados na primeira questão.



A partir da resposta do professor: “Estar sempre atento aos comentários, se necessário parar o conteúdo e procurar abordar de forma adequada e sempre sem provocar medo, falar da importância das medidas preventivas, tanto para a gravidez quanto para a prevenção de doenças”. Foram identificados palavras, termos ou trechos que revelam assuntos com conceitos a serem considerados. Nota-se que o trecho ‘Estar sempre atento aos comentários’ se enquadra na categoria 6: atenção aos comentários e comportamento dos alunos; ‘procurar abordar de forma adequada e sempre sem provocar medo’, na categoria 3; e ‘falar da importância das medidas preventivas, tanto para a gravidez quanto para a prevenção de doenças’, na categoria 5.

A organização dos dados propiciou ampla discussão/reflexão acerca de práticas dos professores (considerando ES e Currículo de Ciências) e sua formação. O questionário norteou a elaboração das questões que compuseram a entrevista.

3.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS – OBSERVAÇÃO

A observação de práticas educativas de diversos docentes das escolas submetidas às Orientações Técnicas Descentralizadas (OTD) foi registrada em relatórios circunstanciados para cada dia de trabalho, conforme prática do Núcleo Pedagógico. Retomando a posição de Lüdke e André (1986), que, apesar de explicitarem a necessidade de planejamento e sistematização, consideram a observação subjetiva e capaz de subsidiar o pesquisador na construção dos resultados da pesquisa.

Os relatórios eram datados, continham o nome da escola e do professor/a orientado e tinham a pretensão de esclarecer aspectos relacionados às atividades em sala de aula (ensino e aprendizagem). Dessa forma, constavam registros dos conteúdos oferecidos, habilidades desenvolvidas, recursos e estratégias didáticas e instrumentos de avaliação.

A cópia de cada relatório era deixada na escola, como indicativo de orientação para o professor coordenador e professor/a de Ciências. Após as OTD, os relatórios eram organizados em pastas, que subsidiaram a construção do texto da dissertação em suas diversas etapas.

3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS - ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro que seguia certa ordem na emissão das questões. De posse das gravações, os dizeres dos sete entrevistados foram transcritos formando um único texto. Foi analisada questão por questão, de forma atenta e repetitiva, de modo que cada uma delas pudesse revelar a ideia central do professor.

O texto transcrito permitiu a identificação e frequência de assuntos relevantes, os descritores. Para melhor visualização das informações de cada questão, foi construída uma tabela (Tabela 02) com os descritores dispostos em linhas e a relação de professores em colunas:

Tabela 02 - Descritores provenientes dos relatos dos professores entrevistados

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?	Iniciação sexual precoce; Influência da mídia; Necessidade de oferecer informações técnicas.	Falta de diálogo com os pais.	Iniciação sexual precoce; Influência da mídia; Pais ignoram as dúvidas.	Necessidade de oferecer informações técnicas aos jovens vulneráveis às doenças e gravidez. Os pais se omitem diante das suas dúvidas.	Por conta das dúvidas que os alunos expressam; Influência da mídia.	Várias alunas grávidas na escola.	Porque a fase de desenvolvimento (físico e emocional) requer aprimoramento; A ES tem sido eficaz por haver poucos casos de gravidez na escola.

Esse procedimento auxiliou a construção de categorias, contudo foi necessário revisitar outras partes do texto para que a resposta representasse, com fidedignidade, a fala de cada professor. Por exemplo, para analisar a questão apresentada na Tabela 02, houve necessidade de retomar todo o texto para verificar se, em algum outro momento da entrevista, o professor mencionou “porque considera importante abordar ES na escola”. Em alguns momentos da entrevista, o professor retornava à pergunta, pois se recordava de algo complementar ou queria explicar melhor sua ideia.

Formadas as categorias, foram realizadas análises a partir de subsídios teóricos elencados/sugeridos, durante o percurso da pesquisa e na qualificação. As categorias foram agrupadas conforme as frentes principais da pesquisa: o olhar do professor para a temática; as metodologias pedagógicas empregadas em suas aulas e a influência da formação continuada em suas práticas.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados em duas etapas, a primeira delas contemplou o questionário e a segunda, as entrevistas.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO

Os primeiros dados coletados referem-se ao questionário aplicado em Orientação Técnica Centralizada (OTC) destinada a 23 professores de Ciências em junho de 2013, com objetivo de socializar as situações de aprendizagem elaboradas na primeira OTC (maio), aplicadas às turmas dos 8º anos.

O questionário foi aplicado ao término do encontro, com objetivo de conhecer concepções e práticas dos professores sobre ES. Favoreceu a elucidação dos caminhos a serem percorridos durante a pesquisa. Dessa forma, o estudo exploratório possibilitou identificar conhecimentos prévios, representações, concepções e dificuldades que os professores apresentavam sobre a temática, além de identificar indicadores principais a serem retomados e aprofundados na entrevista.

A Tabela 03 apresenta a primeira questão: “Como professor, aponte uma prática eficaz para que o aluno adote medidas preventivas em relação ao sexo”, que teve os seguintes resultados:

Tabela 03 – Frequência das categorias de análise apontadas pelos professores ao sugerirem práticas que resultem em medidas preventivas por parte dos alunos

Item	Categorias	Frequência
1	Utilização de recursos audiovisuais (imagens, vídeos, filmes etc.)	12
2	Análise de Cenário Hipotético	10
3	Diálogo sincero e aberto	5
4	Proposição de atividades (relatórios, cartazes, maquetes, seminários e outros)	3
5	Orientação quanto à necessidade de prevenção	3
6	Observação dos comentários e comportamento dos alunos	1
7	Parceria com o setor da saúde	1
8	Dinâmica da Caixa de Dúvidas	1
9	Estímulo às relações duradouras e fixas	1
10	Instrução quanto ao momento certo para praticar sexo	1
11	Apresentação de dados sobre DST	1
12	Orientação, embora seja papel da família	1
13	Informações e esclarecimento de dúvidas repetitivamente	1
14	Atividade Prática (dependendo do público-alvo)	1

Considerando que se tratava de uma questão aberta e que o questionário foi aplicado logo após a segunda OTC, cuja pauta privilegiou a socialização de práticas em ES nas aulas de Ciências, supõe-se que as respostas expressam os aspectos que prevaleceram no pensamento dos professores, além do fato de considerarem mais relevantes e de possível aplicabilidade em sala de aula.

Nota-se que as duas estratégias mais lembradas foram: uso de recursos audiovisuais e de “cenários hipotéticos”. Essas duas estratégias foram discutidas na OTC, apresentadas pela PCNP como possibilidades pedagógicas e sustentadas por alguns professores que haviam tido essas experiências. Na socialização de práticas, foram apresentados alguns recursos audiovisuais, especialmente vídeos e animações, com posterior discussão de como poderiam ser explorados nas aulas. Já os “cenários hipotéticos”²⁶ foram apresentados pelos professores sem que houvesse, até então, uma terminologia para a ação. Os professores disseram que

²⁶ A análise/discussão dos cenários hipotéticos foi realizada separadamente e será retomada adiante.

contavam histórias de colegas, de personagens de novela, de livros ou criavam algumas fictícias, de forma que desencadeassem discussões e que pudessem ser utilizadas como pretexto para que os alunos refletissem sobre aqueles “cenários”.

A *caixa de dúvidas*, que teve grande incentivo no momento da socialização, foi registrada por apenas um professor. Uma hipótese para esse resultado é que ainda é difícil para o professor encarar as perguntas vindas dos alunos e se deparar com questões da vida pessoal, termos vulgares ou insinuações preconceituosas e/ou invasivas, que pudessem ofender alguém. O fato é que iniciar o plano de ensino partindo das dúvidas dos alunos é uma estratégia pedagógica muito interessante, tendo em vista que o professor pode analisar o teor das suas dúvidas – de maior ou menor complexidade - ligadas aos aspectos biológicos ou comportamentais etc.; e se aproximar do nível de conhecimento que apresentam sobre os diferentes conteúdos.

O diálogo franco e sincero foi enfatizado por cinco professores, o que denota a preocupação em ouvir anseios e necessidades; esclarecer as dúvidas reais dos alunos e estabelecer relações de confiança. No entanto, o fato de permitir que os alunos se expressem, não permite afirmar que a abordagem emancipatória, tendo em vista que a mediação do professor está impregnada de concepções e valores.

Três professores consideraram que as atividades formais são suficientes para que adotem medidas preventivas. Esse resultado implica num entendimento de que o professor se vê num papel muito simplista, em que é desnecessário dialogar, problematizar, articular ideias e concluir.

Outros três professores disseram que a orientação seria a melhor maneira para atingir os alunos, porém demonstraram várias dúvidas a respeito da forma de alcançar esses objetivos. Como os professores realizam uma “orientação”? Será que ela é decorrente do trabalho com conceitos científicos, que vão se ampliando de acordo com o desenvolvimento das habilidades e que os alunos possam/devam ser ouvidos para que, numa relação dialógica, haja incentivo para vivenciarem a sexualidade de modo saudável? Esse resultado não difere muito dos itens 12 e 13, que também defendem “a oferta de informações, orientação e aconselhamento”; com a ressalva de que um deles “atribui à família a responsabilidade da ES”. Essa última fala é importante, já que o professor acabara de participar de um encontro formativo, em que foram discutidos meios para enfrentamento do desafio de educar para a sexualidade. Será que esse professor sabe quais são as expectativas que os pais tem em

relação à ES? Ora, se a família espera da escola e vice-versa, quais esferas sociais serão referência para os adolescentes?

Os professores que representam os itens 09 e 10 demonstraram concepções mais conservadoras. Há forte indício de que a abordagem de ES adotada seja moral-tradicionalista (FURLANI, 2011). São convicções agregadas aos discursos dos professores que, intencionalmente ou não, transmitem valores e normas que podem acarretar em culpabilidade, desconforto e conflitos por parte dos alunos. Existem espaços de discussão nas escolas onde esses professores atuam? Espaços dialógicos sobre assuntos que geram polêmica devem ser discutidos na escola para fortalecer a prática docente. Nas entrevistas os professores mencionaram que não e esse é um aspecto que será discutido posteriormente.

A concepção é divergente em relação àquela em que professor mencionou ser importante observar o comportamento dos alunos (item 06) indicando ser provável que há atenção para o contexto, no sentido de conhecer suas características, anseios e necessidades, bem como identificação dos conhecimentos prévios e a avaliação de suas propostas de ensino.

Em suma, os resultados da primeira questão confirmaram a ideia de que a investigação deveria ser aprofundada para entender melhor sobre recursos e estratégias que, na representação dos professores, fariam com que os alunos atribuíssem significado à prevenção. Foi necessário elaborar questões mais específicas para as entrevistas, de modo que o professor esmiuçasse os conteúdos que considerava importante, bem como recursos e estratégias e como suas propostas de ensino refletem no comportamento dos alunos.

Em resposta à questão 02: “Quais são as dificuldades que você encontra na escola para desenvolver sua proposta em relação a esse tema?”, apresentada na Tabela 04, obteve os seguintes resultados:

Tabela 04 - Frequência de categorias de análises relacionadas às dificuldades dos professores em abordar ES

Item	Categoria	Frequência
1	Falta de materiais ou recursos tecnológicos suficientes para abordar todos os subtemas	7
2	Nenhuma	5
3	Ausência ou inadequação da Sala de Informática	3
4	Ausência de biblioteca	2
5	Interferência religiosa	1
6	Falta de tempo	1
7	Interferência da mídia	1
8	Recursos Humanos/Falta de profissionais	1
9	Necessidade de estudar mais e/ou tomar cuidado com terminologias	2
10	Comportamento inadequado do aluno	1
11	Falta de interação entre docentes	1

As categorias obtidas nessa questão estão relacionadas, em sua maior parte, ao que o professor espera de outros na busca de resolução para suas dificuldades, como por exemplo: da rede de ensino (infraestrutura adequada e funcional), da escola (organização dos espaços no ambiente escolar), de valores culturais (interferência religiosa e da mídia), das condições de trabalho (falta de tempo), dos pares (interação) e dos alunos (indisciplina). Pelo que parece, esses professores, somados aos 05 que disseram não apresentar nenhuma dificuldade, entendem que os conhecimentos que possuem sobre a temática são suficientes para abordar ES.

Apenas 01 professor (09), entende que é importante estudar mais, embora não tivesse mencionado suas dificuldades, indicando a si mesmo o protagonismo de enfrentamento de possíveis dificuldades.

Esses resultados expressam as angústias que os professores encontram no ambiente escolar para executar suas propostas de ensino. No entanto, observou-se que existem outros elementos (como tabus e preconceitos) que interferem na fluidez das aulas que desenvolvem ES, ainda que não estejam bem claras por parte do professor.

Espaços de diálogo num ambiente democrático devem ser considerados instrumentos para enfrentamento desses dificultadores, de modo que gestores, pais e alunos possam contribuir com estratégias para enfrentamento dessas questões. Se o educador tem dificuldade em lidar com situações que lhe parecem “constrangedoras”, pode perfeitamente dizer que precisa se preparar melhor. Figueiró (2009) cita Vasconcelos (1985, p. 59) para enfatizar que *“Falar sobre sexo é a melhor maneira de vencer a culpa e a vergonha a ele associadas”*. Por outro lado, não falar de sexo denota que se trata de uma questão misteriosa, não aceita com naturalidade (FIGUEIRÓ, 2009).

A questão 03 estava enunciada assim: “Tratando de Educação Sexual, procure mensurar o quanto você considera importante (numa escala crescente de 1 a 5)”. Os resultados estão apresentados na Tabela 05:

Tabela 05 – Grau de importância dado a cada procedimento na abordagem de ES

	Itens	1	2	3	4	5
1	Oferecer os conceitos				4	19
2	Aconselhar quanto ao comportamento juvenil				3	20
3	Emitir suas opiniões pessoais	10	4	5	1	3

Essa questão tinha o objetivo de demonstrar a impessoalidade e o compromisso com o conhecimento técnico-científico ao lidar com a temática. Pelo que foi observado, a maioria dos professores entende que é muito importante oferecer terminologias, informações e conceitos científicos.

Quase todos os professores manifestaram que é muito importante “aconselhar”. O aconselhamento sempre está impregnado de concepções que os professores possuem sobre sexualidade e, justamente por isso, acabam por limitar e/ou interferir nas escolhas dos adolescentes.

A maioria dos professores demonstrou que é pouco importante emitir opiniões pessoais. No entanto, 09 professores, que assinalaram 3,4 e 5, demonstraram que é relevante emitir suas opiniões.

Há uma linha tênue entre aconselhar e emitir opinião. Será que o professor aconselha o aluno a olhar para si e fazer valer suas vontades? Ou atua como legislador, apontando caminhos, conforme suas crenças e valores? Para Figueiró (2009), a família tem o direito de formar seus filhos segundo seus valores, entretanto deve respeitar a sua individualidade. A autora se reporta à Suplicy (apud FIGUEIRÓ, 2009) para dizer que não compete ao professor dizer o que é certo ou errado, bom ou ruim; mas que tudo depende de um contexto, da interação com família e escola.

A questão 04: “Marque com X o quanto cada fonte de informação contribui para o conhecimento que o seu aluno tem sobre sexualidade”, alcançou as seguintes respostas:

Tabela 06 – Influência das fontes de informações sobre o conhecimento que o adolescente constrói sobre sexualidade

	Fonte	entre 10 e 20%	entre 20 e 40%	entre 40 e 60%	entre 60 e 80%	entre 80 e 100%	Não respondeu
1	Pais	13	5	2	2	1	
2	Escola (professores)	1	1	5	6	10	
3	Igreja	13	4	3			3
4	Amigos	2	3	5	11	2	
5	Mídia (TV, internet)		4	1	12	5	1
6	Livros	12	4	2	3	2	
7	Outros	8	2	3	1		

A análise dessas respostas possibilitou entender um pouco mais sobre as ideias que os professores têm a respeito da origem dos conhecimentos que os alunos apresentam sobre sexualidade.

Os professores manifestaram que a maior parte desses conhecimentos é proveniente da escola, dos amigos e das mídias. E que os pais, a religião e os livros têm baixa representatividade na construção do conhecimento sobre sexualidade.

Algumas hipóteses podem ser levantadas quando se pensa, por exemplo, no entendimento que os professores têm sobre a grande influência da escola (professor) e a baixa participação da família na construção do conhecimento sobre sexualidade. Esses dois fatores podem gerar uma responsabilização, por parte da escola, em relação à abordagem de ES, tendo em vista que há entendimento de que, enquanto os professores interferem na construção dos conhecimentos sobre sexualidade, os pais se omitem. Dessa forma, é compreensível que alguns professores entendem que a família atribui à escola esse papel.

Essa responsabilidade é de todos os profissionais da escola. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), é importante ter em mente que a ES na escola é um processo de intervenção pedagógica coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade.

É importante que a responsabilidade não seja direcionada a “terceiros”. Crianças e adolescentes precisam ser munidos de conhecimentos para tomadas de decisão responsáveis. Essa responsabilidade não é transferível. Tanto a família quanto a escola devem – pela importância que têm na formação das crianças e adolescentes - assumir essas atribuições, especialmente no que se referem aos aspectos físicos e comportamentais da sexualidade humana. Esse comprometimento implica considerar que a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelecem com elas, de forma atenta no sentido de mediar as perguntas, permitir que haja atenção ao próprio corpo e dos pares (RIBEIRO, 2003).

Era esperado que os professores manifestassem que a mídia e os amigos tivessem grande participação na construção dos conhecimentos em sexualidade.

Carvalho (2009) diz que as práticas e representações culturais acerca da sexualidade se expandem - além dos meios institucionalizados - e se recriam em diferentes práticas: midiática, familiar, interação entre homens e mulheres, músicas, meios subjetivos e novamente a escola.

A questão 05, “Quem deve tratar desse conteúdo/tema no ambiente escolar?”, teve os resultados apresentados na Tabela 07:

Tabela 07 - Frequência de descritores que apontam quem deve tratar de ES segundo os professores

	Descrição apresentada	Frequência
1	Preferencialmente o Professor de Ciências, também pode ser tratado pelos outros professores	1
2	Preferencialmente o Professor, também pode ser tratado por profissionais da saúde	1
3	Preferencialmente profissionais da saúde ou professores que tenham condições de abordar o assunto	1
4	Profissionais da saúde e professor de Ciências	1
5	Profissionais da saúde de instituição próxima	1
6	Profissionais da Saúde, professores de Ed. Física, professores de Ciências/Biologia	1
7	Professores em geral	1
8	O professor que o aluno tiver mais confiança	1
9	Um profissional com perfil/capacitado	1
10	Professor de qualquer área, desde que tenha qualificação e conhecimento sobre o assunto	1
11	Todos os professores em toda oportunidade e também por profissionais da saúde	2
12	Preferencialmente o Professor de Ciências, também pode ser tratado pelos outros professores	2
13	Professores de Ciências (parte biológica) e outros professores (parte comportamental)	1
14	Professor de Ciências e Biologia, já que têm formação para isso	1
15	Professor de Ciências e Biologia, profissionais da saúde (médicos e enfermeiros)	1
16	Professores em geral	3
17	Todos os profissionais do ambiente escolar/ No momento em que o aluno apresentar dúvida/ todos devem assumir essa responsabilidade	3

As respostas para essa pergunta apareceram de forma pulverizada e os descritores foram mantidos. Os professores demonstraram muitas opiniões em relação àquele que tem atribuição de abordar ES junto aos adolescentes. Por mais que essa questão tenha se

desdobrado dessa forma, revela um rol de características que, no ponto de vista do professor, seriam necessárias ao profissional, como: ter condições, ter confiança, ser capacitado ou qualificado, ter conhecimento sobre o assunto. Nota-se que essas características são subjetivas demais, insuficientes para que validassem as respostas. Um aspecto muito claro do ponto de vista do professor de Ciências, é que ele próprio entende que a atribuição de abordar ES é, fundamentalmente, de sua responsabilidade.

De qualquer forma, Figueiró (2009) entende que ES é uma tarefa complexa e requer preparo do educador. Mais que isso, como afirma Bernardi (*apud* FIQUEIRÓ, 2009), requer investimento em formação continuada, prolongada e sistemática, além de submeter-se a um processo pessoal de “reeducação sexual”. Semelhante ao que pensa Maistro (2009, p.44) quando menciona que tão necessário quanto o conhecimento teórico-específico, “*é o conhecimento de si mesmo, suas características, seus sentimentos e suas inclinações*”.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA OBSERVAÇÃO

A observação da prática e de discursos dos professores subsidiou todas as etapas do trabalho de pesquisa. Não se tratava apenas das impressões ou representações do pesquisador e profissional (formador), mas sim daquilo que realmente acontecia durante as aulas de Ciências.

Constatou-se que o Currículo de Ciências, proveniente da SEE – SP foi acatado pela grande maioria de professores. Apesar disso, as aulas eram incrementadas com inserção de textos e vídeos escolhidos por eles, especialmente os que foram discutidos nas Orientações Técnicas.

No decorrer do tempo, observou-se que inúmeros fatores permeiam as relações interpessoais e a intencionalidade pedagógica na sala de aula. Não se trata apenas de questões (in) disciplinares, mas de condições contextuais postas, que indicam a necessidade de planos de aula diversificados. A escola pública abarca uma diversidade imensa de crianças e jovens, que requerem diferentes métodos de ensino para construção do conhecimento. Não é incomum encontrar alunos deficientes ou cuja hipótese de escrita não é alfabética. É recorrente serem identificados alunos com dificuldades de aprendizagem (que muitas vezes extrapolam a dimensão didática) ou defasagem de conceitos necessários para o

desenvolvimento das habilidades propostas para a etapa. Sem falar do número de alunos por turma, que também é difícil que o “ensino” promova “aprendizagem” para a totalidade.

Essas condições requerem uma competência de ensinar que os docentes almejam, mas que nem todos praticam. Há ajustes necessários visualizados na exposição oral e/ou escrita no que se referem, por exemplo, ao conhecimento científico do professor ou mesmo à restrita capacidade de avaliar, que é imprescindível para identificar o que os alunos já sabem e como avançam.

