

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LUCAS APARECIDO VIZENTIM

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR E
MULTIPLICADOR DA EDUCAÇÃO SEXUAL:**
uma análise de práticas pedagógicas



ARARAQUARA – S.P.
2020

LUCAS APARECIDO VIZENTIM

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR E
MULTIPLICADOR DA EDUCAÇÃO SEXUAL:
uma análise de práticas pedagógicas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e Educação Sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

ARARAQUARA – S.P.
2020

V864p

Vizentim, Lucas Aparecido

O professor como mediador e multiplicador da educação sexual :
uma análise de práticas pedagógicas / Lucas Aparecido Vizentim. --
Araraquara, 2020

101 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Débora Raquel da Costa Milani

1. Educação Sexual. 2. Prática Pedagógica. 3. Ensino Fundamental.
4. Ciências. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCAS APARECIDO VIZENTIM

O PROFESSOR COMO MEDIADOR E MULTIPLICADOR DA EDUCAÇÃO SEXUAL: uma análise de práticas pedagógicas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e Educação Sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

Data da defesa: 25/09/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Débora Raquel da Costa Milani

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara/SP

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo César Cedran

Centro Universitário “Moura Lacerda” - Ribeirão Preto / SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha avó Helena (in memoriam), que pouco pode estudar, mas que muito me incentivava a cada “estudo que eu pegava” e se alegrava com cada título que eu obtinha.

À minha tia-avó Isaura (in memoriam), analfabeta, que olhava admirada e elogiava minha facilidade em ler “mesmo as letras miudinhas”.

À minha tia-avó Antônia (in memoriam), para mim, tia Tuna, analfabeta, que relatava o orgulho em ter servido na casa de uma professora, autoridade ilustre à sua época, e que me transmitiu a mesma admiração pelos docentes.

A tantos outros filhos e filhas de imigrantes italianos que chegaram a essa terra, cheios de esperança, e que aqui puderam oferecer uma vida melhor aos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha luz e fortaleza.

Aos meus pais, Sônia e Antônio, e à minha irmã, Angélica, por todo amor, cuidado e por vibrarem comigo a cada conquista.

Ao Eduardo, pelo incentivo e companheirismo.

Aos meus amigos queridos, que encheram de alegria mesmo os momentos mais difíceis durante essa jornada.

À minha orientadora, Débora, pessoa iluminada que me conduziu por este caminho.

Resumo

Cada vez mais os professores reconhecem a importância da implementação da Educação Sexual no ambiente escolar. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essas discussões geralmente ficam a cargo dos professores de Ciências. O tema, alvo de constantes debates nos âmbitos educacional, político e social, como um todo, encontra-se incluído de forma explícita e implícita nos conteúdos formais constantes nos documentos norteadores, em especial na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, e, conseqüentemente, é expresso nos currículos estaduais e municipais. A condução desta temática, dessa maneira, deixa de ser algo unicamente transversal, como anteriormente concebido, e torna-se um direito de aprendizagem dos alunos, compondo o rol de aprendizagens essenciais, conduzindo os professores ao desenvolvimento do tema em sala de aula. A forma como tais temáticas são conduzidas, e até mesmo sua omissão, interfere na maneira como os alunos concebem a sexualidade. Analisar quando, como e com quais recursos tais temáticas são abordadas, nos permite compreender a forma com que os docentes vêm conduzindo a Educação Sexual nos espaços escolares, possibilitando-nos identificar práticas exitosas, bem como as limitações, dificuldades e outros detalhes de sua atuação. A pesquisa aqui apresentada, de cunho qualitativo, obteve dados por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise e organização dos dados se deu por meio de análise de conteúdo, através da qual foram criadas categorias iniciais, intermediárias e finais que, finalmente, desdobraram-se em subcategorias, facilitando a apresentação e orientando as discussões. Foi possível compreender a atuação dos professores sob duas diferentes perspectivas: seu papel multiplicador, através da abordagem intencional dos conteúdos; e seu papel mediador, nos momentos em que demandas espontâneas surgem nos espaços escolares, de forma pacífica ou conflituosa. Evidenciou-se a valorização do tema em sala de aula e a necessidade de uma abordagem sistematizada dos conteúdos de Educação Sexual. Os dados obtidos desvelaram possíveis limitações e indisponibilidade de recursos complementares para o pleno desenvolvimento da temática. Verificou-se, ainda, que a abordagem intencional de Educação Sexual no contexto de sala de aula parte de aspectos biológicos, porém, não se restringindo a eles, e concentra-se quase sempre no oitavo ano do Ensino Fundamental, sendo eventualmente retomada, mostrando que não se tem uma continuidade neste trabalho. Os professores demonstraram abertura e receptividade às demandas espontâneas, dentro ou fora de sala de aula, geralmente intervindo quando essas acontecem, além disso, qualificaram as intervenções como sendo positivas e, quase sempre, suficientes para combater algumas situações conflituosas. À luz destes achados, vale frisar que agir com naturalidade, utilizar um tom de acolhimento e de abertura de diálogo, de maneira a buscar desconstruir preconceitos por meio dos saberes científicos, voltados a desenvolver a empatia do alunado, são as principais estratégias apontadas pelos professores no trabalho de educação sexual, que as qualificaram como sendo satisfatórias.