Foi observado que existem dificuldades, por parte de muitos professores, em oferecer atividades diferenciadas que possam contribuir com a aprendizagem de alunos em diferentes níveis de conhecimento (a exemplo da deficiência intelectual, das altas habilidades etc.). Essa constatação, feita a partir do acompanhamento das aulas, decorre do fato de que elementos objetivos e subjetivos expressos em aula, como: a linguagem utilizada, instrumentos de avaliação, estratégias e recursos didáticos são generalizados, destinados à maioria, deixando de contemplar aqueles que estão fora da média.

Entende-se, portanto, que a formação continuada sistematizada, capaz de articular Currículo e contexto, considerando todas as suas nuances, expressas pelas necessidades, potencialidades e fragilidades dos sujeitos que compõe a comunidade escolar se torna imprescindível na educação contemporânea.

As orientações técnicas descentralizadas (OTD) realizadas nas escolas tiveram papel importante no entendimento dessa questão. A presença do PCNP, observando planos de ensino e acompanhando os trabalhos em sala de aula, contudo, jamais teriam sentido sem que houvesse intervenção pontual. Os profissionais presentes no dia da visita (professor e professor coordenador) participavam de um diálogo formativo ou reunião de trabalho para ouvir devolutivas, sugestões e orientações sobre a disciplina de Ciências. Assim, as OTD, apesar das limitações de tempo e periodicidade, se caracterizavam como espaços formativos.

Especificamente em ES, ao serem questionados sobre planos que promovem a prevenção, muitos professores se perdem nas respostas e não apresentam ideias claras sobre a relação das reais necessidades dos alunos com o currículo.

Durante as OTD, o diálogo entre PCNP e educadores revelou que há grande preocupação com a cultura familiar, as influências das mídias, da religião e, sobretudo, das próprias barreiras pessoais, como tabus, preconceitos e medos. Essas questões contribuem para que haja instabilidade das propostas de ensino, conforme Silva (2007):

Nesse sentido, ao invés da sexualidade ser compreendida como construção bio-psico-social e política, é compreendida em uma concepção restrita na qual valores familiares e valores religiosos impedem as pessoas de tratá-la como conhecimento. (...) a sexualidade marca as relações pessoais do(a)s professor(a)s de forma intrigante e perturbadora do equilíbrio escolar, além disso, afeta a dinâmica cotidiana que é desejada ou esperada por eles e limita parte das suas ações. (p. 173)

Já na OTC, em que oportunizou-se espaço de socialização, muitos professores se sentiram à vontade, outros ficaram um pouco acanhados ao exporem suas práticas. De uma forma ou de outra, era oportunidade para apresentarem ideias, sucessos, insucessos, dúvidas e potencialidades, mas também de revelarem, ainda que implicitamente, suas concepções acerca de ES.

De acordo com o Quadro 03, em que são apresentados os itens (temas, objetivos, justificativa, recursos didáticos, estratégias e avaliação) que norteavam a comanda para a realização da atividade, conclui-se que: a) diferentes temas foram explorados na socialização, como: gravidez, puberdade, DST/AIDS, métodos contraceptivos, aborto, anatomia e fisiologia do sistema reprodutor (feminino e masculino) entre outros; b) os objetivos e a justificativa refletiam as diretrizes do Currículo de Ciências, o que era esperado para um encontro no Núcleo Pedagógico, por ser ambiente formativo institucionalizado; c) os recursos e estratégias demonstrados condiziam, na grande maioria das vezes, com os objetivos e temas previamente propostos e foi alvo de grande interesse por parte dos professores, dando a impressão que a oferta de objetos digitais ou impressos, como: vídeos, imagens, atlas, animações, esquemas etc., funcionava ou, ao menos, denotava possibilidade real de criar situações de aprendizagem mais atrativas; d) a avaliação não foi bem elucidada nas apresentações, o que indica que os professores não apresentavam clareza nos instrumentos escolhidos para avaliar. Esses instrumentos podem ser provas escritas, relatórios de vídeos ou aulas expositivas, pesquisas,, entre outros, e servem para observar se as habilidades (expectativas de aprendizagem propostas no Currículo de Ciências) foram ou não atingidas.

A maioria das apresentações foi expositiva, com auxílio de slides montados em *PowerPoint* e projetados por meio do *Datashow*. Após cada apresentação, foram permitidas perguntas e breves apreciações. A mediação foi feita pela Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Ciências.

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

Como já exposto, as entrevistas foram realizadas nas escolas em que os professores ministravam aulas. Duraram cerca de 30 minutos, foram guiadas por um roteiro, gravadas, transcritas, lidas, relidas e analisadas. Os descritores foram colocados em uma tabela (Tabela 02) para que houvesse possibilidade de observar com que frequência apareciam. Os grupos de análise foram montados conforme o disposto no Quadro 04, de modo a agrupar as categorias semelhantes. São elas: o olhar do professor para a temática; escolha dos conteúdos; relação interpessoal; profissional responsável pelo tema; dificuldades:

Quadro 04 - Categorias conforme o grupo de análise

Grupos de Análise	Categorias
O olhar do professor para a temática ES	• Relevância • Iniciação Sexual Precoce • Falta de diálogo com os pais • Influência das mídias • Gravidez na adolescência • Perigo das DST
Escolha dos conteúdos	• DST • Gravidez • Métodos contraceptivos • Sistema reprodutor • Comportamento sexual
Relação interpessoal	• Relação entre professor e aluno
Profissional responsável pelo tema	• Quem deve abordar ES na escola
Dificuldades	• Desafios na abordagem de ES

4.2.1 Olhar do professor para a temática Educação Sexual

Essa parte refere-se à percepção construída pelo professor ao longo do tempo, observando contextos, demandas educativas, discursos e comportamentos dos alunos. Foram selecionados alguns assuntos da entrevista que se enquadravam nessas características, como: a relevância do tratamento da temática de acordo com especificidades dos sujeitos e perfil escolar²⁷; a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas e a coerência com as necessidades observadas²⁸; o apreço dado às inter-relações e sua influência na qualidade do ensino e da aprendizagem²⁹; o profissional responsável pela abordagem de ES³⁰; as dificuldades que os professores encontram para desenvolver ES na escola³¹.

4.2.1.1 Relevância

A primeira questão teve o objetivo de identificar a importância que os professores dão à ES nas escolas onde atuam. Todos se manifestaram dizendo que a ES é muito importante para os adolescentes, principalmente pelo que segue: a iniciação sexual ocorre cada vez mais cedo; os pais não conversam tanto com os filhos quanto eles necessitam; há grande influência da mídia na indução de comportamentos adultos; as consequências da iniciação sexual sem orientação, que deixa o adolescente susceptível à gravidez e às DST/AIDS.

Quatro professores relataram que consideram necessário fornecer informações técnicas que atinjam os jovens nesta importante fase de desenvolvimento físico e emocional. Entende-se que “oferecer informações técnico-científicas”, seja um pressuposto da educação moderna, por isso a discussão desse texto privilegiou os argumentos do parágrafo anterior. Maistro (2009, p. 60) reconhece que a ES é um tema transversal e depende de ações que a caracterizem como um processo elaborado e sistematizado, com objetivos de “*esclarecer dúvidas, levar informações significativas acerca da sexualidade da criança e do jovem e ampliar estes conhecimentos sobre as diversidades de valores existentes na sociedade*”.

A UNICEF (2011) orienta sobre a importância de conhecer e reconhecer que há um conjunto de vulnerabilidades, presentes na sociedade, que afeta de maneira mais grave os

²⁷ A pergunta para esse item foi: Você acha importante abordar ES nesta escola? Por quê?

²⁸ Quais temas você acha importante serem abordados?

²⁹ Pensando em ES, você considera importante ter bom relacionamento com os alunos?

³⁰ Quem você acha que deveria abordar ES na escola?

³¹ Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

adolescentes. Os professores demonstraram preocupação com condições sociais que poderiam maximizar a vulnerabilidade dos adolescentes. Uma das professoras mencionou sua inquietação em relação às meninas saírem mais para “baladas”, agrupamentos e passeios, propiciando situações em que o sexo seria inevitável e também em relação às mídias, que também têm papel importante no comportamento sexual, seduzindo-os a participarem de situações que os colocam em risco, reproduzindo atitudes que incitam a precocidade da sexualidade.

Uma professora afirmou que foram observados casos de prostituição e, o pior, em um dos casos houve consentimento da família para que a adolescente pudesse contribuir com as despesas do lar. Outra manifestou o desejo da adolescente engravidar para sair do “Lar da Mônica” (uma instituição para menores abandonados) e se casar.

Três professores pensam que os pais e/ou responsáveis estão pouco dispostos a dialogar sobre sexualidade e prevenção, deixando os alunos sob a influência de outros atores sociais e das mídias.

Situações como esta, no ponto de vista dos professores, os colocam como mediadores de assuntos pessoais ou até conselheiros para que, a partir de suas concepções, sejam dados os direcionamentos necessários às condutas diversas. Foram então estabelecidas outras categorias de análise condizentes com esse olhar: iniciação sexual precoce, falta de diálogo com os pais, influência das mídias, gravidez e perigo das DST.

4.2.1.2 Iniciação Sexual precoce

Três professores manifestaram que a iniciação sexual precoce é um fator preocupante no ambiente escolar e a primeira intervenção que lhes vêm à mente é a necessidade de estender a ES para os alunos mais novos³², como os do 6º ano.

“No 6º ano, as meninas já falam de sexo, assistem vídeos de pornografia, não entendem muito sobre pornografia (...) precisam de informações técnicas para entender que aquilo que veem lá fora não é bem assim.” P1.

Essa percepção indica que adaptações curriculares são necessárias, especialmente porque os professores não se sentem respaldados para abordar essa temática no 6º ano. Se por um lado, a iniciativa de abordar ES pode ser justificada pelos temas transversais, por outro é

³² O Currículo Oficial de Ciências prevê a abordagem de ES no primeiro semestre do 8º ano. Nessa fase escolar, a maioria dos alunos tem a idade entre 12 e 14 anos.

fator limitante, já que o Currículo Oficial de Ciências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) não preconiza seu desenvolvimento nesse ano/série.

Outro fator importante a ser considerado é que o 6º ano possui um rol extenso de conteúdos e habilidades, e o professor, preocupado com o tempo didático, procura contemplar as expectativas de aprendizagem previstas nessa etapa. As opiniões dos professores reforçam essa ideia:

“No 6º ano trabalho com os temas transversais... deixando uma aula para isso ou quando surgem dúvidas dos alunos.” P1

“Estou assustada porque no 6ª ano já comentam muito de beijo... de passar a mão... E penso: O que vou trabalhar?” P6

“Seria importante iniciar no 6º ano, mas o currículo não propõe, então fica difícil... Você não tem como justificar a abordagem com a turma.” P7

Inserir ES no 6º ano requer enfrentamento de tabus, preconceitos e normas decorrentes da cultura dos próprios atores que integram a comunidade escolar. Furlani (2011) apresenta dois pensamentos que comumente são externados nos discursos sobre ES na escola que merecem ser problematizados e relativizados. O primeiro pensamento refere-se à faixa etária esperada para a iniciação sexual, que, por suposições, entende-se que seja na adolescência, não justificando a abordagem em fase escolar anterior; e o segundo é que a abordagem de ES na infância incentiva a prática sexual precoce. De uma forma ou de outra, esses discursos convergem com as propostas de documentos oficiais, que não adotaram nenhum tipo de reforma curricular para atender alunos ávidos por compreender como a própria sexualidade se constrói e pode ser explorada. Em seu texto explicativo sobre os artigos da Declaração dos Direitos Sexuais, a autora exprime a ideia de uma ES integral, em que o processo educacional é capaz de ser desenvolvido em todas as fases da vida.

Dois professores disseram que os alunos dos 6º anos são imaturos para essa discussão. Surge aí uma indagação: os professores cuidam para que as dúvidas desses alunos sejam sanadas ou se sentem inseguros por conta de possíveis críticas por parte dos gestores ou pais?

O acompanhamento das aulas (em OTD) permitiu constatar a baixa autoconfiança, por parte do professor ao mediar diálogos sobre sexualidade com os alunos de 6º e 7º anos. Os

discursos a seguir denotam algumas limitações, ainda que subjetivas, das propostas dos professores:

“Eu tomo o cuidado (...) de elucidar as dúvidas deles sem passar dos limites. Tenho essa postura. O que eles perguntam eu respondo até aquele ponto, nem mais nem menos.” P3

“Os 6º anos são imaturos para o tema ES, precisa ter cuidado para não atçar.” P5

Em que momento o professor estaria “passando dos limites” sobre o que o aluno quer saber? O que significa “atçar” e em quais condições isso se daria? Essa insegurança pode estar relacionada com o fato de o Currículo de Ciências não respaldar o professor frente à comunidade escolar.

Os PCN de “Orientação Sexual” foram publicados há 17 anos já defendiam que a sexualidade se manifestava indubitavelmente nas diversas faixas etárias. As tendências contemporâneas certamente influenciam o modo como os adolescentes se comportam. Os professores interpretam essas informações, mas limitam a oferta de propostas ligadas às expectativas individuais ou coletivas dos seus alunos. É evidente o receio de serem questionados ou criticados por pais e gestores. (BRASIL, 1998).

4.2.1.3 Falta de diálogo com os pais

Três professores expressaram que os pais se omitem em estabelecer uma relação dialógica com os filhos no que diz respeito à sexualidade:

“Nós, professores, conseguimos passar para esse público que eles estão vulneráveis a todos os tipos de doenças, gravidez, quando muitos pais se omitem, principalmente entre os 6º e os 9º anos” P4.

“Trabalho higiene principalmente com as meninas. Eles não têm mais a mãe em casa com esses cuidados. Eu vejo as crianças muito largadas. Não tem mais esses valores na casa.” P5.

Essas falas revelam que os professores entendem que é importante (e até primordial) que os pais cumpram o papel de dialogar com os filhos sobre assuntos mais polêmicos. Por outro lado, se responsabilizam por garantir a condução desses temas.

Nota-se aí uma abordagem biológico-higienista, comum na ES desenvolvida na escola formal, em que o professor é capaz de contemplar as dúvidas dos alunos em detrimento de outras esferas educativas. Além disso, apresenta argumentações que se restringem ao ponto de vista biológico, supondo que a manutenção da saúde está condicionada ao “perigo” do exercício da sexualidade (FURLANI, 2011, p. 16).

Em outro discurso, o professor explicita a preocupação com a precocidade e a displicência dos pais:

“No 6º ano, eles já têm curiosidade a respeito do assunto e os pais ignoram ou deixam para depois. Isso aumenta a curiosidade, ao invés de acalmar” P3.

A crítica do P3 em relação à conduta dos pais revela uma abordagem moral-tradicionista, porque é evidente a intenção de desencorajar os adolescentes à prática sexual.

Os PCN defendem que a família educa ao manifestar comportamentos impregnados de valores, que se expressam nas relações internas, nos cuidados, restrições. Por outro lado, de forma menos direta, porém semelhante, a sociedade desenha a criação de conjuntos de regras e parâmetros culturais para a forma de agir dos indivíduos, permeados por estereótipos, crenças e atitudes e que, portanto, delineiam a construção da sexualidade. Por mais que os pais estejam ausentes em diálogos objetivos sobre sexualidade, é esperado que essas regras ou parâmetros culturais sejam consideradas pelas famílias. O mesmo documento orienta os profissionais da escola a acatar a temática e desenvolvê-la em suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998).

É importante enfatizar que, ao contrário de ignorar ou ocultar o tema, os professores entrevistados não se eximem da responsabilidade frente à ES. Em certos casos, os professores questionam o (des) preparo dos pais para lidar com as dúvidas de seus filhos. A exemplo de uma menção sobre a necessidade de orientar o educando em situações simples de higiene corporal quando esperava que os pais o fizessem:

“Tem coisas que os meninos vêm perguntar para mim e as mães nem sabem. Dúvidas sobre seu próprio corpo” P5.

Embora os professores estejam convictos em suas falas, as representações que constroem estão baseadas apenas naquilo que visualizam em sala de aula, ou seja, comportamento e discursos dos alunos. Na maioria das escolas não há espaço para discutir assuntos como esse.

A partir do momento em que os professores pressupõem que pais/responsáveis são omissos quando se trata de conversar sobre sexualidade e que estão ausentes na rotina dos filhos a ponto de não conhecerem seus anseios e comportamentos, justifica-se a necessidade de estabelecer espaços de diálogo entre família e escola, de modo que as ideias deixem de ser subjetivas e passem a desvelar concepções e expectativas mais reais em relação aos diversos atores. Além disso, é possível definir os diversos papéis (sobretudo pais e professores), respaldando os educadores possam participar da formação integral dos indivíduos. Durante a entrevista, um professor fez menção à iniciativa de uma professora em reunir pais para conversar sobre sexualidade:

“Na OTC, uma professora disse que fez roda de conversa com os pais sobre sexualidade, nunca havia pensado nisso... Se eu tivesse possibilidade, explicaria métodos contraceptivos, riscos de transar sem preservativo e questionaria como resolveriam esse problema em casa”
P2.

O professor se lembrou também da “segurança” da professora ao executar a reunião com os pais, o que denota interesse em superar receios de críticas e preconceitos sobre a temática..

Se os pais não foram questionados e nem convidados para dialogar, sugere-se que, pelo menos as ATPC (encontros formativos semanais)³³ possam ser utilizadas para essa finalidade, permitindo que as múltiplas representações sobre sexualidade sejam expostas e ponderadas.

³³Partindo do princípio que a discussão em ATPC, por coerência, antecede ou ocorre concomitantemente com outros segmentos da comunidade escolar.

4.2.1.4 Influência das mídias

A mídia tem importante papel na construção da identidade juvenil ao moldar visões e comportamentos, por meio de campanhas publicitárias, jornais, revistas, discursos e, especialmente pelas telenovelas, os quais desencadeiam representações diversas, desde a imposição de padrões estéticos, que influenciam na autoimagem, até a concepção da sexualidade a ser adotada.

Xavier Filha (2014), afirma que diferentes artefatos culturais, como cinema, mídias, livros, novela, internet, revistas, brinquedos produzem significados, ensinam determinadas condutas em meninas e meninos, estabelecendo a forma “normal” de viver a sexualidade, a feminilidade e a masculinidade. A autora se reporta a Larrosa (2000) para apresentar a ideia de *dispositivo pedagógico* como sendo qualquer lugar no qual se aprende ou se modifica ou se transforma a experiência de si.

Esses *dispositivos pedagógicos* fazem com que a linguagem, a vestimenta, o comportamento dos adolescentes expressem modelos e marcas dos personagens de desenhos animados, filmes, novelas e dos ídolos da música, do esporte etc.

Sayão (1997), diz que essa interferência gera ansiedade e norteia as curiosidades e fantasias sexuais dos adolescentes. Os espaços sociais e culturais, representados pelos múltiplos artefatos da mídia interferem na formação de crianças e jovens, já que direciona modos de se comportarem e se relacionarem com o mundo. Os conflitos desencadeados entre os padrões impostos e os desejos da vida real, geram uma tensão que aumenta a vulnerabilidade dos jovens.

Em estudos mais recentes, como Felipe (2011), observa-se que os corpos vêm sendo instigados a uma crescente erotização, que os meios de comunicação e informação (TV, cinema, música jornais, propagandas, outdoors, internet) possibilitam, às crianças e adolescentes, experimentar novas modalidades de exploração do corpo e da sexualidade. Esses aspectos culturais são meios de moldar sujeitos conforme as normas sociais. Os conflituosos artefatos que influenciam comportamentos e crenças estão diretamente ligados à construção das identidades de gênero e sexual.

Ao visualizarem essa influência e se perceberem numa luta desleal com os atrativos das mídias, os professores se manifestaram da seguinte forma:

“A mídia joga de determinada maneira que não cai legal na cabeça do aluno do 6º/7º ano. Faz parecer tudo normal.” P3

“Uma aluna, que tem o apelido de Vassourinha, disse: - “Professora, aquela aula mexeu tanto comigo...” A sigo no facebook e vi que ela está retirando as fotos sensuais.” P4

“Por morarem no centro da cidade, as meninas passeiam mais, se mostram mais. Os meninos também (...) saem nas ruas, são influenciados pela mídia. Já trabalhei em escola rural e não era assim.” P5.

Pelo tom de voz dos professores é possível detectar certa angústia que, por muitas vezes, os colocam como “agentes protetores” dos alunos, almejando minimizar os efeitos (que seriam potencialmente) catastróficos das mídias.

Esse comportamento pode ser explicado por Silva e Soares (2003), que discutem a ideia de que a juventude contemporânea, influenciada pela mídia, traz mudanças radicais que devem perdurar. Os jovens estão crescendo imersos numa cultura midiática e o que reflete na escola parece ser justamente a incomunicabilidade entre eles e os profissionais que lá atuam. No momento em que os professores concluem que, na visão do aluno, o que está fora da escola é mais interessante do que está dentro dela, adotam uma postura de negação da mídia e deixam de discuti-la. As autoras ainda defendem que esse fato provoca um distanciamento entre os professores e o perfil real dos alunos. É importante que os professores valorizem a escola como ambiente formal, mas também os espaços culturais diversos e fragmentados. Argumentam que, nessa multiplicidade de significados, surgem questões importantes para que a educação consiga atingir os jovens, especialmente quando se consideram espaços sociais, como a televisão, que é uma das principais fontes de lazer e informação exploradas por eles.

Da mesma forma que a mídia influencia os adolescentes, interfere também nas propostas de ensino. Carvalho (2009) diz que *“a sociedade no Brasil é conservadora (...) a televisão tem um projeto educacional conservador, cuja finalidade está longe de abalar, ou ao menos questionar, a norma eleita na sociedade”*. Cabe à escola ultrapassar essas concepções conservadoras e avançar numa agenda em que os direitos dos adolescentes sejam promovidos. Reis (2009) entende que, justamente pelo fato de a sexualidade estar presente nos diversos meios, inclusive na escola, esta passa a ser um campo propício para a ES.

Ao mencionar que as meninas assistem a filmes pornográficos no 6º ano, o P1 expôs a preocupação com a mídia e com a necessidade de estender a ES para as turmas mais novas. De fato, a insistente veiculação da sexualidade pela mídia, somada aos anseios que os adolescentes possuem, são justificativas plausíveis para abordagem da temática. Furlani

(2003) parte da ideia de que a sexualidade é aspecto intrínseco ao ser humano em todas as fases de suas vidas e, justamente por isso, a ES deveria ser um processo permanente, que se caracteriza pela continuidade das ações em diferentes fases da vida do aluno. Esse olhar, que critica as propostas pontuais e descontínuas, foi apontado por um professor:

“(...) as dúvidas vão ficando diferentes conforme as vivências” P5.

“Por mais que trabalhemos ES desde o 6º ano (acho que, a partir do 6º ano, deveria existir alguns tópicos mais sutis, como: aparelho reprodutor sendo abordado, que poderia ir se aprofundando), a sexualidade que começa aflorar cada vez mais cedo (...) falei de puberdade, da transpiração, odor, chulé, para que prestem mais atenção para o corpo, partes íntimas. A gente tem que pensar na nossa higiene, na nossa saúde e também pensar no outro” P6.

Esses relatos corroboram com a necessidade de a ES ser abordada em diferentes momentos da escolarização, de modo que os conceitos científicos sejam empregados em situações diversas. Quando isso acontece e empregam-se estratégias didáticas problematizadoras, os educandos são instigados a um movimento reflexivo, imprescindível à construção do conhecimento.

4.2.1.5 Gravidez na adolescência

Três professores disseram que a gravidez na adolescência é uma importante justificativa para abordagem de ES.

Ao longo dos anos, a gravidez na adolescência contribuiu muito para que as discussões sobre sexualidade avançassem, por ser considerada um problema na sociedade. Mas o fato é que a gravidez na adolescência pode colaborar para colocar o jovem numa situação desigual em relação aos outros, por conta de fatores socioculturais que interferem no dinamismo da vida cotidiano, como pobreza, evasão escolar, desemprego, separação conjugal, situações de negligência, entre outros. Além dos riscos sociais, o boletim eletrônico do Grupo de Apoio Técnico de Avaliação e Informações de Saúde - GAIS (SECRETARIA DA SAÚDE DE SÃO PAULO, 2013), descreve inúmeros riscos biológicos, como:

...o aumento de intercorrências médicas durante gravidez, tentativas de abortamento, anemia, desnutrição, sobrepeso, hipertensão, (pré) eclampsia,

desproporção céfalo-pélvica, hipertensão, depressão pós-parto e também para a saúde do bebê, como situações de prematuridade, baixo peso ao nascer, morte perinatal, transtornos do desenvolvimento, aborto natural, entre outros. Também se associam problemas derivados de comportamentos de risco como a utilização de álcool e drogas (p.1).

Heilborn (2006) concorda com o disposto, afirmando que a parentalidade³⁴ na juventude ampliou o número de gestações e nascimentos fora da união. Esse fenômeno passou a incomodar as pessoas, tornando-se um problema social. Quando se fala em gravidez na adolescência, o evento é qualificado como “precocidade”, mas em outras épocas era uma idade culturalmente aceita.

Uma professora apresentou argumentos para defender a prevenção em relação à gravidez:

“Acho importante trabalhar a parte social, porque é um problema de saúde pública (as gestantes adolescentes têm problemas de saúde gerados de acordo com a sua estatura, o seu corpo não está devidamente formado, baixo peso do feto, hipertensão arterial, infantilização)” P6.

“Uma gravidez nesse momento afetaria os estudos” P7.

Pelo que foi observado, os casos de gravidez servem como indicadores para que os professores avaliem suas propostas de ES. Se os casos de gravidez estiverem baixos ou ausentes em relação aos anos anteriores, significa que houve sucesso do trabalho:

“Quando o pessoal se cuidou e chega, em sua maioria, no EM sem engravidar, a gente percebe que, de certa forma, está surtindo efeito” P6.

“O trabalho de ES tem tido bons resultados, com baixo número de casos de gravidez.” P7.

A impressão que se tem é que o professor reconhece que seu desempenho é significativo em ES quando intervém em situações de risco ou em problemas importantes: a gravidez (dita) indesejada é um deles. No entanto, a abordagem emancipatória pode e deve ser explorada,

³⁴ Termo que engloba a ideia de maternidade e paternidade.

especialmente por explicitar e problematizar representações negativas, que foram historicamente impostas e podem ser subvertidos. A construção de conhecimentos por parte dos jovens são elementos necessários à libertação e tomadas de decisão (FURLANI, 2011).

Embora esses indicadores favoreçam os resultados “culturalmente” almejados, está implícita aí a responsabilização por parte dos professores entrevistados. Essa responsabilização se dá tanto na prevenção quanto no acompanhamento dos possíveis casos de gravidez.

“Difícil durante o tempo que tem aula comigo ficar grávida, porque me respeitam.” P2

“Já trabalhei em casos de gravidez, antes durante e após. No sentido positivo, nada de ficar condenando, porque depois que aconteceu não dá para jogar mais para baixo o aluno” P3.

Para Figueiró (2009), a instituição escolar precisa assumir a abordagem desse tema para que os adolescentes se previnam da gravidez nessa fase e não dependam de fontes informais, que pouco contribuem para vencerem seus medos, angústias e dúvidas.

Além das entrevistas, foi observado nas OTD que os professores se afligem diante de casos de gravidez nas escolas. Essa sensação se dá por acompanharem de perto alguns casos e visualizarem as dificuldades socioculturais e econômicas que muitos dessas adolescentes enfrentam.

4.2.1.6 Perigo das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST

Conhecimentos insuficientes ou pouco esclarecedores podem deixar os adolescentes em situações susceptíveis às Doenças Sexualmente Transmissíveis, inclusive a AIDS. Nesse caso, os fatores de vulnerabilidade se constituem pelas próprias características que os adolescentes têm, como a inibição em buscar preservativo no centro de saúde ou na dificuldade em negociar seu uso, que contribuem para a prática do sexo inseguro, sem proteção, podendo ocasionar a contaminação por DST/AIDS. O sexo inseguro é um elemento que auxilia na compreensão do avanço da infecção por HIV entre adolescentes e jovens, especialmente entre 13 e 24 anos, que passou de 35% em 2010 para 42,7% em 2008, segundo a UNAIDS³⁵ (UNICEF, 2010).

³⁵ Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS.

As DST tiveram pouca expressividade na primeira questão; no entanto, surgiram em outros momentos da entrevista:

“Eu percebi nessa escola aqui, principalmente nos 8º anos, que os alunos tratam a AIDS de outra forma, o conhecimento que eles têm é de que é só tomar os remédios e tudo bem” P1.

“Falo para eles: quem vê cara não vê AIDS. E que eles precisam se prevenir” P2.

“Na cabecinha deles, a DST não é importante; não entendem a gravidade, se preocupam mesmo é com gravidez” P3.

Segundo os professores, os discursos dos alunos demonstram que as informações que possuem sobre a AIDS são restritas, insuficientes para que eles sintam necessidade de se prevenir.

“Algumas perguntas fazem você perceber que eles têm deficiência no conhecimento mais técnico. Não entendem muito bem, então tem que ter alguém orientando, sempre” P1.

Embora a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) tenha apresentado que dos adolescentes da rede pública, 87,5% já haviam recebido algum tipo de informação sobre DST/AIDS e 71.1% sobre uso de preservativo em atividades escolares, nota-se que do acesso às informações à prática há um grande caminho a percorrer (BRASIL, 2012).

As crianças e adolescentes, na construção do conhecimento e especificamente na prática da prevenção, são submetidos a inúmeras informações sobre os diversos temas da ES. No entanto, passam também por processos de desinformações, informações parciais e franca exploração por parte da mídia, interferência de pares ou pessoas inescrupulosas, que os influenciam constantemente. Dessa maneira, a educação institucionalizada deve escolher entre permitir esses desajustes ou oferecer informações claras e fundamentadas sobre sexualidade, baseadas em valores universais de respeito e direitos humanos (UNESCO, 2010).

4.2.2 Escolha dos Conteúdos

Essa questão foi elaborada com o objetivo de identificar os conteúdos que os professores consideram indispensáveis na abordagem de ES – bem como no atendimento às OTC, voltadas ao Currículo de Ciências – e sua coerência com as necessidades pedagógicas observadas no contexto. Assim, se o professor manifestou grande preocupação com a gravidez, por exemplo, porque na sua escola existe esse tipo de preocupação, era esperado que elencasse conteúdos como: anatomia do sistema reprodutor, concepção, gravidez e métodos contraceptivos, conteúdos esses que são imprescindíveis para que os alunos desenvolvam as habilidades referentes à gravidez.

Nas entrevistas e OTC, foi possível identificar algumas limitações na escolha dos conteúdos. Grande parte dos professores adota o Currículo de Ciências no *Eixo Vida e Ambiente*, prescrito para o oitavo ano do Ensino Fundamental e acaba se restringindo a eles (SÃO PAULO, 2010). A cada ano, é destinado um bimestre para o professor desenvolver a temática ES e os conteúdos (já descritos no capítulo 1) adotados são, basicamente, os que aparecem no Currículo: tipos de reprodução e desenvolvimento dos seres vivos; reprodução humana – corpo e órgãos; puberdade e adolescência; ciclo menstrual; AIDS e uso de preservativos – sexo seguro; gravidez na adolescência e métodos contraceptivos. No entanto, da maneira como é apresentado ao professor, entende-se que pode ser abordado de maneira reducionista, sem a contextualização necessária.

Para Maistro (2009), os trabalhos que envolvem ES devem ser apoiados em discussões sobre sexualidade em múltiplos olhares, enfocando a prevenção e a saúde. A ideia é ampliar as perspectivas nas propostas relativas à ES, o que implica em: abordar a função das relações de gênero, como construções socioculturais decorrentes das diferenças biológicas; pensar o corpo como matriz da sexualidade, com funções biológicas, afetivas e sociais; construir atitudes preventivas em relação à gravidez na adolescência e às DST/AIDS, numa perspectiva de garantir a saúde e não de vincular a sexualidade a doenças ou morte.

A pergunta do questionário: “Quais conteúdos você considera relevantes na abordagem de ES?” foi respondida conforme a programação do Currículo de Ciências. Essa resposta é coerente com as observações realizadas em OTD e formaram as seguintes

categorias de análise: DST, gravidez, métodos contraceptivos, sistema reprodutor, e comportamento sexual³⁶.

4.2.2.1 Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST

A escolha desse conteúdo foi realizada por seis dos sete professores. Tamanha expressividade demonstra a preocupação com esse conteúdo, que está intimamente relacionado à saúde. Os PCN (BRASIL, 1998) propõem três blocos de conteúdos, sendo um deles destinado exclusivamente às DST: corpo como matriz da sexualidade; relações de gênero; prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Quando se trata de elencar conteúdos para serem desenvolvidos no currículo, a UNESCO (2010) dispõe o que considera currículo efetivo:

São currículos bem enfocados. No caso específico da educação em sexualidade, isso significa um enfoque nos pontos suscetíveis dos jovens (por exemplo, ao HIV, a outras DST ou à gravidez) e nas consequências negativas dessas ocorrências. Currículos efetivos transmitem mensagens claras sobre esses objetivos: por exemplo, se jovens tiverem relações sexuais sem proteção regularmente, estão potencialmente em risco de adquirir o HIV, outras DST ou de engravidar (ou de causar uma gravidez), e isso tem consequências negativas associadas (p.20).

A ênfase maior é dada à necessidade de atentar os jovens para a problemática da AIDS, fornecendo-lhes subsídios para que possam conhecer as características da doença, bem como adotar métodos de prevenção. No ano em que os PCN foram publicados, havia uma situação diferente em relação à AIDS. Apesar disso, ela continua sendo tratada com gravidade pelos professores. Existe a ideia de que as pessoas infectadas tomam medicamentos e estão eximidas de quaisquer outros tratamentos. A fala de uma professora embasa essa posição:

“Eles tratam a AIDS de maneira comum. Acham que é só tomar o coquetel e pronto.” P1

Quanto à DST, o Currículo de Ciências orienta para o desenvolvimento de duas habilidades. A primeira: “Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis (DST)”; a segunda, “Identificar e explicar meios de

³⁶ Os seguintes descritores foram acondicionados na categoria “comportamento sexual”: orientação sexual, parte social, relações sexuais e “ficar”.

contágio e de prevenção da síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e das DST”. (SÃO PAULO, 2010). Nota-se que a AIDS continua tendo ênfase e constitui, juntamente com outras doenças, a intenção do professor em falar de prevenção:

“Acho muito importante trabalhar as doenças, principalmente HPV, câncer de mama, HIV”. Eu sempre falo para eles: “prevenção em primeiro lugar”. P1

“Prevenção sempre, não só de gravidez, mas também de doenças.” P5

Os PCN (1998) respaldam essa iniciativa, já que as informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção de condutas preventivas, enfatizando a distinção entre as formas de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum.

Retomando a fala do P5 sobre higiene: *“Trabalho higiene principalmente com as meninas. Eles não têm mais a mãe em casa com esses cuidados. Eu vejo as crianças muito largadas. Não tem mais esses valores na casa.”* P5, percebe-se dois fatores importantes em sua abordagem biológico-higienista. A primeira é que há intenção de oferecer conhecimentos biológicos para promoção da saúde e a segunda é que acaba por limitar as discussões sobre a temática, rumo à naturalização das desigualdades sociais e de gênero. Isso acontece porque se instiga a representação de que o exercício da sexualidade possa desencadear algum perigo, como hierarquização entre gêneros (FURLANI, 2011).

Louro (1997, p.22) lembra que é fundamental *“recolocar o debate sobre gêneros no campo social, pois é nele que se reconstroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”*. Enfatiza que as diferenças devem ser discutidas em âmbito social e histórico, nas diversas formas de manifestação e não apenas em âmbito biológico.

Apesar de estarem implícitas em suas falas, verifica-se grande resistência dos professores em tratar das relações de gênero, que desencadeariam discussões controversas e até polêmicas. Esse paradigma deve ser ultrapassado para que os sujeitos comecem a refletir sobre suas identidades.

4.2.2.2 Gravidez

Como exposto, a gravidez na adolescência é considerada uma problemática social na contemporaneidade. Conforme o programa *Saúde e Prevenção na Escola* (BRASIL, 2006), o

índice de gravidez entre adolescentes de 10 e 14 anos está relacionado com as condições socioeconômicas e culturais. Esse aspecto, associado às expectativas de aprendizagem pontuadas - tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências Naturais (PCN) quanto no Currículo de Ciências - demonstram a relevância da escolha desse conteúdo na abordagem de ES.

Pelo que foi observado na entrevista e nas OTD, os professores se utilizam das dúvidas que surgem nos diversos espaços escolares para investigar o conhecimento dos alunos sobre diversos temas, como: uso do preservativo, características de determinados contraceptivos ou as próprias minúcias da relação sexual. Conforme depoimento dos professores, esses indicadores permitem concluir que os adolescentes fazem sexo e que, conseqüentemente, pode haver prática sem proteção, correndo riscos de gravidez:

“Os nossos alunos vão transar nas próprias casas. Será que os pais deixam?” P2

“Alunos de outra sala me perguntam muitas coisas: Ejacular na perna pode engravidar?” P4

“Prevenção em primeiro lugar... É preciso diminuir quantidade de parceiros” P1

A UNESCO (2010) preconiza que os currículos escolares zelem para o desenvolvimento de práticas nas quais os adolescentes se sintam seguros em relação à gravidez, e que expresse sua intenção em oferecer informações claras sobre comportamentos protetores e de risco. As mensagens comuns, mas ao mesmo tempo efetivas, orientam que os jovens devem evitar relações sexuais ou usar preservativo em todas as relações sexuais, com todos os parceiros. Alguns programas efetivos também enfatizam fidelidade entre parceiros.

Embora o disposto acima mencione “evitar” relações sexuais, conforme a referência apresentada, a ideia aqui é defender um tipo de abordagem que respeita as escolhas dos indivíduos. Dessa forma, qualquer tipo de tolhimento diante das manifestações de desejo dos adolescentes ou mesmo a adoção de discursos reguladores na mediação da temática Sexualidade, ferem as propostas da abordagem emancipatória pretendida aqui.

4.2.2.3 Métodos contraceptivos

Os métodos contraceptivos têm se mostrado recurso essencial para adoção de práticas preventivas em relação à gravidez e, no caso do preservativo, também às DST. Essa premissa justifica a presença desse conteúdo nos documentos que norteiam a ES.

A recomendação dos PCN é que sejam transmitidas informações que permitam a identificação dos métodos contraceptivos por tipologia, bem como suas indicações e contraindicações, grau de eficácia, implicações para a saúde reprodutiva e bem estar sexual, com a finalidade maior de evitar gravidez indesejada e proteger-se de DST (BRASIL, 1998).

Já o Currículo de Ciências apresenta estudo dos métodos contraceptivos comumente lembrados em sites ou livros didáticos: camisinha masculina e feminina, tabelinha, muco, diafragma, DIU, espermicida, pílula, contracepção de emergência, laqueadura e vasectomia. Quanto às habilidades, preocupa-se em: identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis (DST); e reconhecer vantagens e desvantagens dos diferentes métodos contraceptivos.

Foi observado que os professores orientam os alunos a associar métodos contraceptivos no intuito de evitar doenças e gravidez, como nos relatos a seguir:

“Oriento para que usem métodos contraceptivos, principalmente o preservativo, para evitar gravidez, doença. Mas usar também outro método contraceptivo.” P1

“Pílula não previne doença”. P2

“A camisinha ainda é um tabu por parte dos meninos. E elas (meninas) acabam não vendo importância no uso da camisinha, por mais que você mostre as DST e a possibilidade de gravidez; por isso, sugiro a associação do anticoncepcional com o preservativo.” P6

Após o preservativo, a pílula e a contracepção de emergência foram os métodos mais comentados pelos professores. Segundo eles, as dúvidas em relação a esses métodos são frequentes.

“As meninas me trazem bula da pílula, vêm perguntar sobre pílula do dia seguinte, esclarecer dúvidas” e “A pílula do dia seguinte pode ser tomada todos os dias?” P4

“Eles queriam saber, porque que a igreja não apoia o uso de pílula.” P2

Muitos professores são imparciais quando se trata de religião, outros acabam manifestando suas próprias concepções, ainda que intuitivamente. O fato é que esses professores não encontram nas orientações curriculares, subsídios pedagógicos para tratar das diferentes discursividades e contradições que afloram na sala de aula. Furlani (2011) diz que a abordagem moral-tradicionalista faz valer o conservadorismo em relação aos métodos contraceptivos, homossexualismo, aborto, esterilização etc. Essa abordagem aponta para o caráter múltiplo da sociedade, que apresenta diferentes discursos sobre as sexualidades e diferentes estilos de vida sexual. Nas OTD, houve relatos em que os professores disseram não acreditar que os adolescentes pudessem iniciar a vida sexual nessa fase escolar; uma representação perigosa, capaz de funcionar como um obstáculo para o ensino na escolha de conteúdos e mediação de discussões que privem os alunos de informações necessárias à tomada de atitude preventiva e autônoma.

4.2.2.4 Sistema Reprodutor Masculino e Feminino

Para o entendimento de ES em suas diferentes facetas, é imprescindível que o aluno conheça a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores feminino e masculino. Esse conteúdo é elencado no Currículo de Ciências e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como desencadeador para o desenvolvimento de outros também necessários para construção do conhecimento necessário à adoção de práticas preventivas.

Tão importante quanto o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, masculino e feminino, a gravidez, o parto, a contracepção, as formas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, é a compreensão de que o corpo humano é sexuado, que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano e, como qualquer comportamento, é modelado pela cultura e pela sociedade. Esse conhecimento abre possibilidades para o aluno conhecer-se melhor, perceber e respeitar suas necessidades e as dos outros, realizar escolhas dentro daquilo que lhe é oferecido (p.40).

Apenas três professores mencionaram os sistemas reprodutores, mas não detalharam a importância.

A apresentação do conteúdo *Sistema Reprodutor* desarticulado do corpo e sem estratégias capazes de contextualizá-lo não é uma prática eficaz, porque a ES requer, conforme Figueiró (2009, p. 194) que o educando conheça seu corpo, cuide dele e o relacione com a sua sexualidade, num entendimento das possibilidades de construção de

relacionamentos significativos, explorando sensações e sentimentos. Para a autora, a ES é um “processo educativo que deve ter como base o desenvolvimento dos sentimentos, da emoção, enfim, da afetividade”.

4.2.2.5 Comportamento Sexual

Essa categoria visa expressar as menções que os professores fazem à parte social ou das interrelações entre os adolescentes e deles com o mundo, na tentativa de ajustar comportamentos e convicções de acordo com os parâmetros individuais dos professores ou de convenções socioculturais.

Silva Júnior (2011) diz que a ES ainda é um assunto muito polêmico e tabu no espaço escolar. É necessário que haja por parte da comunidade docente um entendimento mais denso sobre sexualidade, atrelando-a a intencionalidade do sujeito, já que está inscrita em sua esfera existencial, original e inventiva. Esse processo de construção (da sexualidade) é dinâmico e paradoxal, principalmente aberto a novos sentidos e formas de experimentação, não podendo ser restringido a um resíduo único e inerte. O autor preocupa-se com o fato de o ambiente escolar manter o tema sexualidade submetido à coerção, dúvidas, enigmas, temores, inquietações, que direciona o tratamento do tema a uma abordagem convencional, estereotipada, patriarcalista e machista.

Cabe indagar se as escolhas dos adolescentes estão sendo respeitadas e as práticas educativas limitadas às informações/orientações. As concepções são externadas por meio dos discursos dos professores, ainda que haja cuidado em zelar pela impessoalidade. Nas falas abaixo, os professores manifestam a intenção de influenciar a postura e o desenvolvimento de valores que respeitam suas próprias concepções.