Palavras – chave: Educação Sexual, Prática Pedagógica, Ensino Fundamental, Ciências.

Abstract

More and more teachers recognize the importance of offering Sexual Education in the school environment. In Elementary Education, these discussions are usually the responsibility of science teachers. The theme, the subject of constant debates in the political sphere, is included explicitly and implicitly in the formal contents contained in the guiding documents, especially in the BNCC - National Curricular Common Base, and, consequently, it is expressed in the curricula of other governmental spheres. The conduct of such themes, in this way, is no longer just transversal, as previously conceived, and becomes a right for students to learn, leading teachers to the development of the theme in the classroom. The way such themes are conducted, and even their omission, interferes on the way students conceive sexuality. Analyzing when, how and with what resources such themes are addressed, allows us to understand the way in which teachers have been conducting Sexual Education in school spaces, enabling us to identify successful practices, limitations, difficulties and other details of their performance. The research presented here was based on a qualitative analysis of data, obtained through semi-structured interviews. The analysis and organization of the data took place through content analysis, through which initial, intermediate and final categories were created, which finally unfolded into subcategories, facilitating the presentation and guiding the discussions. It was possible to understand the role of teachers from two different perspectives: their multiplier role, through the intentional approach of the contents, and their mediating role, in the moments when spontaneous demands arise in the school spaces, in a peaceful or conflicting way. It became evident that the theme was valued in class and the need for a systematic approach to the contents of Sexual Education. There were possible limitations and unavailability of complementary resources for the full development of the theme. It was found that the intentional approach to Sexual Education in the classroom starts from biological aspects, however, not being restricted to them, and is almost always concentrated in the eighth year of Elementary Education, eventually being resumed. Teachers showed openness and receptivity to spontaneous demands, inside or outside the classroom, usually intervening when these happen. They described the interventions as positive and, almost always, sufficient to combat some conflicting situations. Acting naturally, using a welcoming tone and opening up dialogue, seeking to deconstruct prejudices through scientific truths and develop student empathy, are the main strategies pointed out by teachers, who qualified them as satisfactory.

Keywords: Sexual Education, Pedagogical Practice, Elementary Education, Sciences.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Progressão das categorias de análise	41
Quadro 1	Dados dos sujeitos	44
Quadro 2	Subcategorias formadas através da categoria “O papel multiplicador”	47
Quadro 3	Subcategorias formadas através da categoria “A ação mediadora”	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional de Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

DA CARTEIRA ESCOLAR PARA A MESA DOS PROFESSORES	10
1. INSTRUMENTOS LEGAIS E PRÁTICA DOCENTE	15
1.1 BNCC e Currículo: normatização implícita e explícita da Educação Sexual	15
1.2 A escola e a materialização do currículo	19
1.3 Sala de aula: unidade e dialética	23
1.4 Educação Sexual: necessidade e desafio	27
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: IDENTIFICANDO A VIVÊNCIA PARA COMPARTILHAR A EXPERIÊNCIA	31
2.1 Caracterização do estudo	31
2.2 Participantes	32
2.3 Local	34
2.4 Instrumento	34
2.5 Procedimentos	37
2.6 Análise dos dados	38
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
3.1 Conhecendo os sujeitos	43
3.2 Categorias da pesquisa	45
3.3 O papel multiplicador	46
3.4 A ação mediadora	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	99
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	100