*“Não é hora ainda, não pulem fases...”*P1

“Existem muitos que transam, não tem jeito; mas falo que não é para deixar o sexo vulgar. Queria que eles se prevenissem e “não transassem por transar”, que tivessem valores (...).”

P2

“Ficar não é o mesmo que namorar. A mulher e os meninos têm que se valorizar.” P4

“Falo para as meninas: - São poucos os que terão o bom senso de deixar de ficar com uma menina, porque está namorando você. Com 14 anos, ele vai querer ficar com o maior número de meninas possível - até pela fama deles - enquanto que, para as meninas, é o contrário.” P6

Nota-se, nos discursos desses professores, uma abordagem moral-tradicionista (FURLANI, 2011) em que se procura desencorajar os adolescentes de iniciar a vida sexual (*“Não é hora ainda, não pulem fases...” P1*) e ignoram-se as expectativas que eles têm em estabelecer relações com parceiros (*“Existem muitos que transam, não tem jeito; mas falo que não é para deixar o sexo vulgar.” P2*). Além disso, propaga-se a ideia de que a educação deve ser diferente entre meninos e meninas (*“Ficar não é o mesmo que namorar. A mulher e os meninos têm que se valorizar.” P4*; *“Falo para as meninas: - São poucos os que terão o bom senso de deixar de ficar com uma menina, porque está namorando você. Com 14 anos, ele vai querer ficar com o maior número de meninas possível - até pela fama deles - enquanto que, para as meninas, é o contrário.” P6*).

Todos os professores desempenham um papel, consciente ou não, no campo da ES (WEREBE apud FIGUEIRÓ, 2009); no entanto, muitos insistem numa mediação disciplinadora, de modo a reprimir ou inibir as intenções e/ou possíveis ações dos adolescentes (REIS, 2009). Não cabe ao professor, por exemplo, dizer se é correto ou não transar, por ser uma atitude repressora de querer inculcar os seus próprios valores morais (FIGUEIRÓ, 2009).

Quando se trata de lidar com as diferenças, é ainda mais complicado para os professores. Furlani (2003) lembra que a própria estrutura escolar, o currículo, materiais didáticos, linguagem e outros, são instâncias que produzem desigualdade de gênero e sexo, o que pode incentivar casos de preconceito e discriminação entre os diversos sujeitos. O relato abaixo se refere ao posicionamento da professora frente a um aluno homossexual, que passa por conflitos na construção da sua identidade:

“Muitas vezes também fico confusa, apesar de bons anos de magistério, e troco ideias em casa, com meus filhos adolescentes, para ver qual a melhor maneira para aliviar o que o aluno está sentindo, porque quando o aluno se isola ou se mutila é porque está precisando de ajuda”. P3

Ao finalizar esse item, percebe-se a ausência de assuntos que poderiam aparecer nas entrevistas, como concepção, masturbação, virgindade, aborto, prostituição, violência sexual, orgasmo. A puberdade e suas características não foram lembradas nesse momento da entrevista.

4.2.3 - Relação Interpessoal (Professor X Aluno)

A relação *Professor - Aluno* reflete o valor que o professor atribui às inter-relações para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem. Foi perguntado se os professores consideram importante ter boa relação interpessoal com os alunos e, por unanimidade, declararam que sim.

O P6 mencionou a importância de os professores de Ciências e Biologia estabelecerem um tipo de relação mais aberta, pelo fato de tratarem de assuntos relacionados com o corpo.

Os depoimentos retratam que os professores entendem que cultivar um bom relacionamento permite construir vínculos de amizade e confiança, que geram liberdade para ouvir dúvidas e, dessa forma, atingi-los:

“Tem que ter contato com o aluno. Tudo tem limite, mas tem que ter confiança e se o aluno confia em você, isso é bom”. P1

“Aí eu consigo atingi-los. Uma das coisas que permitem um bom trabalho aqui nessa escola é o meu relacionamento com os alunos (...). Nós somos parceiros. Um aprendendo com o outro. Busco sempre esse relacionamento”. P2

“Eu me abriria com um professor se ele fosse diferente, se fosse alguém que pudesse confiar.” P4

Apesar do fato de valorizarem a boa relação interpessoal com o aluno, há manifestações de que é importante zelar pela impessoalidade, como na fala do P1: *“Tudo tem limite, mas tem que ter confiança”.*

Outro professor também demonstrou essa preocupação: *“O bom relacionamento é importante sim, mas sempre que trato desse assunto eu não falo de mim, nem do aluno. É impessoal.”* P7

4.2.4 - Profissional responsável pela abordagem da temática

Uma das etapas da entrevista teve como objetivo levantar informações acerca dos profissionais que abordam ES na escola, para identifica-los e conhecer o perfil que, no entendimento do entrevistado, seria adequado para tratamento da temática.

A pergunta inicial foi: “Existem outros profissionais na escola que abordam ES? Você acredita que estão aptos?” Todos os professores responderam que não e que apenas os professores de Ciências e Biologia desenvolviam a temática.

Assim como dito anteriormente, os discursos dos professores enfatizam a ideia de que tomam para si a responsabilidade do tema:

“O professor de Ciências e Biologia. Não vejo quem poderia tratar de ES senão esses”. P2

“Infelizmente não. Eles não estão aptos, senão não encaminhariam questões simples para mim”. P4

“Se está no currículo tem que estar apto. Não vejo relação com outras disciplinas”. P6

“Não. Estruturado como Ciências e Biologia, eu desconheço” P7.

Essa questão revelou que apenas os professores de Ciências e Biologia desenvolvem ES nas escolas. Com a finalidade de constatar essa afirmação, foi perguntado se alguém mais, no ambiente escolar, poderia abarcar essa responsabilidade. Os professores resistiram em nomear quem quer que fosse, e ao final, seis deles mantiveram a posição categórica de que esses professores deveriam ser mesmo os de Ciências e Biologia, sendo que quatro deles disseram que, em última instância, a figura do profissional da saúde ou outro professor, desde que tivesse afinidade com os alunos, poderia substituí-lo. Um dos entrevistados entende que qualquer professor poderia abordar ES se tivesse interesse em se aperfeiçoar e contasse com a ajuda do PCNP.

Esses relatos indicam uma abordagem biológica-higienista de ES, haja vista a convicção de que os conteúdos de Ciências e Biologia são, por si, suficientes para construção dos conhecimentos e promoção da saúde. (FURLANI, 2011).

A partir disso, eles deveriam tentar traçar um perfil de profissional que estaria apto para abordagem de ES. Apontaram:

a) Conhecimento técnico-científico: cinco professores defendem a ideia de que o profissional deve ter domínio dos conteúdos e habilidades, que são específicos para as *Ciências da Natureza*, como se observa nas falas a seguir:

“Deve estar dentro do currículo dele. A não ser que seja questionado sobre o assunto, ele só vai falar do assunto se o aluno perguntar, por que ele, por conta própria, não trabalha”. P2

“Está falando de todo o processo biológico da sexualidade; por isso, acho importante que seja o professor da área, porque conhece desde o início o “por quê”. Não que os outros não devam abordar: podem tirar dúvidas, mas não é a mesma coisa”. P6

b) Relação interpessoal: quatro professores consideram importante ter boa relação interpessoal com os alunos e seria pré-requisito para que a ES fosse promissora:

“Tem que ter afinidade com os alunos. Gosto dos alunos sempre próximos, para que eu possa atuar”. P4

“Tem que ter um relacionamento bom. Professor grosso, que não consegue ser dócil... Como vai falar de sexualidade, se é uma coisa pessoal? Não tem como...”. P5

c) Impessoalidade: dois professores destacaram a impessoalidade como fator essencial para que os trabalhos fluam bem na sala de aula:

“Acho que tem que ter mente aberta, pensar que quando se fala em sexualidade não está falando de si, de sexo”. P6

“Tem que ser impessoal, ter objetivo. Tem que se preparar e ter coragem para enfrentar a turma.” P7

O fato de esses professores se posicionarem de forma a tomar para si a atribuição de desenvolver ES na escola e desacreditarem que outros profissionais possam colaborar em espaços de discussão, restringe os alunos de conhecerem outros pontos de vista, pelos quais, segundo Furlani (2011), poderiam contribuir para que o currículo não seja reducionista e limitado; para o acesso às divergências, rupturas culturais, discordâncias teóricas e políticas ou mesmo articulações e convergências.

4.2.5 Dificuldades

Também foi perguntado aos professores quais seriam os fatores dificultadores que enfrentam para a abordagem ES. A discussão foi inserida nessa parte do texto, na tentativa de fazer uma relação desses dificultadores com o profissional “apto” ao desenvolvimento da temática.

As próprias concepções dos professores de Ciências - que se veem num meio conflitante de saberes, representações e vivências de sexualidade, diferentes daquelas que construíram historicamente - são fatores de grande desafio para desenvolver ES. Como se não bastasse, essas subjetividades se potencializam quando são contrastadas, por exemplo, com estruturas familiares contemporâneas adversas, tendências religiosas, situações de vulnerabilidade e influência das mídias.

No decorrer da entrevista, os professores sinalizaram os entraves com os quais se deparam no cotidiano escolar que impedem que suas propostas de ensino em ES fluam de acordo com o que esperam. No momento em que responderam “se os alunos aceitam bem a abordagem da temática”, acabaram expressando alguns desafios. Ao final, foram identificados alguns relatos que indicam dificultadores quando o assunto é sexualidade: a religião (P1), os pais (P5), introspecção dos alunos (P1, P2, P3, P5, P7), recursos físicos (P4) e materiais (P4, P5, P6) foram lembrados.

“Existem pessoas que não gostam que a gente fale sobre isso; por exemplo, os evangélicos. Você tem que pensar antes de falar, tem que ter um jeitinho. Eu tive problema aqui: Quando as meninas ouviam palavras como: pênis, vulva, vagina, ficavam com os rostinhos vermelhos, ficavam retraídas. Não escreveram as perguntas para a caixa e não falaram quando eu fiz perguntas (por exemplo: O que você pensa sobre coito interrompido? Você conhece HPV?)”.
P1

“Alguns alunos lidam com certa reserva, certa relutância, como se fossem ficar expostos ao colocar as suas dúvidas” P3

“Por ser uma escola pequena, o espaço é um fator dificultador. Preciso mobilizá-los para assistir vídeo. A sala de informática também é um fator, porque o número de computadores é insuficiente ou não funcionam”. P4

“Já tive problemas com pais; o menino chegou em casa e comentou. A avó não aceitou e impediu o aluno de vir para a escola. Seria interessante ter mais materiais. Muitos alunos ficam ou são tímidos. Existem os tabus...”. P5

A escola tem papel importante na condução da discussão sobre mitos e tabus da sexualidade, por serem estes construídos a partir das relações socioculturais e, portanto, constituem as concepções e representações das pessoas. Grandes tabus, como virgindade e masturbação, por mais que evoluam para a libertação de preconceitos, ainda são disciplinadores e são vistos como entraves nos discursos que afloram na escola e em casa (REIS, 2009).

Nas orientações técnicas centralizadas e descentralizadas (OTC e OTD), os professores compartilham suas dificuldades em lidar com questões religiosas e com famílias que não compreendem a necessidade da ES. As orientações incluem algumas providências que orientam e auxiliam suas práticas: dialogar internamente com seus pares, envolvendo também os outros professores e gestores da escola, no sentido de levantar demandas e traçar planos que contemplem as necessidades e anseios dos alunos; delimitar as turmas a serem atendidas e os profissionais responsáveis pela condução dos trabalhos, de modo que sejam acordadas as metodologias e discutidos os cuidados importantes para abordagem da temática, no sentido de garantir a liberdade e direitos dos alunos; convocar pais para demonstrar as impressões vindas da convivência com os alunos e apresentar as propostas de trabalho junto aos alunos, enfatizando a relevância do tema, bem como as expectativas de aprendizagem; elaborar meios de acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos.

Outro aspecto que merece destaque é justamente o respaldo vindo dos documentos oficiais. Tanto os PCN quanto o Currículo de Ciências preconizam a abordagem de ES e subsidiam os professores nesse trabalho. A relevância que o Currículo tem tido na Diretoria de Votorantim permite o entendimento de que os professores se atêm mais a esse documento do que aos PCN. Nesse sentido, o Currículo de Ciências apresenta duas vertentes importantes que, aos olhos do professor, poderiam ser encarados como limites ou possibilidades:

“Outro professor pode abordar ES se estiver dentro do currículo dele. A não ser que seja questionado sobre o assunto”. P2

“Após a reclamação, chamei o pai e expliquei que tenho o currículo. Não estou fugindo dele. Está tudo registrado”. P5

“Seria importante iniciar no 6º ano, mas o currículo não propõe, então fica difícil... Você não tem como justificar a abordagem com a turma”. P7

Esses relatos revelam que o Currículo de Ciências é utilizado nos discursos dos professores para justificar suas propostas de ensino e apoiar-se frente aos posicionamentos contrários, provenientes de pais descontentes ou influência religiosa. Por outro lado, também se mostra um empecilho, já que limita os trabalhos com ES nos 6º anos, por exemplo. Os PCN parecem não ter força para constituir os argumentos dos professores e subsidiá-los para justificar suas propostas junto aos pais dos alunos mais novos.

4.3 AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS EMPREGADAS EM SUAS AULAS

Essa parte do trabalho visa apresentar as metodologias empregadas pelos professores para desenvolver suas propostas de trabalho em ES. Para tanto, foram observados, na entrevista, os recursos didáticos, estratégias e instrumentos de avaliação adotados por eles para desenvolver as diferentes SA. Foram consideradas as observações das OTD e os Planos de Trabalho solicitados nas escolas, já que a pesquisadora atuou na função de PCNP.

Nas duas OTC foram sugeridos materiais e meios de utilização junto ao aluno, bem como formas de avaliar a sua aprendizagem. Foram oferecidas práticas educativas que pudessem ser exploradas, no intuito de instrumentalizar os professores, oferecendo novas ideias, reflexões e propostas de ação.

4.3.1 Conteúdos e Habilidades

Os professores eram orientados a seguir os conteúdos e as habilidades à risca, sem alterações, como apresentado no Quadro 1 (Conteúdos de Habilidades do Currículo de Ciências), que recomenda o documento oficial. Já os recursos, estratégias e instrumentos de

avaliação são mais flexíveis, sobretudo quando estão direcionados ao PPP da escola. As diretrizes que explicitam essas orientações estão dispostas em São Paulo (2010):

No ensino de Ciências do Ensino Fundamental, os tópicos disciplinares necessitam ser organizados (...) em seguida, **detalhados em termos de conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos** em cada série/ano e bimestre letivo em associação com cada tema, seguidos de uma lista de habilidades (...). O importante é a organização desses elementos para tornar o ensino de Ciências significativo para o aluno (...). **A discussão dos conteúdos das Ciências Naturais deve ocorrer de forma a não descaracterizar a estrutura ou a natureza do conhecimento científico específico.** Com relação ao uso de recursos didáticos, a utilização dos Cadernos do Aluno e as orientações dos Cadernos do Professor, concebidos de forma coerente com essas diretrizes curriculares, são compatíveis com o uso de diferentes manuais e livros didáticos, assim como de textos paradidáticos e vídeos, especialmente os disponíveis nas escolas. O acesso a sites e as visitas a museus, a centrais de energia ou a instalações de interesse científico-tecnológico podem constituir importantes estímulos e reforços à aprendizagem das disciplinas científicas, mas essas oportunidades, quando disponíveis, devem ser preferencialmente articuladas aos assuntos tratados na série/ano e na sequência didática em curso (p.32 -37, grifos da autora).

Pelo que foi observado, os conteúdos e habilidades do Currículo de Ciências foram adotados pelos professores da disciplina em suas aulas. Por mais que criem situações de aprendizagem, têm “respeitado” esses dois itens.

Essa condição denota que o professor fica tolhido na sua autonomia de inserir outros conteúdos/habilidades. Ainda que o fizesse, o tempo didático necessário para contemplar os conteúdos descritos, parece ser insuficiente para que o professor de Ciências insira outros conteúdos e inove em suas propostas.

4.3.2 Recursos e Estratégias

Os recursos didáticos são instrumentos escolhidos pelo professor que o auxiliam no desenvolvimento das habilidades descritas no Currículo de Ciências, tem o potencial demonstrar ou evidenciar os conceitos necessários para subsidiar a SA. Esses instrumentos podem ser: vídeos, imagens, textos (gêneros diversos), infográficos ou qualquer outro elemento que contenha informações científicas sobre o tema a ser estudado. As estratégias definem “como” esses recursos serão explorados para que a aprendizagem ocorra. Nesse momento, há proposição de articulação de saberes, por meio de problematizações e

interações/discussões entre os sujeitos. A avaliação³⁷ tem a função de sinalizar, ao professor, se o aluno desenvolveu a habilidade descrita ou se ainda faltam conceitos para que isso aconteça. Deve existir uma coerência entre conteúdos, habilidades, recursos didáticos, estratégias e avaliação. O Currículo de Ciências apresenta a necessidade de uma relação harmoniosa entre objetivos educacionais, conteúdos científicos e as atividades a serem realizadas para que o plano de trabalho seja definido (SÃO PAULO, 2010).

Para dar continuidade, é importante chamar atenção que o disposto a seguir é, além de um explicativo sobre os elementos do plano de aula (plano de ensino ou de trabalho de professor), um exemplo da articulação do plano com o conteúdo, que nesse caso será o ciclo menstrual.

Exemplo de Plano de Aula - Ciclo Menstrual

Se a habilidade for, por exemplo, *identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual, correlacionando-os com os hormônios neles envolvidos*, o professor poderia utilizar como recurso didático um texto explicativo, um vídeo e/ou um esquema, de modo a apresentar elementos para visualizar as fases do ciclo menstrual e os hormônios que as regem. Como estratégias, poderia propor a observação do vídeo, um debate e/ou a elaboração de um quadro explicativo, apontando a sequência de eventos que norteiam o ciclo menstrual. Para o professor avaliar, poderia propor questões que revelassem se o aluno sabe ou não identificar as fases do ciclo e os hormônios envolvidos.

A avaliação sempre deve considerar a habilidade. Se a habilidade é *identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual, correlacionando-os com os hormônios neles envolvidos*, por exemplo, não cabe a pergunta: “Como ocorre a fecundação?”, já que essa não está relacionada à habilidade descrita. Essa pergunta poderia ser feita para verificar outra habilidade, mas não a que foi exemplificada acima. O importante é que o professor defina os critérios de avaliação baseados nos objetivos educacionais, que nada mais são do que as habilidades. Caso os objetivos traçados inicialmente não sejam atingidos, é necessário retomar o conteúdo, num processo de recuperação, preferencialmente, com novos recursos e estratégias.

³⁷ A avaliação será discutida separadamente após a abordagem das estratégias e recursos, mas é mencionada aqui para contemplar a ideia do plano de trabalho (Quadro 03).

Quadro 05 – Exemplo de Plano de Trabalho³⁸

Conteúdo	Habilidade	Recursos Didáticos	Estratégias	Avaliação
Ciclo Menstrual	Identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual, correlacionando-os com os hormônios neles envolvidos.	Vídeo: Ciclo Menstrual ³⁹	Análise e comentários sobre o vídeo. Elaboração de quadro explicativo que define as fases do Ciclo Menstrual e os hormônios relacionados.	Produza um texto descrevendo as fases do Ciclo Menstrual, bem como os hormônios que atuam em cada fase.

Na entrevista, foi perguntado se o professor adota a SD apresentada nos Cadernos do Professor e Caderno do Aluno ou se elaboram SA autonomamente. Seis professores declararam que utilizam os cadernos como parâmetro e o incrementam suas propostas com outros elementos. Elencaram os seguintes itens: atividades com vídeos, livros didáticos, aulas em PowerPoint, palestras, sites, textos e “materiais da OTC”. Dois professores disseram que modificam seus planos de aula em decorrência do interesse do aluno ou de uma inquietação que possa surgir.

Os professores foram convidados a especificar esses recursos e estratégias, com a pretensão de entender melhor suas práticas (currículo real) e relacioná-lo com o Currículo de Ciências. Além desse objetivo, poder-se-ia observar os efeitos surtidos pela OTC em suas intencionalidades de ensino.

Todos os professores relataram que usam vídeos, textos e/ou imagens nas SA. Cinco deles disseram ter utilizado os materiais oferecidos na OTC. Foram também mencionados outros materiais como: vídeos (BBC - Gravidez; Confiar; O preço de uma escolha; Juno; Gravidez por dentro), reportagens e textos (charge, notícia, trechos do livro do Jairo Bauer).

Pensando em estratégias, na OTC foram enfatizadas duas atividades essenciais. Uma delas diz respeito à “Caixa de Dúvidas”, uma atividade de incentivo aos alunos para redigirem suas dúvidas anonimamente e as colocarem em caixas, para que os professores pudessem

³⁸ O quadro 05 é similar ao quadro 03.

³⁹ Vídeo disponível na plataforma do Currículo+ da SEE – SP, produzido por Elsevier Saúde – Projeto Homem Virtual, disponível em <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/ciclo-menstrual-homem-virtual-guyton-hall/>

discuti-las posteriormente. A outra atividade é proveniente de situações fictícias a serem discutidas e transpostas para a realidade na forma de situação problema. É o que Pinto (1997) denomina *subjetivação do conhecimento* e Furlani (2011) chama de *discussão de casos*, mas na OTC denominamos “*cenários hipotéticos*”. As duas atividades sobressaíram na fala dos professores e são discutidas a seguir:

4.3.2.1 Caixa de Dúvidas

De acordo com as diretrizes para a Orientação Sexual propostas nos PCN (BRASIL, 1998) constata-se que não há programas prontos para desenvolver discussões dentro da temática ES nos espaços educativos. Os alunos devem ser convidados a trazer suas demandas por meio de caixa de questões. O professor, mediador desse processo, deve estar preparado para diferentes tipos de questionamentos e respondê-los de forma esclarecedora, ao mesmo tempo problematizadora, explicitando os valores plurais da sociedade. Além disso, o professor tem função ativa e deve organizar as temáticas de forma didática, de fácil entendimento para os alunos.

Lorencini-Junior (1997) propõe que a sexualidade seja ressignificada na sala de aula, permitindo que os alunos expressem sua liberdade e reflitam sobre si próprios. Considera importante que a escola cuide para que sejam garantidos meios de discussão democráticos, em que as opiniões, incertezas, divergências e diferenças sejam respeitadas. Para tanto, sugere que os professores desenvolvam atividades dinâmicas e que os temas relacionados à sexualidade sejam desenhados conforme o interesse do aluno e provenientes de seus anseios e necessidades.

Cinco professores adotaram a *Caixa de Dúvidas* e relataram que a experiência é significativa, por partir do interesse dos adolescentes. O acompanhamento das aulas nas escolas (OTD) possibilitou afirmar que a *Caixa de Dúvidas* é uma atividade que desperta a atenção dos alunos. Além disso, se o professor adotar um exercício reflexivo sobre o teor dessas dúvidas pode identificar importantes indicadores para a condução das propostas de ensino, como conhecimentos prévios, representações socioculturais e concepções das diferentes turmas. Tais indicadores refletem características contextuais das diferentes escolas.

Algo interessante ocorre nas OTD, que possibilitam observar os diferentes perfis das escolas, de maneira que seja possível interpretar, por meio de relatos e observações de comportamentos e atitudes, o quanto as turmas sabem e vivenciaram sobre sexualidade.

Algumas turmas de escolas rurais ou periféricas, por exemplo, fazem mais perguntas ligadas ao corpo (menstruação, fimose, puberdade, anatomia, afetividade) enquanto em escolas maiores, centralizadas, predominam as dúvidas sobre relações sexuais (posições sexuais, orientação sexual, gravidez, doenças, métodos anticoncepcionais). Pelos relatos abaixo, os professores costumam considerar as dúvidas dos alunos para refletir e (re) planejar suas aulas:

“A caixinha de perguntas cabeludas. Eles adoram... Eles não se preocupam em se identificar, saem todos os tipos de pergunta. Eu tomo o cuidado de levar a caixa para a casa e pensar sobre as possíveis respostas e elucidar as dúvidas deles sem passar dos limites”. P3

“Criei um projeto de sexualidade chamado “rodinha da alegria”. Fazemos um círculo e sai a pergunta da caixa. Dentro dessa pergunta surgem outros assuntos”. P4

“Para todas as classes no EF, faço as caixinhas e peço para que anotem as perguntas. Levo para casa, seleciono (vejo se não há repetidas). Abro as caixas e trabalho com as perguntas”. P6.

4.3.2.2 Cenários Hipotéticos

Na OTC, a subjetivação do conhecimento (Pinto, 1997) ou a discussão de casos (Furlani, 2011) foi apresentada como um “cenário hipotético” em que o aluno se projeta em situações-problema relacionadas à sexualidade e intervém, na tentativa de resolvê-los, por meio da mobilização dos seus saberes, representações e concepções. Nesse sentido, os professores observariam as demandas de ensino-aprendizagem e idealizariam um cenário que fizesse com que o aluno pudesse entender-se em determinada situação conflituosa pelas quais um adolescente – alguém em situações semelhantes – pudesse passar. A partir daí, o professor deveria problematizar para que os alunos resolvessem situações-problema a partir de seus conhecimentos e concepções. O modo como os alunos respondem à situação-problema e as estratégias que utilizam para resolvê-las retroalimentam as propostas de ensino e permitem reorganizações mentais necessárias para construção de novos conhecimentos.

As situações-problemas relacionadas à sexualidade podem se apresentar por meio de pequenos textos ou narrativas fictícias e, dessa forma, promove-se a discussão de casos a partir de uma situação da vida real. Tal estratégia pode desenvolver responsabilidade dos jovens pelos atos da prática sexual, bem como as possíveis consequências (FURLANI, 2011, p. 141).

Os PCN defendem que, em determinada etapa do trabalho com ES, é necessário retomar conteúdos de forma mais abrangente e aprofundada. Isso se dá a partir da inclusão do estudo das transformações globais da puberdade, vistas no plano corporal e relacional/social. Sugere, para tanto, que seja explorada a criação/adoção de um personagem imaginário, que traz dúvidas, medos, informações e questões da criança de modo que seja preservada sua intimidade (BRASIL, 1998).

As entrevistas revelaram que cinco dentre os sete professores adotaram alguma atividade que permitiu, ao aluno, projetar-se num personagem ou numa história para que pudesse refletir sobre outro ponto de vista:

“Faço uma dinâmica em que os alunos precisam se colocar no lugar de meninas grávidas (ou namorados de meninas grávidas) - Feche os olhos e imagine você grávida. Pense: como seria sua vida? Será que teria que parar de estudar para trabalhar? Você vai assumir a sua gravidez? - Depois que eles contam, a gente começa a debater e discutir sobre isso”. P1

“(...) tento trazer experiências que ocorreram com outros alunos ou experiências pessoais, para eles refletirem”. P3

“Também uso situação hipotética. Um personagem com HIV tinha que ir numa festa. Todos foram comentando, discriminando... Deveriam se colocar no lugar dele”. P4

“Coloquei o balão na barriga para encenar a gravidez. Trouxe até bonecas para as meninas cuidarem. Não podia brincar no intervalo. Cuida do seu filho, porque ele é seu!” P4

“Passei uma história que recebi na OTC em que dois adolescentes que se conhecem nas férias passam por diversas situações; daí, os alunos se colocam no lugar deles, por meio de perguntas feitas durante a leitura”. P5

“É uma dinâmica interessante, que os fazem perceber que é um círculo vicioso e que a gente não tem como interromper esse, só mesmo usando preservativo; mostra quantas pessoas podem ser atingidas indiretamente. Os alunos ficam horrorizados e dizem: Quanta gente, não é possível!” P6

As estratégias utilizadas pelos professores nem sempre estão adequadas ao interesse do aluno. Muitas vezes os professores extrapolam e adotam meios incisivos para tratar algum tema:

“Com relação às DST eu fui meio maldosa. Não falei muito sobre o assunto e pedi que pesquisassem. Eles montaram vídeos e depois socializamos com as salas (...) depois que viram as produções ficaram muito mais preocupados, disseram que iam ao postinho para se prevenir. Esse impacto para eles é muito bom.” P3

4.3.3 Avaliação

A avaliação é outro elemento que deve ser considerado quando se fala em metodologia. Ao serem questionados sobre os indicadores que sinalizam a aprendizagem de ES, os professores deram respostas que demonstram preocupação não apenas com conceitos, mas também com atitudes, no momento de avaliar. A avaliação de conteúdos conceituais pode ser mais simples do que a avaliação de conteúdos atitudinais, já que essas se referem às escolhas e ao comportamento do aluno. P1 disse que não consegue atingir 100% e que as maiores dificuldades estão nas terminologias: *“... percebo que o que pega mais são as palavras difíceis, como gameta, gônadas, ovários, óvulos... preciso sempre fazer as associações”*.

P7 disse que oferece produção textual e, com base no que está escrito, avalia se o aluno desenvolveu as habilidades, por dar detalhes do que ele pensa. Os outros cinco professores disseram que prestam atenção nos discursos e atitudes dos alunos:

“Na maioria das vezes, eu percebo que eles estão mais atentos em relação à saúde, as meninas mais preocupadas com seu corpo”. P3

“De vez em quando, você escuta: “ah, saí e tal... e usei camisinha”. Você só pode perceber isso nas atitudes.” P6

“Observo se tem atitude. O aprendizado de Ciências é a prática, mas preciso oferecer provas escritas para verificar a teoria”. P7

P4 demonstrou utilizar os *cenários hipotéticos* em uma atividade avaliativa. Cabe destacar que essa atividade, potencialmente, se aproxima mais da avaliação de conteúdos procedimentais e atitudinais do que outras que se remetem apenas aos conceitos:

“Nas avaliações, uso normalmente um texto com uma situação-problema e observo a postura deles”.

As observações realizadas por meio das OTD permitem dizer que os recursos e estratégias foram usados nas aulas e demonstram coerência com os relatos dos professores nas entrevistas. Alguns recursos poderiam ser utilizados para desenvolver grupos de habilidades, contudo não foram amplamente explorados. Em contrapartida, as *Caixas de Dúvidas* permitiram muitas possibilidades didáticas para os professores.

Quando se tratavam de especulações sobre contraceptivos, era um bom pretexto para evidenciar o uso do preservativo, por exemplo. Em relação à avaliação ainda há muito que avançar. As perguntas das SA e das provas escritas estão restritas aos conceitos e pouco revelam a tomada de consciência por parte dos alunos. São questões que se enquadram apenas para observação ou, no máximo, realização.

Outro aspecto a ser observado nessa etapa de discussão é a percepção de que há certa responsabilização, por parte do professor de Ciências, pelos casos de gravidez na escola. Ele atrela o “sucesso” dos trabalhos com ES a esse fator. Certamente, a gravidez é um indicador explícito – diferentemente da DST, por exemplo – que não está aos olhos de todos. Parece que os professores tomam para si essa responsabilidade em detrimento a outros profissionais que atuam na instituição. E justamente os casos de gravidez servem como parâmetro, no ponto de vista do professor, para dizer se o trabalho foi exitoso:

“Difícil durante o tempo que tem aula comigo ficar grávida, porque me respeitam”. P2

“Atingir 100% é difícil, sempre alguém escapa e fica esperando bebê. Quando comecei aqui havia muitas gestantes e começamos a fazer esse trabalho do currículo e Vale Sonhar. Hoje não tem nenhuma”. P4

“Quando o pessoal se cuidou e chega, na maioria no EM sem engravidar, a gente percebe que, de certa forma, está surtindo efeito.” P6.

“O trabalho de ES tem tido bons resultados, com baixo número de casos de gravidez”. P7

Ao analisar aspectos voltados à avaliação, percebe-se que o Currículo de Ciências preconiza as habilidades relativamente simples se forem comparadas ao Currículo Oficial, defendido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP.

Os grupos de competências são divididos em 03 grupos, que vão se aperfeiçoando de acordo com as habilidades que os constituem. O Grupo I destina-se às competências para observar, o Grupo II para realizar e o Grupo III para compreender (Quadro 6).

Quadro 6 – Relação de Competências do Currículo da SEE–SP

COMPETÊNCIAS	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
HABILIDADES	Observar, identificar, descrever, localizar, constatar, diferenciar ou discriminar, reconhecer, indicar, apontar.	Classificar, seriar, ordenar, conservar, compor, decompor, fazer antecipações, calcular, medir, interpretar.	Aplicar relações em situações novas, argumentar, tomar decisões, julgar proposições, criticar, apresentar conclusões, julgar, fazer generalizações e conclusões.

Fonte: SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo de Ciências**. São Paulo, 2010.

O rol de habilidades que compõe a diretriz curricular de ES para o 8º ano, presente no Currículo de Ciências, contempla as habilidades de observar (habilidades de identificar, reconhecer), que integram o grupo de Competência I do Currículo Oficial SEE-SP.

Dessa forma, entende-se que o Currículo de Ciências é frágil quando se trata de ES. Além de se restringir apenas à disciplina de Ciências, em um período curto (um bimestre) dos 8º ano, as habilidades que o compõem não avançam nos grupos de competências (Quadro 07). Nota-se que faltam as competências II (habilidades de realizar) e III (habilidades de compreender). Dessa forma, não há propostas de fazer antecipações, interpretar, analisar, aplicar relações em situações novas, argumentar, tomar decisões, julgar proposições, criticar, apresentar conclusões, julgar, fazer generalizações e conclusões.

O teor das atividades presente no *Caderno do Aluno* corrobora com essa afirmação, já que apresentam questionamentos poucos desafiadores, que não exigem reflexão. Trata-se de perguntas objetivas, que requerem conteúdos conceituais, deixando de explorar os procedimentais e atitudinais. Não há questionamentos que propiciem discussões sobre influência das Mídias, pares, religião; oficinas e dinâmicas; enquetes e debates sobre relações

de gênero, por exemplo; nem menções sobre aborto, virgindade, prostituição, orientação sexual, identidade de gênero.

Quadro 07 - Relação das competências/habilidades do Currículo de Ciências com o Currículo Oficial (adaptado pela autora).

Grupos de competências do Currículo Oficial para todas as disciplinas	Habilidades para os trabalhos com ES presentes no Currículo de Ciências 8º ano
I – Habilidades de observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar.	• Identificar, em textos e ilustrações, exemplos de reprodução (...); • Identificar e explicar (...) diferenças entre as reproduções sexuada e assexuada; • Reconhecer a principal diferença entre os tipos de fertilização (...); • Reconhecer e nomear (...) as partes do sistema reprodutor (...); • Identificar e explicar as funções dos órgãos do sistema reprodutor (...); • Reconhecer as principais mudanças corporais (...); • Reconhecer as principais características da adolescência, com base em texto; • Identificar e explicar os efeitos dos principais hormônios sexuais; • Identificar os principais fenômenos que ocorrem no ciclo menstrual (...) • Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra DST; • Reconhecer vantagens e desvantagens dos diferentes métodos contraceptivos; • Identificar e explicar meios de contágio e de prevenção de DST/AIDS.
II – habilidades de classificar, seriar, ordenar, conservar, compor, decompor, fazer antecipações, calcular, medir, interpretar.	
III – habilidades de analisar, aplicar relações em situações novas, argumentar, tomar decisões, julgar proposições, criticar, apresentar conclusões, julgar, fazer generalizações e conclusões.	

Fonte: SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo de Ciências**. São Paulo, 2010.

Essa condição implica na dificuldade de alcançar os conhecimentos necessários à autonomia e criticidade frente aos desafios que possam surgir, limitando também o posicionamento em relação aos fenômenos, comportamentos, concepções presentes nos diferentes espaços de socialização e necessários para o perfil emancipatório que se deseja para os indivíduos.

4.4 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUAS PRÁTICAS

A Formação continuada é direito dos professores, previsto em Legislação vigente, e visa subsidiá-los em suas ações educativas. A gestão da Diretoria de Ensino de Votorantim decidiu cessar as OTC a partir do final de 2013. Até então, os professores eram convocados pelo Núcleo Pedagógico para participar de encontros formativos, em que discutiam aspectos referentes à implementação do Currículo de Ciências, analisavam recursos teóricos e prático-metodológicos, exploravam tecnologias educacionais no ensino de Ciências, refletiam sobre transposição didática nos referidos contextos e analisavam projetos, programas e materiais vindos da SEE/SP. Cabe perguntar se as OTC eram importantes para os professores e se os seus conteúdos chegavam até a sala de aula.

Em primeiro lugar, as OTC não tinham capacidade de atingir todos os professores, visto que a cada encontro a convocação se destinava a um representante por escola. Ocorre que algumas escolas possuem três ou quatro professores; além disso, alguns diretores não liberavam os professores para participar desses encontros, porque não havia quem os substituíssem.

Com frequência de 01 por bimestre, as OTC ocorriam a partir:

- a) demandas formativas observadas nas visitas às escolas (OTD);
- b) das sugestões dadas pelos professores nos encontros anteriores (se manifestavam por escrito – avaliação da OTC) e
- c) do currículo no tempo escolar, contribuindo com os planos de trabalho para o referido período.

Se for considerada a quantidade de temas a serem postos em pauta, sobraria pouco tempo para a ES, que constitui o 2º bimestre do 8º ano. Assim, mesmo que a OTC acontecesse no segundo bimestre, ainda teriam os conteúdos dos 6º, 7º e 9º anos para serem abordados.

Como já foi exposto, no ano de 2013 foram realizadas duas OTC. No entanto, a partir de 2014, as OTC foram cessadas sob a justificativa de contenção de gastos e do fato de não haverem professores substitutos nas escolas quando havia formação no Núcleo Pedagógico.

Ao final do primeiro semestre de 2014, quando os professores concluíram o desenvolvimento da temática, iniciaram-se as entrevistas. Os 7 professores entrevistados haviam participado das duas OTC de 2013 e desenvolveram as situações de aprendizagem normalmente. Por meio da entrevista, foi possível identificar suas impressões no sentido de entender a representatividade da OTC no processo de ensino e aprendizagem.

Seis professores disseram que a OTC é um elemento que constitui a sua formação continuada principal, por isso a consideram importante. Os professores se manifestaram contra as cessações das OTC:

“Deveria ter um respaldo maior. A OTC me ajudava muito”. P1

“Eu aprendi tudo nas OTC. Tinha muita vergonha de criar, usar material”. P4

“Senti falta das OT, porque sem elas os professores se isolam. Elas foram bem estruturadas e deu sugestões incríveis. Trouxe muitas atividades para as minhas aulas”. P7

Em visitas às escolas eram comuns os comentários sobre as OTC, os temas, os materiais, estratégias e socializações de experiências. Era recorrente a pergunta: “Quando teremos OTC?” demonstrando que esse era um momento esperado por muitos professores, que, não raras às vezes, se sentem solitários na elaboração de propostas de ensino da disciplina.

Quando questionados sobre o que fazem para se aperfeiçoaram profissionalmente, seis professores lembraram-se das OTC e dois deles se manifestaram da seguinte forma:

“OTC, pesquisa individual, leitura, internet”. P2

“A minha iniciativa em acatar a OTC, cursos SE-SP, a escola também estimula em ATPC”. P7

Todos os professores expressaram interesse por leituras e pesquisas individuais. Quatro professores relataram a participação de cursos oferecidos pela SEE-SP⁴⁰. Dois deles mencionaram a ATPC⁴¹. Um professor mencionou ter concluído um curso de pós-graduação em outra instituição.

No que se refere a ES, os professores disseram que não é destinado tempo a essa discussão nas pautas de ATPC e nenhum deles, em momento algum, teve formação na escola com essa temática.

Essa constatação é de suma importância para enfatizar a relevância de encontros formativos para que professores possam ser subsidiados em suas práticas. Abordar temas como ES requer preparo e discussão, sobretudo pelo fato de haver polêmica entre os sujeitos da escola.

O fato de não haver formação em reuniões pedagógicas na escola (ATPC), implica não apenas deixar de investir na formação continuada em ES, mas também deixar de entender as características da comunidade escolar.

Os momentos de reflexão e discussão podem ser disponibilizados em reuniões pedagógicas ou encontros formativos semanais e espera-se que sejam mediados numa perspectiva pluralista e democrática, necessários ao entendimento do contexto, colhendo as ideias e vindas dos vários olhares se destinam à sexualidade. É um momento importante, para que os professores possam expressar suas impressões sobre comportamentos e discursos presentes no ambiente escolar, observar quais concepções de ensino e tipos abordagens de ES presentes entre os pares e, sobretudo, identificar demandas educativas que necessitam de intervenção da escola, inclusive com a atuação de todas as áreas disciplinares. Quando essas impressões, ainda que subjetivas, desencadeiam reflexões acerca das necessidades dos alunos e a equipe idealiza possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas, tem-se uma ação intencional com muitas chances de resultados positivos em relação à ES.

Paralelamente, é importante que a coordenação pedagógica - no seu papel de analisar as características do contexto escolar e observar a consonância com o Projeto Político Pedagógico – faça a intervenção das discussões e articule as demandas com os planos de ensino de modo a viabilizá-los nas diversas disciplinas. É interessante também que haja um esforço no sentido de que o diálogo seja estendido à comunidade escolar, para que pais,

⁴⁰ Os Cursos da SEE-SP são realizados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores - EFAP

⁴¹ A ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo é destinada à formação em serviço entre pares, na escola.

alunos, professores e profissionais da escola conheçam as expectativas uns dos outros e assumam seus papéis na formação dos adolescentes. Essa ação é imprescindível para amenizar as aflições que os professores possam apresentar, fortalecendo-os em suas propostas pedagógicas.

Em relação às pautas das OTC centralizada, os professores foram convidados a apresentar argumentos que justificariam sua continuidade e se manifestaram da seguinte forma:

“Contribui bastante, principalmente nas trocas de experiências. É muito válida. Utilizei vídeo ‘Os filhos deste solo’. O mais interessante é a socialização de práticas”. P2

“É ali que você pode parar e ver o que os colegas estão fazendo, quais são as novidades. Na sala de aula não é possível; em casa, temos pouco tempo”. P3

Como já descrito, o outro tipo de atendimento feito ao professor é a OTD, em que os PCNP vão até as escolas e subsidiam professores e professores coordenadores em suas atribuições. Com 40 escolas e cerca de 10 a 12 visitas mensais, cada PCNP conseguia retornar à escola a cada quatro meses. Esse fato, somado ao número de professores da escola (entre um e quatro) e o horário diversificado de trabalho, dificultava o acompanhamento efetivo dos trabalhos. Todos os professores entrevistados entendem que a OTD é um tipo de atendimento válido, porém precisa de maior frequência, um cronograma de atendimento que atinja todos os professores e seja estabelecida uma relação dialógica e respeito. Sobre as visitas nas escolas pelos PCNP, os professores se posicionaram da seguinte forma:

“Acompanhar várias aulas, com turmas e temas diferentes e aí dar devolutiva, pois temos falhas e temos que melhorar sempre”. P1

“Apoio, orientações, sugestões, dicas. Acho que contribui muito se não for fiscalizador”. P2

“Me dá uma segurança. Sei que se eu estiver errada, você vai me deixar segura e não vai me expor. As OTC precisam voltar, pois em ATPC você não consegue aprender o que aprende em um dia lá. As vivências dos colegas, os conhecimentos, as trocas. ATPC são disciplinas diferentes”. P4

“Sempre é uma intervenção de forma positiva, com ideias, sugestões - dependendo da forma que é falado”. P6

“Sempre é bom ter um olhar externo. O PCNP vem, olha e tem uma impressão diferente. A gente tem tantas atribuições que não nos atentamos a detalhes”. P7

Percebe-se que o acompanhamento nas escolas também reflete de maneira positiva. A relação PCNP x Professor foi sendo construída ao longo do tempo, de modo que não denotasse uma atividade fiscalizadora e sim formativa. Essa relação é pessoal e está impregnada de características e valores de cada formador.