DA CARTEIRA ESCOLAR PARA A MESA DOS PROFESSORES

Me apaixonei pela educação ainda criança. Lembro com muita clareza, mesmo em idade tão tenra, do encanto que tinha por meus livros, cadernos, lápis; lembro-me da alegria em aprender a ler nos primeiros meses de aula na primeira série, de como era gostoso chegar em casa e fazer os numerais, pintar as atividades, realizar as pesquisas na pequena biblioteca que existia em minha escola. A paixão não se restringia apenas àquilo que sentia ser diretamente meu, mas era algo ligado ao todo. Amava aquele espaço, aquelas salas, os jardins, a quadra e, é claro, amava as pessoas que ali trabalhavam, acima de todos eles, minhas professoras e professores. Tinha verdadeiro pavor da diretora, não me imaginava em sua sala assinando o tão falado “livrão”. Não um pavor de repulsa, mas aquele medo enorme de estar perante uma figura que inspirava tanta autoridade e ordem.

Olhava com admiração e respeito aquelas pessoas que estudaram tanto, que se portavam de forma diferente da maioria dos moradores da pequena cidade onde cresci. Essa cidadezinha, chamada Motuca, contava com apenas duas escolas na época: um centro de educação e recreação, que abrigava a educação infantil e a “escolona”, maneira pela qual chamávamos a Escola Estadual Adolpho Thomaz de Aquino, unidade na qual estudei da primeira série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Tendo crescido em uma família cujos pais não puderam estudar por muito tempo, cada um por seu motivo, fui educado a respeitar tudo que se relacionasse à escola, principalmente a oportunidade de estudar. Recordo-me com carinho de minhas tias-avós já bastante idosas me contando com orgulho que uma delas havia trabalhado muitos anos como empregada doméstica na casa de uma professora. Isso era, para ela, motivo de honra e orgulho, afinal, é dispensável explicitar o quanto o acesso à educação era restrito nas primeiras décadas do século XX, assim, apenas ter servido a uma figura tão ilustre era motivo de grande alegria.

Quando criança participava de todas as atividades possíveis e imagináveis promovidas na minha escola: estava no time de vôlei dos campeonatos, era o noivo nas quadrilhas de São João, auxiliava em bazares, participava de todas as feiras do conhecimento, enfim, respirava a escola e tudo o que vinha dela. Já no início da adolescência, participei de grêmios estudantis, tendo sido presidente vencedor de uma chapa e organizado, com muito orgulho, a nova biblioteca da escola.

Os anos que se seguiram não foram para mim os mais fáceis. Sendo um adolescente um pouco diferente dos demais, sempre tranquilo, dedicado e estudioso, não é preciso dizer que enfrentei diversas situações, dentro e fora de sala de aula, que me causavam confusão, frustração e tristeza. Aquele espaço que tanto amava, nessa época, acabava também carregando consigo um lado que me amedrontava, intimidava e, às vezes, me agredia.

Não demorou muito para que eu percebesse que essas situações já eram de conhecimento dos professores e demais funcionários, fato que, na época, acabou por me assustar ainda mais. Recordo uma conversa que uma professora teve comigo, numa tentativa de me acolher, oferecer algum tipo de ajuda, o que recusei veementemente e tratei de contornar. Acredito que a abordagem incisiva sobre algo que me causava tanto incômodo, tenha sido o motivo da recusa. Embora sua intervenção tivesse, creio eu, as melhores intenções, o posicionamento à época não surtira o efeito desejado.

Fato é que, mesmo entre momentos de alegria e tristeza, fui aos poucos lutando pelo meu local naquele espaço e aprendendo a contornar as diferentes situações. Era aluno destaque em diversas disciplinas, especialmente em ciências e biologia. Nesse período, já sonhava em fazer a tão desejada faculdade de Ciências Biológicas.

Pouco tempo depois de finalizar o Ensino Médio, ingressei em dois trabalhos temporários. A atividade era braçal, nada fácil, nem de longe se parecia com o mundo dos papéis e das letras que tanto admirava. Aos 19 anos fui aprovado em um concurso público e

meu primeiro local de trabalho foi uma biblioteca municipal. Atendia ao público, orientava estudantes em pesquisas realizadas pelos livros ou através de buscas na internet. De certa forma, dava meus primeiros passos rumo à docência.