Após essa etapa, foram convidados a dar sugestões para que as OTC e OTD sejam relevantes para o ensino e a aprendizagem:

“Trazer um profissional da saúde. Para tratar dos detalhes - da sífilis, por exemplo - a gente sabe sobre o assunto, mas não sabemos tão fundo. E algumas coisas que são faladas no posto de saúde, época de tomar HPV, o funcionamento, tudo isso”. P1

“Trazer palestrantes de fora, para informações técnicas, para aperfeiçoamento do conteúdo. Continuar investindo nas metodologias. Promover, estimular troca de experiências de como é trabalhado, já que o conteúdo é o mesmo”. P2

“Mais materiais visuais direcionados, palestras (em OTC ou não) para ampliar os meus conhecimentos, pois tenho necessidade de estar sempre me reciclando”. P3

“Nos últimos anos não tem tido muitas novidades. Acho que, talvez, se conseguíssemos trazer alguém com uma visão nova... Como um ginecologista, por exemplo, para tirar umas dúvidas mais reais”. P6

O fato de os professores solicitarem a intervenção específica de um profissional da saúde representa que sente necessidade de respaldo técnico científico para suas aulas. Manifestaram o dinamismo da medicina, a descoberta de doenças e técnicas, métodos contraceptivos etc. A linguagem técnica permite instrumentalizar a prática, dando-lhes mais confiança no ato de ensinar. Furlani (2011) diz que a formação continuada pode e deve tentar

minimizar as falhas na abordagem de ES nos cursos de formação, que não habilitam adequadamente os docentes.

Por fim, é válido lembrar que, apesar de a formação continuada ser explicitada aqui como atividade de aperfeiçoamento principal, Tardif (2002) aponta outros fatores essenciais para a profissionalização do professor, que obviamente relacionam-se com a ES, como, por exemplo, a própria formação inicial, que apoiam suas práticas em conhecimentos especializados e formalizados. Outro fator decorre da possibilidade de, no exercício do magistério, serem submetidos a propostas efetivas que permitam a autoavaliação do trabalho; além disso, acredita ser imprescindível a participação do processo de planejamento em que são traçados objetivos coerentes com as demandas, inclusive posicionando-se em relação à conduta ética necessária que devem assumir frente aos seus alunos.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória pela qual a pesquisa foi desenvolvida permitiu observar que os professores de Ciências demonstram conhecer as necessidades, anseios e expectativas em relação à Educação Sexual e manifestam grande interesse em enfrentar o desafio de educar para a sexualidade, na forma como sociedade espera, o Currículo preconiza e os alunos precisam. No entanto, apresentam dificuldades em entender como poderiam intervir significativamente num contexto em que os valores, normas e atitudes dos adolescentes vêm se transformando historicamente e (re) significando comportamentos e relações sociais e afetivas.

No ponto de vista dos professores, crianças e adolescentes estão submetidos a situações de vulnerabilidade por conta da falta de conhecimentos sobre conceitos científicos, presença de tabus e preconceitos, iniciação sexual precoce, falta de diálogo com os pais, novas relações afetivas que constituem as esferas sociais e, principalmente, com o poder de influência das múltiplas possibilidades de acesso à informação, decorrente do dinamismo das redes sociais que são viabilizados pelas mídias e sugerem novas linguagens, referências de vestimentas, comportamentos, atitudes etc.

Apesar de terem ciência de que os diferentes espaços de socialização contribuem, ainda que de forma segmentada e descontextualizada, para a formação para a sexualidade, há certa desconfiança na eficácia da abordagem de ES por esferas como as mídias, igrejas, pares e até familiares. Se auto responsabilizam pelos assuntos que giram em torno da sexualidade e também não entendem que colegas de outras disciplinas estejam aptos para abordá-los, como foi desvelado na entrevista.

A responsabilização perpassa não apenas pelas atribuições que possuem, como professores da disciplina de Ciências que oferecem conceitos científicos, mas pela ideia de formar para a cidadania, o que denota entraves pessoais ou conflitos entre suas próprias concepções e representações que constroem continuamente acerca da sociedade e sexualidade no mundo contemporâneo.

Os referenciais pesquisados permitem entendimento de que falar sobre educação em sexualidade é alternativa importante para que o professor de Ciências possa desmistificar as atribuições relativas à ES, internalizando o fato de que outros setores da sociedade também a realizam, inclusive seus pares podem atuar como educadores sexuais. Verificou-se que esses espaços não foram disponibilizados por nenhuma das escolas em que os professores entrevistados atuam. Defende-se que o estabelecimento desse diálogo pode (e deve) ser

oportunizado pela Gestão, especialmente na figura do professor coordenador, que elabora as ações formativas na escola.

A formação continuada, nessa perspectiva, aparece explicitamente como papel fundamental na garantia de debates democráticos se constituindo em armas para enfrentamento dessas “adversidades interiorizadas” pelos professores e podem culminar na busca de aprimoramento profissional. Imprescindível para (re) construção do conhecimento rumo ao processo de compreensão de demandas e elaboração de intervenções pontuais. Tanto o conhecimento específico - para acompanhar avanços científicos e subsidiar os educandos numa nova perspectiva social; quanto o conhecimento pedagógico - para atribuir à ES o sentido e significado necessários para minimizar no meio escolar, as formas de exclusão e preconceito, imprescindíveis para que os objetivos sejam alcançados. Se a formação não se dá na escola, é necessário outro tempo/espço para implementá-la.

Segundo os resultados da pesquisa, o suporte que os professores têm utilizado para enfrentamento dos entraves apontados pela abordagem de ES descrita acima, é o próprio uso do Currículo de Ciências. Foi observado que as práticas dos professores de Ciências atendem, na maioria das vezes, às diretrizes do Currículo de Ciências. Os *Cadernos*, nos quais as situações de aprendizagem estão prontas, nem sempre são utilizados, mas seus conteúdos são priorizados nas aulas. Essa condição está de acordo com as orientações do Núcleo Pedagógico, na figura do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), que enfatiza a importância do atendimento ao currículo oficial da rede de ensino, mas dá autonomia para o professor explorar outros instrumentos, além dos *Cadernos*, para compor sua prática.

Conforme constatado na socialização da OTC, nas entrevistas e nas observações/acompanhamentos às escolas (OTD), ao elaborar suas próprias situações de aprendizagens ou sequências didáticas, os professores, muitas vezes, se atêm ao Currículo de Ciências na escolha dos conteúdos, exploram recursos didáticos atrativos, utilizam estratégias e avaliação coerentes com os conteúdos. Apresentam dificuldades em trabalhar com habilidades e competências e dar coerência entre os elementos que a compõe, conforme diretrizes da SEE-SP. Por exemplo, a avaliação deve estar coerente com o que se espera da situação de aprendizagem, no entanto, muitas avaliações não revelam se os objetivos/habilidades foram ou não atingidos pelos alunos.

Quando o professor opta por substituir as situações de aprendizagem dos *Cadernos* e “elaboram” autonomamente as suas, notam-se certas dificuldades, principalmente em

contemplar os critérios estabelecidos por Guimarães e Giordan (2011) como: estrutura e organização; problematização; conteúdos e conceitos; metodologia de ensino e avaliação.

O modo como articulam o currículo ao contexto pode e deve ser aperfeiçoado para que a segurança no tratamento da disciplina de Ciências seja coerente com as expectativas/necessidades da comunidade escolar. Estudar contexto implica, por exemplo, em deixar aflorar as diversas representações que outros colegas professores, gestores, funcionários, alunos e famílias possuem do ambiente escolar, podendo ser uma formação na própria escola. Já o currículo de cada disciplina também pode ser analisado na escola, mas é discutindo com seus pares (outros professores de Ciências) que ampliam suas percepções e meios de aplicação dos conteúdos e habilidades específicos em diferentes situações. Daí a relevância de o sistema de ensino oportunizar orientações pedagógicas por disciplina e/ou área do conhecimento.

Para intervir junto às principais inquietações que envolvem a temática (iniciação sexual cada vez mais precoce, das influências das mídias, da falta de diálogo em casa, risco de gravidez e DST/AIDS), os professores elegeram alguns conteúdos fundamentais: DST, gravidez, métodos contraceptivos e comportamento sexual. Para que esses conteúdos sejam aprendidos, enfatizaram a importância de manter relação respeitosa com os alunos, de modo que possam construir credibilidade para que expressem suas dúvidas.

Foram identificadas algumas estratégias que, seja pela bibliografia ou pela vivência na sala de aula, demonstraram ser eficazes na abordagem de ES. Uma delas é a caixa de dúvidas, que pode ser vista como uma atividade de sensibilização para que a conversa sobre sexualidade seja introduzida conforme interesse dos alunos, permitindo identificar o nível de conhecimento que já possuem sobre o assunto. Outra estratégia foi denominada aqui de *cenários hipotéticos*, que tem a pretensão de conduzir as discussões a partir de situações que as crianças/adolescentes estariam propensas a vivenciar, entendida por Pinto (1997) como a *subjetivação do conhecimento*. Alguns professores aplicaram essas atividades e expressaram que são extremamente significativas para a construção do conhecimento do aluno.

Por meio dos encontros nas escolas (OTD) foi possível constatar que os professores de Ciências adotaram outras recomendações da OTC, como a utilização de recursos didáticos, títulos de filmes, slides, imagens, dinâmicas, entre outros. No entanto, persistem em aconselhar os jovens segundo seus valores e concepções, restringindo-o em suas escolhas. Muitas vezes tolhendo-os ou negando seus desejos e vontades.

Esse resultado foi uma constatação importante observada nas OTD e nas entrevistas, demonstrando que as tendências predominantes nos discursos e práticas dos professores de Ciências estão inseridas nas abordagens biológico-higienista e/ou moral-tradicionista. A abordagem biológico-higienista foi amplamente observada na fala dos professores e até no Currículo Oficial, que se revela restrito e reducionista, com tendência, dentre outras, a naturalizar as desigualdades sociais e de gênero e a instigar a ideia de que o exercício da sexualidade possa desencadear algum perigo.

Duas abordagens interessantes, que não foram observadas explicitamente, são: abordagem dos direitos humanos, comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual, mais humana, que destrói as representações de exclusão; e abordagem dos direitos sexuais, que zela pelos direitos dos cidadãos no que diz respeito à sexualidade: práticas sexuais, identidade sexual (orientação sexual) e incorporação do conceito de gênero - equidade nas relações sociais entre homens e mulheres (FURLANI, 2011).

A abordagem emancipatória defendida aqui se caracteriza não apenas pela liberdade de escolhas, autonomia, busca de uma sociedade mais consciente e menos desigual, mas pela postura antiautoritária e norteadas por processos reflexivos, visando a construção da identidade e enfrentamento de repressões e tomadas de decisões conscientes e claras, sem medos ou amarras (MELO apud FURLANI, 2011).

Além de identificar e analisar as práticas educativas e entender a influência formação continuada no ensino e aprendizagem, a pesquisa objetivava relacionar as diretrizes curriculares para a Educação Sexual presentes no Currículo de Ciências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP com as propostas pedagógicas dos professores de Ciências.

A análise do Currículo Oficial da SEE-SP demonstrou que, em sua totalidade, é frágil quando se trata de ES. A oferta dessa temática restrita às aulas de Ciências dos 8º anos e o rol de habilidades que compõe a diretriz curricular contempla apenas as competências mais básicas do Currículo, as de observar (habilidades de identificar, reconhecer), que constituem apenas o primeiro grupo de três (Quadro 6).

A ES preconizada pelo Currículo de Ciências é insuficiente para formação emancipatória quando o assunto é sexualidade. Não aparecem temas como masturbação, namoro, corpo, relação de gênero, aborto, orientação sexual, nem qualquer outro que possibilite articulação dos conceitos científicos com situações cotidianas ou culminem em

conclusões/ tomadas de decisão sobre direitos sexuais e reprodutivos, bem como equidade de gênero e reconhecimento das diversidades.

Ao analisar as atividades dos *Cadernos* do aluno, percebeu-se que não há preocupação com o desenvolvimento de conteúdos atitudinais. As questões limitam-se a avaliar se os alunos se apropriaram de conteúdos conceituais e procedimentais. Estão ausentes questionamentos que favoreçam a percepção de situações de violência e preconceito; análise de situações socioculturais que permeiam as relações de gênero ou mesmo as situações necessárias para enfrentamento de problemáticas que relacionam a sexualidade e o nível socioeconômico, por exemplo, discussões sobre a AIDS.

Possivelmente essa deficiência no Currículo seja percebida, ainda que intuitivamente pelos professores de Ciências, potencializando seus incômodos. De uma forma ou de outra, cabe propor algumas alterações na legislação vigente, conforme estudos e referenciais que fundamentam esta pesquisa.

Se o Currículo Oficial restringe, a ideia é que a escola, mediante o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ou mesmo os professores, pelo plano de ensino, se amparem nos PCN para inserir/garantir a ES nas aulas, conforme as ideias de Figueiró (2011), para as escolas que ainda não adotaram o ensino da sexualidade, que podem pesquisar experiências em outras unidades e coloca-las em prática por meio da transversalidade. De qualquer forma, tanto para iniciar os trabalhos com a temática, quanto para dar continuidade, é importante que os seus princípios sejam acordados pelos diversos atores presentes nesse contexto.

Apesar de os professores entenderem que o tempo didático é limitado diante da quantidade de conteúdos/habilidades que precisam desenvolver em diferentes anos, consideram muito importante que a ES seja estendida para todas as faixas etárias. Essa constatação converge com os referenciais dessa pesquisa, em que se defende a extensão da temática por toda Educação Básica.

Dessa forma, propõe-se uma reforma curricular que estenda a ES para os outros anos do Ensino Fundamental e o Currículo de Ciências seja então aprimorado para que crianças e adolescentes tenham uma formação condizente com a sociedade atual e possa usufruir da sua sexualidade de forma plena e saudável.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, R.A.; SILVA, L; SILVA, F. A. e DINIZ, R. E. S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. Ciência e Educação. (Bauru) [online]. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n1/11.pdf>. Acesso em: 23/05/2015
- ARAÚJO, T.W.; CALAZANS, G. (org). Prevenção das DST/Aids em adolescentes e jovens: Brochuras de referência para os profissionais da saúde. 1ª Ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, 2007.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Abr, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: CBIA, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em 06 de junho de 2015.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2012. Rio de Janeiro: IBGE; 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf> Acesso em 23 de abril de 2015.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST – AIDS. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. Brasília: Ministério da saúde, 2006.
- _____. Ministério da Saúde. Boletim Epidemiológico AIDS – DST. Brasília: Ministério da Saúde. 2010. Disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2010/45974/boletim_2010_pdf_14544.pdf Acesso em: 05/11/2014
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 13/12/2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em 13/12/2014

CARVALHO, F. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009, p. 1-16.

CASTRO, M. G.; ABRAMOWAY, M.; SILVA, L.B. Juventudes e Sexualidade. Brasília – DF: UNESCO, 2004. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

CÉSAR, M. R. A. A Invenção da “Adolescência” no Discurso Pedagógico. 1998. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1998.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIRETORIA DE ENSINO DE VOTORANTIM. Total de alunos da Diretoria de Ensino de Votorantim. Site da Diretoria de Ensino de Votorantim. Disponível em:
<http://devotorantim.educacao.sp.gov.br/Biblioteca%20Dados/totalalunos.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2015.

EINSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência e Saúde*. 2 (2): 6-7, 2005. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167. Acesso em 20 de maio de 2015.

FELIPE, J. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (org.). Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 53-65.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009, p. 63-103.

_____. M. N. D. A Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação Sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009, p. 187-208.

_____. Formação de Educadores Sexuais: Adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

FURLANI, J. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2011. 190 p.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas, 2011.

HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In: CAMARANO, A. A. (Org.). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006. p. 225-256

HUBERMAM, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pluralista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

_____. (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAISTRO, F. Desafios de um projeto de Educação Sexual nas escolas. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). Educação sexual: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009, p. 36-62.

NUNES, C. e SILVA, E. A Educação Sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade. Campinas – SP. Autores Associados, 2000.

_____. Sexualidade e educação: elementos teóricos e marcos historiográficos da educação sexual no Brasil. Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados (1999): 161-175.

REIS, E. Escola e sexualidades: diferentes concepções/muitos desafios. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro - RJ, 2009.

ROSAS, P. et al. Atualização dos descritores em Ciências da Saúde para a indexação de dissertações acadêmicas, na área de doenças respiratórias. Transinformação, Campinas, SP, v.11, n.3, p.205-213, set/dez. 1999.

SÃO PAULO. Secretaria da Saúde. Evolução na gravidez na adolescência nas regiões do Estado de São Paulo de 2000 a 2012 - Boletim Eletrônico do Grupo Técnico de Avaliação e Informações de Saúde. São Paulo: v.26, n. 3, 2013

_____. Secretaria da Educação. (2010). Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. São Paulo: SE.

_____. Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da natureza e suas tecnologias. São Paulo: SE, 2010.

SAYÃO, Y. Orientação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. GROPPA A. J. (org.). Sexualidade na escola – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus Ed, 1997.

SILVA JUNIOR, J. A. Sexualidade e Educação: Um diálogo necessário. Revista Lugares de Educação, v. 1, n. 2, p. 218-238, 2012.

SILVA, E. A. A escola, a clínica e a sexualidade humana. Perspectiva, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 115-142, jan. 1998. Disponível em:
<<https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10558>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, M. P. Memórias de professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa. 2007. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007.

SILVA, R. C. P. D.; MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. Ciência & Educação (Bauru), 12(2), 185-197. 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Brasília, 2014. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2015.

UNESCO (2010). Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. v.1. Razões a favor da educação em sexualidade. 24 de nov. de 2010, UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>. Consultado em 30 de março de 2014.

UNICEF. O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011.

Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf. Acesso em 22 de abril de 2015.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. Educar em Revista. Curitiba – PR, Editora UFPR, p. 153-169. Edição Especial n. 1/2014

APÊNDICE 1



PAUTA DA ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Currículo de Ciências do 2º bimestre para os 8º anos

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL: Esse encontro tem a pretensão de conhecer as orientações do Currículo Oficial de Ciências para Educação Sexual e refletir sobre sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares. Para tanto serão analisadas as situações de aprendizagem do caderno do professor e as diretrizes dos PCN, em que estão sugeridos recursos didáticos, estratégias e instrumentos de avaliação.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- ✓ Conhecer o Sistema de Avaliação da Diretoria de Votorantim;
- ✓ Estudar pontos do Currículo de Ciências para os 8º anos;
- ✓ Reconhecer a Sequência Didática/Situação de Aprendizagem, como metodologias preconizadas pelo Currículo de Ciências/SEE- SP
- ✓ Analisar recursos didáticos e metodologias para abordagem de Reprodução Humana/Educação Sexual.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Atividade 1 – Momento Literário;

Atividade 2 – Apresentação dos aspectos principais do Sistema de Avaliação da Diretoria de Ensino de Votorantim - logística de aplicação e encaminhamentos pedagógicos;

Atividade 3 – Currículo da disciplina de Ciências para o 8º ano (Reprodução Humana e Educação Sexual);

Almoço

Atividade 4 – Diretrizes para os trabalhos em Educação Sexual nas escolas (Currículo de Ciências, PCN e materiais disponíveis nas escolas – Kit *Vale Sonhar*);

Atividade 5 – Oficina: Elaborar Situação de Aprendizagem que contemple o Currículo e as necessidades das turmas (contextos peculiares), utilizando recursos didáticos diversos;

Tema	Objetivos/habilidades	Justificativa	Recursos Didáticos	Estratégias	Avaliação

Atividade 6 – Socialização das discussões;

Atividade 7 – Avaliação/Questionário e encerramento.

Importante: No próximo encontro, previsto para 14 de junho, serão discutidas as Situações de Aprendizagem aplicadas durante o segundo bimestre no 8º ano. Para tanto, é importante que sejam registradas as atividades em planos, diários de classe ou produções de alunos. A socialização pode ser realizada por meio de exposição oral, vídeo ou apresentação em PowerPoint.

APÊNDICE 2

Orientação Técnica Maio/2013 – Currículo de Ciências do 2º bimestre para os 8º anos
Núcleo Pedagógico – Diretoria de Ensino de Votorantim

Para que seja possível conhecer melhor suas concepções sobre **Educação Sexual**, as dificuldades que encontram em suas propostas de aula e a contribuição dessa Orientação Técnica para sua prática, solicita-se que responda ao **questionário** abaixo.

Nome: _____ Escola: _____

1) Como professor, aponte uma prática eficaz para que o aluno adote medidas preventivas em relação ao sexo.

2) Quais são as dificuldades que você encontra na escola para desenvolver sua proposta em relação a esse tema?

3) Tratando de Educação Sexual, procure mensurar o quanto você considera importante cada ação mencionada (numa escala crescente de 1 a 5):

Item	Ações	Grau de importância				
		1	2	3	4	5
A	Oferecer os conceitos					
B	Aconselhar quanto ao comportamento juvenil					
C	Emitir suas opiniões pessoais					

4) Marque com X o quanto a fonte de informação contribui para o conhecimento que o seu aluno tem sobre sexualidade?

Item	Fonte de Informação	Entre 10 e 20%	Entre 20 e 40%	Entre 40 e 60%	Entre 60 e 80%	Entre 80 e 100%
A	Pais					
B	Escola (professores)					
C	Igreja					
D	Amigos					
E	Mídia (TV, internet)					
F	Livros					
G	Outros (especificar)					

5) Quem deve tratar desse conteúdo/tema no ambiente escolar?

6) Aponte os aspectos positivos dessa orientação para a sua prática educativa.

7) Aponte os aspectos que poderiam ser melhorados na proposta da Orientação Técnica (por exemplo: tema, metodologia, mediação, tempo etc.).

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: “EDUCAÇÃO SEXUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE CIÊNCIAS DE ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DE VOTORANTIM/SP”

Essa pesquisa tem como objetivos: Identificar e analisar práticas pedagógicas exploradas pelos professores de Ciências para abordar Educação Sexual em escolas estaduais da Diretoria de Votorantim; Relacionar as diretrizes curriculares para a Educação Sexual presentes no Currículo de Ciências da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE-SP com as propostas pedagógicas dos professores de Ciências; Discutir a influência da formação continuada em Educação Sexual sobre a prática pedagógica de professores de Ciências.

Assinando este termo afirmo ter compreendido os objetivos deste estudo e ter sido plenamente informado (a) sobre ele, não me restando qualquer dúvida. Declaro concordar em participar voluntariamente desse estudo que tem como responsável a pesquisadora: Viviani Aparecida da Silva Rodrigues sob orientação do Prof^a. Dr Hylio Laganá Fernandes.

Declaro ciência e concordância em conceder entrevista para coleta de dados. Concordo com a utilização de gravação de áudio da entrevista para fins de posterior transcrição e análise dos dados. Entendo que não haverá riscos nessa participação e que estou livre para deixar de participar da pesquisa quando quiser, não havendo necessidade de justificativas para tanto.

Fui informado (a) de que não terei qualquer despesa pela participação no estudo e também nenhum benefício financeiro e foi me garantido sigilo de minha identidade. Estou de acordo com a divulgação dos resultados finais deste estudo em encontros e/ou publicação científica.

Ao final do estudo a pesquisadora se compromete a me comunicar os resultados.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar.

Eu concordo voluntariamente em participar do estudo.

_____ data: _____

Assinatura e RG do Participante

Assinatura e RG do pesquisador

(Este é um documento em duas vias, uma pertence a você e a outra deve ficar arquivada com o pesquisador).

ANEXOS (ENTREVISTAS)

P1

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Nesse modelo de escola integral e em qualquer outra escola. E iniciar no 6º ano, porque as meninas já falam de sexo, veem vídeos de pornografia, mesmo não entendendo muito sobre pornografia, levam essas referências para suas vidas... questões como preservativo, pílula, etc. Precisam de informações técnicas para entender que aquilo que observam/veem (lá fora) não é bem assim...

Em relação aos 8º e 9º... já estão viciados em algumas coisas (na mídia, nas falas), algumas perguntas fazem você perceber que eles têm deficiência no conhecimento mais técnico. Não entendem muito bem, então tem que ter alguém orientando sempre.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atingiu todos os alunos?

Aceitam, porém a religião é um entrave na escola. Tem que tomar cuidado para lidar com o aluno. Não pode usar palavras chulas, claro. Em outra escola, teve caso de uma aluna que recebeu informação de uma forma na escola e chegou em casa e falou de outra forma, vieram reclamar para mim. Tem alguns que não entendem direito o que você fala. Algumas alunas demonstram vergonha na hora de falar sobre os preservativos, por exemplo. Alguns alunos demonstram, portanto, não terem acesso às informações. Outros acham que sabem, mas na verdade precisam de informações corretas. Com teoria, mídia, leitura, demonstração, consigo atingir a maioria. Difícil atingir a todos.

Quais temas (conteúdos) você considera importantes serem abordados?

Doenças: (principalmente HPV, câncer de mama, HIV). Eu sempre falo para eles: “prevenção em primeiro lugar”. Eu percebi nessa escola aqui, principalmente nos 8º anos que os alunos tratam a AIDS de outra forma, o conhecimento que eles têm é só tomar os remédios e tudo bem. Falo que é uma doença que não tem cura, que vai atacar o sistema imunológico, que vai afetar sua qualidade de vida.

Prevenção: Sempre lembrar: Diminuir quantidade de parceiros – não é hora ainda, vamos esperar, não pulem fases...Métodos contraceptivos, com ênfase no preservativo, para evitar gravidez, doença, mas usar outro método contraceptivo.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

8º ano: uso a sequência do CA acrescentando textos e mídias. No 6º ano, trabalho com os temas transversais... deixando uma aula para isso, ou quando surgem dúvidas dos alunos. Geralmente, não dá tempo. Acredito que seria interessante desenvolver um projeto à parte.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Geralmente, peço para eles fazerem perguntas. Eles colocam sem nome as perguntas numa caixa. Aí eu leio e seleciono, porque algumas perguntas são chulas. Chamo o aluno depois para explicar para ele aquilo ou a confusão que ele fez com a pergunta. Primeiro o ppt, depois vídeos. Tem um vídeo de uma ginecologista sobre doenças que eu passei e os alunos identificaram um erro conceitual e o aluno apontou. Tive que parar o vídeo e expliquei com detalhes sobre a doença. Claro que eu expliquei com propriedade, mas de repente eu também posso errar, mas corri atrás e expliquei.

Sempre inicio falando do corpo, da mulher e do homem; a fecundação, se eles sabem o que é fecundação. Eles sabem muitas coisas. Eu sempre pergunto coisas. É mais fácil.

Uso o vídeo Gravidez por dentro.

<http://brasil.babycenter.com/v5201536/a-gravidez-por-dentro---primeiras-nove-semanas>

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

Eu já fiz nessa escola, mas não em forma de teatro. Em outra escola, eu já fiz. Feche o olho e imagine você grávida (como seria sua vida? Será que teria que parar de estudar para trabalhar? Você vai assumir a sua gravidez?) e depois que eles contam, a gente começa a debater e discutir sobre isso.

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

Para ter certeza que eles já fizeram, observo as falas. Tem uma aluna que dizia: “não, eu não uso preservativo, preservativo é como chupar bala com papel” e isso acabava atrapalhando a aula. Chamei ela num canto e disse que ela não podia atrapalhar a aula. Você percebe que a pessoa já teve relação sexual pela fala dela. Também percebi em alguns meninos, não que tiveram relação sexual, mas um envolvimento mais íntimo. E muita pornografia.

Esses detalhes são importantes. Nessa escola aqui, muitos alunos são introvertidos, se retraem, não gostam de falar no assunto, riem...

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem nas situações de aprendizagem?

Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

Sim. Uma dinâmica em que os alunos precisam se colocar no lugar de meninas grávidas ou namorados de meninas grávidas.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?

Sim, muito. Pedagogia da presença. Tem que ter contato com o aluno. Tudo tem limite, mas tem que ter confiança e se o aluno confia em você, isso é bom.

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

Tem pessoas que não gostam que a gente fale sobre isso, por exemplo, os evangélicos. Você tem que pensar antes de falar, tem que ter um jeitinho. Eu tive problema aqui. Observando o rostinho das meninas. Quando ouviam palavras como: pênis, vulva, vagina, ficavam vermelhas, retraídas. Não escreveram as perguntas para a caixa e não falaram quando eu fiz perguntas (o que você pensa sobre coito interrompido? você conhece HPV?).

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

Foi, em partes, não 100%. Por causa desse público mais resistente. Eu deveria ter conversado num canto. As meninas tinham dúvidas e não queriam se expor. E também porque os meninos tiravam um barato, falavam palavras inadequadas. Eu deveria ter repreendido... eu repreendi, mas continuou, então não foi tão eficiente assim. Acho interessante conversar com pai e mãe.

Ele aprendeu?

Eu percebo que o que pega mais são as palavras difíceis, como gameta, gônadas, ovários, óvulos... você precisa sempre fazer as associações. Teve uma proposta que achei bem interessante: tem uma caixa com todos os sistemas do corpo. Depois que eu trabalhei ppt, vídeos, caderno, tudo... coloquei vários órgãos na bancada e disse: pessoal, vocês vão manusear isso aqui e vão até o atlas e tirem suas dúvidas. Eu percebi que essa hora eles aprenderam bastante. Eles interagiram bastante. Relembrando, associaram com caderno, apostila. Tem alunos que não se interessam muito, a gente precisa ficar estimulando. Tem toda a vida dele lá fora, né?

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

O Deinho (professor de Ciências do 7º ano). Trata disso muito bem, no 7º ano ainda não tem na apostila e ele já está trabalhando. .

Outros professores estariam aptos? Todos deveriam trabalhar, mas terá resistência. É difícil encontrar alguém para isso.

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Conhecimento. E se não tiver conhecimento, buscá-lo. É o básico. A aproximação com os alunos. Tem que saber sobre sexualidade ou pesquisar sobre isso.

E se for um profissional da saúde?

Interessante. Daria certo.

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Eu acredito que deveria um respaldo maior. Esse ano, eu não saí daqui e eram interessantes as OT.

As OT me ajudavam muito, porque eu tenho uma visão, outros têm outra e a gente acrescenta.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Mencionar alguns

Sim, alguns.

Já trataram de ES em ATPC?

Eles consideram importantes. Eles não ainda não trataram desse aqui na escola.

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Colabora, sim.

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

Dar devolutiva, pois temos falhas e temos que melhorar sempre, apontando a minha deficiência. O que está acontecendo? Mas não só em uma aula, teria que ser numas três ou quatro aulas. Tem vários temas, várias turmas. Tem sala que você consegue trabalhar uma coisa e outra não tão bem.

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

Sim, claro! Contribui a forma como vocês expõem para a gente. Eu tenho a minha metodologia, mas sempre pode acrescentar alguma coisa a mais. E as práticas exitosas. A gente acaba copiando mesmo. É para a gente aprender, eu acredito que sim.

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

Trazer um profissional da saúde. Vamos tratar a sífilis, por exemplo, a gente sabe sobre o assunto, mas não sabemos tão fundo, com mais detalhes. E algumas coisas que se falam no posto de saúde, por exemplo, época de tomar vacina do HPV, funcionamento, tudo isso.

P2

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Demais. As 7ª séries (8º anos) estão meio infantis e não tem diálogo com os pais. Meninas que menstruaram pela primeira vez durante a aula, sem saber o que fazer, quando se esperava que a mãe mandasse absorvente.

Eles têm intimidade com o professor, com essa relação, os alunos se aproximam.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atingiu todos os alunos?

Sim, atinge a maioria. Eles têm vergonha, mas curiosidade também. Aceitam bem. Em casa assistem vídeo “pornô” e perguntam coisas sobre sexualidade.

Quais temas (conteúdos) você considera importantes serem abordados?

Gravidez na adolescência, parte social (orientação), métodos anticoncepcionais (tabelinha, pílula do dia seguinte) e DST.

Difícil durante o tempo que tem aula comigo ficar grávida, porque me respeitam. Têm muitos que transam, não tem jeito, mas falo que não é para deixar o sexo vulgar.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

Do caderno do aluno. Complemento, mas uso a sequência que está lá.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Começa a partir de uma relação dialógica: Você tem namorado? O que você pensa de gravidez na adolescência? A gente vai conversando e vou adquirindo confiança para saber das coisas.

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

Sim

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

Considero o que eles pensam, o que eles sabem, o diálogo que tem em casa. Os nossos alunos vão transar nas próprias casas. Será que os pais deixam?

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem nas situações de aprendizagem?

Dráuzio Varela e Vídeos do DVD transmitido na OT. Vídeo-aula elaborada pelos alunos (um menino, duas meninas). E também material da BBC sobre gravidez.

Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

Não, esse ano, não. Mas já usei o material do “Vale Sonhar”. Trabalho o tema, que envolve a reflexão: “o que fariam se estivessem grávidos?”.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?
Sim.

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

Não tenho. Tenho boa relação (amizade com os alunos), material não falta, tenho conhecimento. O meu objetivo é esse... Queria abordar valores, princípios, por exemplo: “não transassem por transar”, que incorporassem esses valores. Falo para eles: “quem vê cara, não vê Aids” e que eles precisam se prevenir. Tenho esse objetivo, de despertar essas reflexões no aluno.

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

Observo se tem atitude. Ciências é prática, mas preciso dar prova para verificar a teoria.

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

Geralmente eu ou o Demerval (outro professor de Ciências) ou o professor de biologia. (socializamos informações na escola)

Fora isso, o professor de LP pode dar uma produção de texto com esse tema, para que eu possa saber o que eles pensam, como eles escrevem. Ou o professor de sociologia, filosofia, também podem conversar. No Ensino Fundamental? Não sei. Talvez Português. Ou Educação Física.

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Deve estar dentro do currículo dele. A não ser que seja questionado sobre o assunto. Ele só vai falar do assunto se o aluno perguntar, por que ele, por conta própria, não trabalha.

Um profissional da saúde deve estar preparado, mas muitas vezes são agentes de saúde e muitas vezes não tem conhecimento técnico. Eles deviam estar preparados! Deviam ter uma enfermeira que preparasse...

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Sempre fiz OT. Leio muito, procuro informações na internet, mas não fiz cursos.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Mencionar alguns

Sim.

Já trataram de ES em ATPC?

Não.

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Contribui. Acho que ajuda bastante com o professor... Não como fiscalização, mas como sugestões, dicas.

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

Apoio, orientações, sugestões, dicas. Acho que contribui muito, se não for fiscalizador.

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

Patrícia disse que fez roda de conversa com os pais sobre sexualidade, nunca havia pensado nisso... Se eu tivesse possibilidade, explicaria métodos contraceptivos, riscos de transar sem preservativo e questionaria como resolveriam esse problema em casa.

Você considera a OT importante para sua prática?

Contribui bastante, principalmente nas trocas de experiências. É muito válida. Utilizei vídeo “Os filhos deste solo”. O mais interessante é a socialização de práticas.

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

Trazer palestrantes de fora, para informações técnicas, para aperfeiçoamento do conteúdo. Continuar investindo nas metodologias. Promover, estimular troca de experiências de como é trabalhado, já que o conteúdo é o mesmo.

P3

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Muito importante, aflora muito cedo a sexualidade. No 6º ano, já tem curiosidade a respeito do assunto e os pais ignoram ou deixam para depois a curiosidade que os alunos têm. Isso aumenta a curiosidade, invés de acalmar.

A mídia está muito direcionada à sexologia. A mídia joga de determinada maneira que não cai legal na cabeça do aluno do 6º/7º ano. Faz parecer tudo normal.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atingi todos os alunos?

Alguns sim, outros aceitam com certa reserva, certa relutância, como se fossem ficar expostos ao colocar as suas dúvidas. Acredito que não consigo atingir a todos, apesar de eu tentar levar o assunto com certa leveza, de forma natural, muitos se sentem incomodados com o assunto e não querem aprender, porque acham, devido ao que aprendem em casa, que não é tão necessário.

Quais temas (conteúdos) você considera importantes serem abordados?

Opções sexuais, doenças e as relações, que hoje em dia são mais precoces. Como eu falei, a mídia influencia e tudo é mais precoce... até as famílias acham que é normal os pré-adolescentes e os adolescentes ficarem mais cedo e manterem relações mais cedo. Opção sexual – observo que os alunos tratam com certa naturalidade dizer assim: olha professora, eu nasci homem, mas não tenho tendência a ser homem, eu quero levar uma vida mais direcionada como se fosse mulher e vice versa. Aqui nós temos vários casos assim. Muitos chegaram a ficar depressivos e ao se mutilar por conta dessa confusão na cabeça.

Ao saber disso, você muda sua prática para atingir seus alunos?

Muitas vezes, deixo meu pessoal de lado para atendê-los. Muitas vezes também fico confusa, apesar de bons anos de magistério, e troco ideias em casa, com meus filhos adolescentes, para ver qual a melhor maneira para aliviar o que o aluno está sentindo, porque quando o aluno se isola ou se mutila é porque está precisando de ajuda.

Esse atendimento deve ser feito em nível de prevenção ou assistência social/individual para fortalecê-lo? Os dois.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

Procuro desenvolver a do caderno, mas quando os alunos trazem inquietação ou problemática, procuro atender e aí volto para o caderno.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Sensibilizar, tento trazer experiências que ocorreram com outros alunos ou experiências pessoais para eles refletirem e para que vejam que não são os únicos que tem dúvidas sobre esses assuntos. Quero que se sintam a vontade para falar o que está machucando, o que está acontecendo. A partir daí a gente vai direcionando, vendo como conduzir o assunto, porque cada realidade é diferente.

Quando traz essas histórias eles se colocam no lugar do outro?. Sim... “E aí, se fosse você, o que faria?” Eles começam a observar que o problema pode ser muito maior do que aquele que ele estava pensando.

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

É necessário. Entre uma sala e outra há diferenças. A gente tem que respeitar cultura, religião. Algumas salas são mais liberais, lógico que eu não uso palavras de baixo calão, mas tem religiões que tratam a sexualidade como tabu.

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

(Respondeu acima quando disse observar o comportamento e dizeres dos alunos para redirecionar a sua prática)

Em caso de gravidez, por exemplo, também acontece. Já trabalhei em casos de gravidez, antes, durante e após. No sentido positivo, nada de ficar condenando, porque depois que aconteceu, não dá para jogar/empurrar mais para baixo o aluno.

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem nas situações de aprendizagem?

Filmes rápidos, mas que pudessem levar a mensagem. Com relação às DST, eu fui meio maldosa. Não falei muito sobre o assunto e pedi que os alunos pesquisassem. Eles montaram vídeos e depois socializamos com as salas. Eles ficaram muito chocados com o que viram. Na cabecinha deles, a DST não entendem a gravidade, se preocupam mesmo com gravidez. Mas depois que viram as produções, ficaram muito mais preocupados, disseram que iam no postinho e se prevenir. Esse impacto para eles é muito bom. Quando eu trabalhava em laboratório, vi muitos casos e socializo as DST que vi. Vídeos: minha vida de João e vídeo que eles mesmos produziram.

Não se lembra de ter usado os filmes da OT.

Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

A situação hipotética é usada e a caixinha de pergunta também. A caixinha de perguntas cabeludas. Eles adoram... Na caixa de perguntas, como ele não se preocupa em se identificar,

saem todos os tipos de pergunta. Eu tomo o cuidado de levar a caixa para a casa e pensar sobre as possíveis respostas e elucidar as dúvidas deles sem passar dos limites. Eu tenho essa postura. O que eles perguntam eu respondo até aquele ponto, nem a mais nem a menos.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?

Muito, porque aí eu consigo atingi-los. Uma das coisas que permitem um bom trabalho aqui nessa escola é o meu relacionamento com os alunos. Eu acho que não tem mais aquilo do professor ter nível mais alto que o aluno. Nós somos parceiros. Um aprendendo com o outro. Busco sempre esse relacionamento. Já fui podada aqui na escola, mas não consigo. Tem coisas que eles não têm coragem de falar com os pais e vem falar comigo. Para o meu trabalho é positivo, porque se o aluno não está desenvolvendo eu sei por quê. Eu conheço a realidade dele.

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

Olha até o momento não tive dificuldade. De material sim. Gostaria de ter mais material para oferecer qualidade melhor. Comunidade não tem problema, gestores também não.

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

Depois das aulas, as caixas das perguntas, eles veem os vídeos, procuro conversar. E aí, como estão as coisas? E agora? Você continua saindo? Você vai até o postinho? Na maioria das vezes eu percebo que eles estão mais atentos em relação à saúde, as meninas mais preocupadas com seu corpo. Querendo ou não, um pequeno retorno a gente tem.

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

Não. Só a professora de Ed Física que tenta, mas eles resistem por conta de entenderem que não é conteúdo daquela disciplina.

Na minha ausência, em última instância, quem poderia abordar o tema seria a coordenadora da escola Tânia Mara (pensando no perfil)

Com um profissional da saúde poderia ter êxito, apesar dos alunos ficarem meio desconfiados no começo, porque os alunos sondam a gente. Poderia fazer uma palestra.

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Primeiro de tudo bagagem, saber pelo menos o básico. Eu acho que ele também tem que ter afinidade com os alunos para trazê-los até eles. Eu gosto dos alunos sempre próximos para que eu possa atuar, com o aluno distante eu não consigo. Tenho que estão sempre conversando, me entrosando com ele.

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Um pouco de cada canto. A PCNP sempre está me orientando, sempre me dá dicas fabulosas, se esse ano consegui otimizar o tempo foi por conta das dicas dela. As ATPC também são boas, mas procuro ler bastante, buscar contato com eles, saber como eles pensam para saber atuar. Quando há cursos e tenho tempo eu faço, mas ultimamente estou com muito serviço.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Mencionar alguns

Sim

Já trataram de ES em ATPC?

Não

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Permite. Observações, retornos, sugestões para melhoria o trabalho, a prática, o tempo. Quando não tem me faz falta.

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

Mais materiais visuais direcionados, palestras (em OT ou não) para ampliar os meus conhecimentos, pois tenho necessidade de estar reciclando.

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

Nessas trocas você aprende com o colega e os alunos ganham.

Você considera a OT importante para sua prática?

É muito importante para mim.

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

Não consigo pensar em nada do que já foi feito. Uma das coisas mais importantes, que antes não havia, é trazer um material para utilizar com nossos alunos.

P4

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Eu acho, pelas informações que nós professores conseguimos passar para esse público, que eles estão vulneráveis a todos os tipos de doenças, gravidez, quando muitos pais se omitem, principalmente entre os 6º ao 9º ano.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atinge todos os alunos?

Aceitam e gostam. Atingir 100% é difícil, sempre alguém escapa e fica esperando bebê. Quando comecei aqui havia muitas gestantes e começamos a fazer esse trabalho do currículo e Vale Sonhar. Hoje não tem nenhuma.

Quais temas (conteúdos) você considera importantes serem abordados?

Gravidez, contraceptivos. Tenho trabalhado muito o “ficar”. Tenho colocado isso... não só a sexualidade, mas o respeito para a sexualidade.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

Uso caderno como parâmetro, mas vou em busca de livros, sites, materiais de OT.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Criei um projeto de sexualidade chamado “rodinha da alegria”. Fazemos um círculo e sai a pergunta da caixa. Dentro dessa pergunta surgem outros assuntos. Com o 8º ano usei o torso e pedi para desenharem o corpo. Eles têm muita timidez. Acho que eles não estão maduros, nem preparados para trabalhar a questão da sexualidade. Fiz uma dinâmica que fez com que eles perdessem a vergonha para que eu conseguisse entrar no conteúdo. Depois foram feitas umas fichas (no dia da rodinha da alegria) e usei o material do Vale Sonhar, onde “estariam” grávidos. Surgiram outros assuntos, como: métodos anticoncepcionais, doenças, religião.

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

Sim. No 9º ano tratei de drogas e sexo. O que as drogas fazem para leva-los ao sexo. Eles precisam de drogas para “chegar” numa menina.

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

O que me impacta é quando eu descubro que adolescentes se prostituem. Eu tenho que mudar toda a forma de pensar. Fico pensando como vou falar. Tem coisas que eles sabem melhor do que nós.