Nessa época ingressei na universidade, onde cursei Ciências Biológicas. Tinha a opção de me tornar apenas Bacharel na área, mas a antiga paixão pela educação me levou a cursar diversas disciplinas complementares, estudando de segunda a sábado, para que também conquistasse o título de Licenciado.

Nos anos que se seguiram passei por diversos departamentos no meu primeiro cargo público, me desviando por um curto período do universo escolar, porém, sempre a ele retornando.

Insatisfeito com a situação na qual me encontrava, tomei a decisão de mudar completamente de rumo e voltar a focar naquilo que, no fundo, sempre desejei: me tornar professor. Com pouco tempo de estudo, aproveitei a primeira oportunidade que tive e, em poucos meses, saí da área burocrática da educação, a qual servi em tantas instâncias diferentes, e ingressei na sala de aula, como professor de Ciências no Ensino Fundamental.

O choque foi brutal. Ao ingressar no contexto escolar, num ambiente tão diferente do qual eu conheci enquanto aluno, percebi em poucos dias o quanto as escolas haviam mudado no período compreendido entre minha saída enquanto aluno da educação básica em 2001, e meu retorno a ela como professor em 2013.

É claro que por estar ligado à educação, mantinha diálogo constante com os professores e demais profissionais dos meus locais de trabalho, ouvia os relatos, as reclamações, alguns raros elogios, porém, há uma diferença entre ouvir dizer e sentir na pele.

Não tenho a intenção de discutir aqui os motivos sociais e culturais que levaram a essa mudança, vivida e sentida na pele, porém, não poderia deixar de mencioná-la.

Poderia aqui relatar um quase conto de fadas, afinal, conquistei o sonho de uma vida ao tornar-me professor, porém, me esforcei em relatar a realidade experimentada em meu dia a dia: enquanto professor, tenho vivido experiências incríveis, algumas que reforçam o antigo desejo de fazer o que hoje faço e, algumas poucas, que me levam a refletir se, de fato, fiz a melhor escolha de carreira. Fato é que o amor pelo que se faz, torna a opção mais clara, assim, permaneço firme e acreditando que ao lecionar, sou capaz de reforçar e disseminar essa paixão pela educação.

Em meados de 2019 recebi uma ligação que, inicialmente, apavorou-me, mas que logo se mostrou como uma grande oportunidade de aprendizado e colaboração. Fui convidado a integrar a equipe de Ciências da Natureza, responsável pela elaboração e, naquele momento, implementação do Currículo Paulista. Após a homologação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, formaram-se grupos em nível nacional e estadual voltados à escrita dos Currículos Estaduais. Cada ente federado foi responsável por formar equipes, equilibradas entre representantes das redes estaduais e das redes municipais de ensino. No nosso caso, uma equipe de três profissionais: dois redatores/formadores representantes da Secretaria de Estado da Educação e um redator/formador representante da UNDIME/SP – União Nacional dos Dirigentes Municipais – São Paulo, no caso, eu. Participei dos momentos finais que antecederam à homologação de nosso currículo estadual e, por algum tempo, me dediquei às ações que visaram sua implementação para todo estado de São Paulo e redes municipais que a ele aderiram. Ali, pude direcionar meus esforços na escrita/desenvolvimento de conteúdos voltados à formação de supervisores, coordenadores pedagógicos e professores, e, também, pude atuar na revisão e adequação do material de Ciências do aluno, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, conteúdo didático a ser aplicado em âmbito estadual. Foi uma fase de muito trabalho, e, sobretudo, muito aprendizado.

Quando desenvolvemos o trabalho em sala de aula muitas vezes nos esquecemos da real dimensão que nossa prática pode tomar, e o quanto transformamos e somos transformados por nossas ações. Também não nos damos conta das dimensões e alcances que podem ter. Em algum momento, meu trabalho como professor de Ciências, em uma escola de periferia no coração do estado, chegou a alguém que em mim confiou e, tendo aceito o desafio, fiz tudo que estava ao meu alcance para retribuir essa confiança.