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem nas situações de aprendizagem?

Não tem como falar de Orientação Sexual sem vídeos, sem charge, sem figuras. Usei todos os vídeos da OT. E foram aprovados por eles.

Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

Sim. A gente brinca de batata-quente e o aluno “escolhido” lê a pergunta. Também uso situação hipotética. Um personagem com HIV tinha que ir numa festa. Todos foram comentando, discriminando. Coloquei o balão na barriga para encenar a gravidez. A doença não está estampada na testa, ela está escondida em rostos bonitos.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?

Com certeza. Eles se sentem bem à vontade para perguntar suas dúvidas. A pílula do dia seguinte pode usar todos os dias?

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

Por ser uma escola pequena, o espaço é um fator dificultador. Preciso mobilizá-los para assistir vídeo. A sala de informática, porque o número de computadores é insuficiente ou não funcionam. Eu tenho usado recursos que temos à mão, como celulares.

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

Nas avaliações (uso normalmente um texto com uma situação problema – uma fofoca que se espalhava de uma menina que estava grávida) e na postura deles.

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

Infelizmente, não. Se todos fizessem parte, a responsabilidade não ficaria apenas sobre o professor de Ciências e Biologia. Eles não estão aptos. Se eles não respondem perguntas simples (mandam perguntar para mim) é porque não são capazes. Se fosse um profissional da saúde, sim.

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Orientação. Ele tem que estar orientado para passar o conhecimento. Sem dúvida. Tem que ter um relacionamento bom. Professor grosso, que não consegue ser dócil... Como vai falar de sexualidade, se é uma coisa pessoal? Não tem como...

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Eu gosto muito de estudar. Fico atenta aos cursos da secretaria. Nas sugestões da PCNP.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Mencionar alguns

Aqui nessa escola não tem material. Alguns ainda têm nomes antigos.

Os gestores da escola consideram importante esse trabalho? Já trataram de ES em ATPC?

Não

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Sim

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

Sim, você é muito ética. Dá uma segurança. Eu sei que se eu estiver errada, você vai me deixar segura e não vai me expor. Orientação Técnica (continuidade da formação continuada...)

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

Muito, eu aprendi muito com um projeto de uma professora de outra escola que fez um projeto com o livro dos onze sexos. Minhas primeiras OT eu era tão tímida....Agora minha PCNP vem me fazer entrevista...! Sinal de que eu evolui.

Você considera a OT importante para sua prática?

Eu aprendi tudo nas OT. Tinha muita vergonha de criar, usar material.

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

As OT precisam voltar, pois em ATPC você não consegue aprender o que aprende em um dia lá. As vivências dos colegas, os conhecimentos, as trocas. ATPC são disciplinas diferentes.

P5

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Sim. A ES deveria ser uma disciplina à parte oferecida, pelo menos uma vez por semana, porque os alunos vão tendo dúvidas de maneiras diferentes.

Nessa escola, por ser de centro, as meninas passeiam mais, se mostram mais. Os meninos também se mostram mais, saem nas ruas, são influenciados pela mídia.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atinge todos os alunos?

Sim. Alguns têm vergonha no início, mas gostam muito, principalmente os meninos. Atinge 50% dos alunos, porque tem muitos alunos tímidos. Existem os tabus... Curiosidade, todos tem.

Quais temas (conteúdos) você considera importantes serem abordados?

Prevenção (não só de gravidez, mas também de doenças). Higiene, as modificações do corpo, gravidez na adolescência, a parte de virgindade, doenças.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

Eu procuro seguir a sequência do caderno, mas eu mudo conforme a classe.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Inicialmente um bate-papo. Depois falo da infância, fases de mudanças, parte hormonal, sistemas reprodutores (meninos, depois meninas). Aí, sigo as sequências dos temas, praticamente igual ao do caderninho. No Currículo tem o vocabulário deles, inclusive usado na casa.

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

Sim. Retomo pouquíssimo no 9º ano, com outra abordagem.

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

Sim, me faz refletir. Às vezes, eu penso uma coisa e eles estão precisando de outra.

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem nas situações de aprendizagem?

Sim, vídeos curtos ou não. Filmes “Confiar” e “O preço de uma escolha”.

Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

Sim. Passei uma história que recebi na OT em que dois adolescentes que se conhecem nas férias e passam por diversas situações; daí, os alunos se colocam no lugar deles, por meio de perguntas feitas durante a leitura.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?

Sim.

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

Pelas conversas deles, pelo contato que você tem. Não apenas a parte escrita, mas aquilo que eles vão levar.

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

Já tive problemas com pais, o menino chegou em casa e comentou. A avó não aceitou e impediu o aluno de vir para a escola. Seria interessante ter mais materiais.

Quem deve abordar o tema?

Qualquer professor poderia, se tivesse interesse em aprender. De repente, uma orientação técnica para todos. Pode ser um profissional da saúde, desde que sejam sérios.

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Ter envolvimento com o aluno para que ele sinta confiança. Conhecer o próprio aparelho reprodutor e saber de prevenção.

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Teria que ter mais orientação. Eu procuro, leio muito, mas acho que deveria ter uma instrução com médico ou enfermeiro para me subsidiar.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Mencionar alguns

Sim .

Os gestores da escola consideram importante esse trabalho? Já trataram de ES em ATPC?

Consideram importante, mas nunca trabalharam em ATPC.

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Sim. Sempre que precisei, você me orientou. Precisaria mais, especialmente para professores novos.

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

O apoio e o incentivo ao trabalho do professor e na relação com os alunos. Você tem que ter perfil para conversar com os alunos. Chegar ao nível deles.

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

Precisa ter a socialização. É uma continuidade do trabalho da primeira OT para verificar se funcionou. Eu usei um filme e o achei pobre, já a outra professora trabalhou de uma forma diferente, que eu não tinha pensado. (metodologia)

Você considera a OT importante para sua prática?

Sim, é ali que você pode parar e ver o que os colegas estão fazendo, as novidades. Na sala de aula, não é possível; em casa, temos pouco tempo...

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

Situações que podem ser levadas em sala de aula, como atividades práticas, dinâmicas, continuar passando o que você tem passado. Novidades em determinados assuntos.

P6

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Muito importante. Por mais que trabalhemos ES desde o 6º ano (acho que, a partir do 6º ano, deveria existir alguns tópicos mais sutis, como: aparelho reprodutor sendo abordado, que poderia ir se aprofundando), a sexualidade que começa aflorar cada vez mais cedo. Por mais que esse assunto seja debatido, observamos um grande número de alunas grávidas (tanto no fundamental quanto no médio). Tem uma que foi minha aluna no ano passado no 9º ano.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atinge todos os alunos?

Adoram o tema. São curiosos com o tema. Dependendo da classe, complica um pouco o trabalho, ficam tão empolgados que a gente tem que ir parando aos poucos para conter essa empolgação. Atinge a maioria. Mesmo que não entendam a parte mais biológica, essa parte da prevenção e das DST eles acabam aceitando melhor, mas tem que trabalhar de forma diferenciada. Tem que trabalhar com data show, tem que trazer preservativo masculino e colocar em alguma coisa, feminino, o diafragma. Gostaria que a escola tivesse mais material, como DIU, implante subcutâneo. Muitos materiais a gente compra ou consegue no Posto de Saúde.

Quais temas (conteúdos) você considera importante abordar?

Órgãos sexuais, prevenção da gravidez na adolescência e DST. Acho importante trabalhar a parte social, porque é um problema de saúde pública (as gestantes adolescentes têm problemas de saúde gerados de acordo com a sua estatura, o seu corpo não está devidamente formado, baixo peso do feto, hipertensão arterial, infantilização). Temos que trabalhar o tema por completo, não apenas a prevenção. A camisinha ainda é um tabu por parte dos meninos. E elas (meninas) acabam não vendo importância no uso da camisinha, por mais que você mostre as DST e a possibilidade de gravidez; por isso, sugiro a associação do anticoncepcional com o preservativo. Eu bato numa tecla que é mais social: Adolescente não é monogâmico.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

Trabalho algumas questões do “caderninho”, por terem ilustrações. Tenho aulas montadas no data-show. Trabalho a diferença de puberdade e adolescência, depois órgão sexuais, alterações físicas, hormônios e depois parte social, prevenção e DST.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Para todas as classes no EF, faço as caixinhas e peço para que anotem as perguntas. Levo para casa, seleciono (vejo se não há repetidas). Abro as caixas e trabalho com as perguntas.

Outro recurso que utilizo também é uma brincadeira. Você oferece uns papeizinhos para a classe, sendo que alguns deles possuem marcação (que é o uso do preservativo, cerca de 30% e outra marcação para quem tem DST). Aí pede para que escolha alguns colegas do sexo oposto para conversar e anotar o nome no papelzinho. Após isso, na lousa, faz uma tabulação de quem conversou com alguém que tinha marcação, quem não tinha (fica parecendo uma teia alimentar). Aí você fala que a conversa simbolizava a relação sexual e se tinha marcação era porque tinha usado preservativo; quem não tinha marcação não usou preservativo; tinha outra marcação que era DST.

É uma dinâmica interessante, que os fazem perceber que é um círculo vicioso e que a gente não tem como interromper isso, só mesmo usando preservativo; mostra quantas pessoas podem ser atingidas indiretamente. Os alunos ficam horrorizados e dizem: “Quanta gente, não é possível!”

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

Adapto. Tem sala que não dá para fazer essa dinâmica, por exemplo. Às vezes abro roda de conversa, após questionamentos. Tem turma que não dá... Linguagem é importante; por mais que utilize linguagem chula, eu sempre a transformo na linguagem correta. Outro dia veio um palestrante para tratar de Sexualidade para EF e EM. Quando deu a palestra para o EF, não adequou muito a linguagem. Falou umas palavras muito pesadas. Marcou para crianças que não tem muita malícia. Achei que não ficou muito apropriado. Adequar a linguagem à criança é muito importante! No 6º ano, falei de puberdade por conta da transpiração (principalmente após a aula de Educação Física, muito calor). Falei da transpiração, odor, chulé, para que prestem mais atenção no o corpo, partes íntimas. O nosso odor pode incomodar o outro e a gente vive em grupo. A gente tem que pensar na nossa higiene, na nossa saúde e também pensar no outro. Tem que trabalhar de forma sutil, para não ofender também.

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

Dependendo da classe, eles comentam mais. Estou assustada porque no 6ª ano já comentam muito de beijo... de passar a mão... E penso: O que vou trabalhar? No EM, presto atenção no tipo de relação sexual.

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem, nas situações de aprendizagem? Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

Vídeos, textos, data-show, reportagens ou partes de livro (Jairo Bauer). De vídeo, trabalhei o “Juno”, que mostra a gravidez na adolescência. Às vezes a gente lê alguns textos que contam a história de alguém. O livro do Jairo, por exemplo, é baseado em perguntas que ele recebeu e foi respondendo. Outras vezes a gente pega uma situação de classe mesmo. No EM, por exemplo, tem uma aluna grávida, que foi aluna dela (dela, quem??) no EF. Esse método funciona. Sempre depende do público, mas sempre funciona. Aquele kit do “Vale Sonhar” tem algumas coisas legais, outras maçantes. Na escola, não tem mais o Kit e na outra escola que eu trabalho também não tem mais. Então não dá para trabalhar.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?

Facilita. A gente fala muito que não precisa, mas, na verdade, precisa. Isso facilita demais, e quando a gente gosta do aluno e o aluno gosta de você.

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

Não encontrei nenhum. Nem religioso. Nenhum pai, nesses 15 anos das minhas aulas, veio falar; ninguém veio falar comigo.

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

Quando conversam entre eles e quando agem... Nas próprias atitudes... De vez em quando, você escuta: “ah, saí e tal... e usei camisinha”. Você só pode perceber isso nas atitudes. Eu sempre entrego panfletos (posto de saúde) para dar uma reforçada no que foi trabalhado. Mas só pode ser visto nas atitudes. Quando o pessoal se cuidou e chega, na maioria no EM sem engravidar, a gente percebe que, de certa forma, está surtindo efeito. De alguma forma consegue atingir, observando a maioria das alunas. Teve uma aluna que fez muitas perguntas sobre gravidez, prevenção, sexualidade em certo período etc. e, no final das contas, ela queria mesmo era engravidar. (Era do Lar da Mônica e queria engravidar)

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

O outro professor de Ciências (Ciências Marco Antônio) e acho que o professor (biologia – Márcio) trabalham, mas, por questões religiosas, o professor Márcio trabalha diferente do professor Marco Antônio, pelo que os alunos contam. Acho que, se você está na disciplina tem que ter o perfil. Quanto às outras disciplinas, não vejo muita ligação, a não ser para usar dados em matemática para fazer gráficos, por exemplo. Acho que esse diálogo mais aberto, de forma correta, sem atropelar as coisas, é importante. Na palestra que eu mencionei, o biomédico ficava repetindo “vagina... vagina... vagina”, como se a vulva fosse a vagina...

Depois da palestra entrei em todas as salas para fazer a correção. Não que ele fosse despreparado, porque está na área da saúde, mas didaticamente não era legal...

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Acho que tem que ter mente aberta, pensar que quando se fala em sexualidade não está falando de si, de sexo. Está falando de todo o processo biológico da sexualidade, por isso acho importante que seja o professor da área, porque conhece desde o início o “porquê”. Não que os outros não devam abordar, podem tirar dúvidas, mas não é a mesma coisa.

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Vou atrás, me interessa bastante. O último que eu fiz foi em 2012, terminei a pós-graduação. Acabei fazendo outro curso oferecido pela secretaria, mas eu gosto de fazer aquilo que ainda me falta.

Como já fiz muita coisa, tanto na área de Biologia, Física e Química, quanto de Ciências, eu tenho que escolher. Para ver a mesma coisa, da mesma forma, com mudanças muitas sutis. Se for pegar nos últimos 7 anos (metade do tempo que eu trabalho) foram poucas as palestras e as OT que alguém trouxe algo novo. A gente tem que procurar reavaliar. O que não dá certo numa sala, fazer de outra maneira, então a gente está sempre renovando os slides, sempre colocando tópicos novos.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Sim.

Os gestores da escola consideram importante esse trabalho? Já trataram de ES em ATPC?

Nesses dois anos aqui, não.

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Sempre é uma intervenção de forma positiva, com ideias, sugestões - dependendo da forma que é falado.

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

O diálogo é importante. Você passar a informação, como: “observei que não foi legal, você poderia dar uma introdução melhor”. Alguma coisa assim é sempre bem vinda, com a forma técnica de falar.

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

O que acontece nas OT, que deixa a gente “meio assim”, é que a gente conhece determinados profissionais (colegas) que falam que trabalhou isso e aquilo. Será que trabalhou mesmo? Tá

meio esquisito... Às vezes a gente fica na dúvida se trabalhou e se foi tão bem sucedido quanto a pessoa pintou.. Será que é como ele tá pintando? Comigo não é assim...

Você considera a OT importante para sua prática?

Apareceram poucas coisas diferenciadas e legais, mas apareceram, sim.

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

A última que você fez sobre orientação sexual foi legal, sim, essa parte da gente trabalhar com sexualidade. Acho que, talvez, se conseguíssemos trazer alguém com uma visão nova... Como um ginecologista, por exemplo, para tirar umas dúvidas mais reais.

Falas importantes

Falo para as meninas: “São poucos os que terão o bom senso de deixar de ficar com uma menina, porque está namorando você”. Com 14 anos, ele vai querer ficar com o maior número de meninas possível - até pela fama deles - enquanto que, para as meninas, é o contrário.

P7

Você acha importante abordar ES nessa escola? Por quê?

Sim, porque o trabalho de ES tem tido bons resultados, com baixo número de casos de gravidez. E é importante nessa fase em que o aluno está se desenvolvendo física e emocionalmente. Uma gravidez nesse momento afetaria os estudos. O aluno traz muitos conhecimentos da vivência diária, mas é na escola que faz essa ligação do dia-a-dia com a parte científica.

Você considera que os alunos aceitam bem os temas? Considera que atinge todos os alunos?

Sim, eles gostam muito. Inicialmente causa muitos risos, mas logo depois se acostumam. Tudo depende da abordagem inicial, de terminologias adequadas. E sempre a postura: você afirmar que é sério, que é importante. Não sei se 100%, mas a porcentagem é alta. Eles produzem textos que dizem isso.

Quais temas (conteúdos) você considera importantes serem abordados?

Anatomia humana (aparelhos genitais, masculino e feminino), contraceptivos, DST.

Você desenvolve uma sequência didática (intencional) para tratar desses temas?

Sigo o Currículo da SEE e vou adicionando nas atividades os vídeos, livros didáticos, as palestras.

Quais são as estratégias que você utiliza para que os alunos aprendam?

Confecção de cartazes, debate do tema, produção textual. Começo com problematizações.

Você tem que adaptar as estratégias e linguagem nas diferentes turmas?

Sim. Essa adequação da linguagem é necessária. Não dá para chegar com todos os termos técnicos de uma hora para outra. Vão usando dicionários, lendo e grifando e assim vão construindo.

Como as experiências sexuais dos/as estudantes podem ser trabalhadas em sala de aula?

Sim, porque fico sabendo o que o aluno faz. Nas aulas, sem mencionar nome, direciono as orientações para aquele que precisa. Quando tem comentários sobre festas, ouço tudo o que eles falam e me preparo para direcionar os debates.

Você utilizou algum vídeo, texto ou imagem nas situações de aprendizagem?

Usei vídeo da OT, um DVD “A incrível máquina humana”, textos do livro didático e livro do EM.

Você utilizou caixa de dúvidas ou situações hipotéticas para desencadear discussões sobre a temática?

Sim. Foram feitas perguntas pelos alunos. Eles mesmos faziam a leitura de forma anônima. Eu faço as associações, sempre. Mas, especificamente nesse sentido, não. Essa é uma sugestão para os próximos anos. No EM, trabalhei o filme do Cazuza e a aceitação foi além do esperado. Esse exercício - de se imaginar no papel dos personagens - dei para o primeiro ano.

Você considera importante ter boa relação interpessoal com seus alunos para atingi-los?

Sim. Sempre que trato desse assunto eu não falo de mim, nem do aluno. É impessoal.

Quais são os dificultadores que você considera importante comentar ao abordar ES?

A dificuldade é prepará-los. Começo pela parte anatômica e confecções de cartazes para que eles se acostumem com as imagens. Depois vão aceitando melhor o assunto e avançando nas leituras.

Como você pode avaliar se a sua proposta de ensino foi exitosa (fez com que os alunos aprendessem)?

A produção textual ajuda, por dar detalhes do que ele pensa. É um tema que ele vai levar para a vida toda. Para falar eles são constrangidos, mas para escrever eles se abrem muito mais.

Existem outros professores ou profissionais aqui na escola que abordam ES? Você acredita que eles estão aptos?

Não. Estruturado do jeito que Ciências e Biologia faz, eu desconheço. Talvez os professores da disciplina de Educação Física, Arte e Sociologia, Filosofia, por conta da formação.

O que um professor/profissional precisa ter/ser para abordar ES com adolescentes?

Tem que ser impessoal, ter objetivo. Tem que se preparar, ter coragem para “enfrentar” a turma. Uma palestra é interessante, mas tem que verificar a formação do profissional. Pode ser da saúde (psicólogo, terapeuta) ou policial. É um trabalho que deve ser desenvolvido de forma complementar por vários profissionais.

Como acontece a sua formação continuada? É um esforço individual, na escola, programas/cursos oferecidos pela SEE, OT, cursos fora da SEE?

Ocorre pela DE, por meio de OT, cursos da SEE, formação interna na escola. Minha iniciativa conta muito.

Você conhece materiais (SPE, vale sonhar), cursos/programas vindos da SEE?

Mencionar alguns

Conheço e uso.

Os gestores da escola consideram importante esse trabalho? Já trataram de ES em ATPC?

Eles consideram importante, sim, confiam no meu trabalho. Pelo menos, nunca fui chamado para justificar nada em relação ao tema.

O acompanhamento do PCNP às suas aulas lhe permite refletir sobre sua prática?

Sim, porque ele faz as intervenções. Para mudar a nossa prática, a gente tem que ter contato com o diferente.

O que você considera importante na atuação do PCNP ao acompanhar suas aulas?

Sempre é bom ter um olhar externo. O PCNP vem, olha e tem uma impressão diferente. A gente tem tantas atribuições que não nos atentamos a detalhes.

Em que o PCNP poderia ser útil?

Intervenções. Isso mesmo... Participar e sugerir estratégias. Orientação Técnica (continuidade da formação continuada...)

Você entende que socialização de práticas contribui para elaboração das suas aulas?

Sim. Esse ano, eu senti falta das OT, porque os professores se isolam. Elas foram bem estruturadas e deu sugestões incríveis. Trouxe muitas atividades para as minhas aulas.

Você considera a OT importante para sua prática?

Importante pôr ter a parte teórica, a parte de vivência, mas seria interessante também se tivesse a parte prática.

Como deveria ser um OT para realmente contribuir com sua prática?

Microscópios, com práticas de química, física. A gente não tem material de laboratório e acaba se distanciando. Visualização de uma célula, com uso de corante.

No caso da ES, poderíamos visualizar gametas, por exemplo.

A adequação da linguagem é necessária. Não dá para oferecer as mesmas atividades... Elas vão sofrendo alterações. Tem a ver com a vivência sexual de cada um. No 9º B, a vivência sexual já faz parte da vida deles. É diferente do 9º A. Como trabalhei no 8º e no 9º com ES, percebi que estão mais maduros, foram mais rápidos para desenvolver as atividades.

Seria importante começar ES mais cedo?

Seria importante iniciar no 6º ano, mas o currículo não propõe, então fica difícil... Você não tem como justificar a abordagem com a turma. Quando é debate, eu vou para a aula com um roteiro flexível. À medida que surgem dúvidas, vão acrescentando. Lógico que não vão se abrir totalmente. As meninas ficam mais acanhadas e acabam conversando com outras professoras. Com o desenvolvimento do assunto, eles vão chamando os professores do lado para tirar dúvidas.