Em pouco tempo de docência pude perceber e vivenciar situações no cotidiano escolar que deixavam muito claro o quanto certas questões são negligenciadas por este espaço, e pelas próprias famílias. Embora estejamos em pleno século 21, alguns padrões preconceituosos, machistas, excludentes e exploratórios são constantemente identificados e enfrentados pelo alunado. As questões ligadas à sexualidade, ainda que timidamente discutidas e exploradas por uma óptica essencialmente biológica, talvez constituam, principalmente nos dias atuais, um dos grandes tabus no universo escolar. Algo tão natural e que deveria ser discutido e explorado de forma clara e bem fundamentada, contudo permanece quase oculto em algumas situações, e abafado em outras.

É necessário que a educação retome um rumo progressista, pautada em fatos científicos. É urgente que ela combata e refute o obscurantismo, o achismo, as ideologias opressoras. Os espaços escolares já sofrem por carência material e pessoal, penso que é dever nosso, enquanto professores, lutarmos com as armas que dispomos para que educação seja libertadora.

1. INSTRUMENTOS LEGAIS E PRÁTICA DOCENTE

1.1 BNCC e Currículo: normatização implícita e explícita da Educação Sexual

A partir de dezembro de 2017, a educação brasileira passou a ter um importante marco em sua história. No dia 20 do mesmo mês, foi aprovada pelo CNE – Conselho Nacional de Educação a versão definitiva da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. O documento, norteador da educação em todo território nacional, contempla habilidades a serem desenvolvidas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, ou seja, dando novas diretrizes para a formação dos alunos de 0 aos 14 anos de idade (Brasil, 2017).

A BNCC passou por um processo de elaboração que culminou em 3 diferentes versões, a primeira em 2015, a segunda em 2016 e finalmente a versão de 2017, aprovada e homologada pelo Ministério da Educação¹.

Este norteador da educação nacional fora produzido através das mãos de diversos profissionais, sendo estes integrantes de grupos de acadêmicos, conselhos e órgãos pertinentes à educação, também contou com o posicionamento de centenas de professores e da população em geral em momentos de consulta pública. Sua elaboração apoiou-se em dispositivos da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, assim como no Plano Nacional de Educação de 2014 (Brasil, 2017).

A criação da BNCC, portanto, resguarda-se na exigência legal de oferta de uma educação equivalente em âmbito nacional, traduzida neste documento como as exigências mínimas de aprendizagem que devem ser oferecidas aos alunos em todo Brasil.

Tendo o dever de englobar toda a educação básica, o Ensino Médio também é contemplado pela base, porém, teve suas diretrizes próprias definidas em um momento posterior.

¹ – Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/> Acesso em 21/03/2018.

A partir da homologação da BNCC, os estados, o distrito federal e os municípios passaram a ter o dever de reorganizarem seus currículos escolares sob as diretrizes desse documento referencial (Brasil, 2017), fazendo com que contemplassem as aprendizagens essenciais estabelecidas, a serem ofertadas pelas escolas públicas e particulares do país, garantindo, assim, que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos fundamentais. Por sua vez, os entes federados ao elaborarem seus currículos devem incluir conteúdos de fundamental importância regional e local, sem prejuízo dos já determinados pela Base.

Dessa maneira, a BNCC embora não se coloque como currículo, chega como norteadora dos conteúdos que devem ser abordados em todo território nacional, dando diretrizes para elaboração dos mesmos. Foi desenvolvida à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não anulando-os – assim como também não tendo a intenção de anular as Diretrizes Curriculares de cada ente da federação - porém, é muito mais específica sobre cada conteúdo a ser trabalhado em cada ano.

A Base apresenta Competências Gerais a serem desenvolvidas no alunado ao longo da Educação Básica e organiza os componentes curriculares em diferentes áreas do conhecimento. No Ensino Fundamental, cada área possui suas Competências Específicas e, em algumas delas, são apresentadas competências próprias do componente curricular. De forma geral, os diferentes saberes dos componentes curriculares são organizados em Unidades. Estas, por sua vez, concentram Objetos de Conhecimentos, a serem contemplados pelo desenvolvimento de Habilidades. Cada habilidade conta com um código de identificação dentro desse documento. Sua leitura e interpretação nos permite compreender os mecanismos cognitivos, conteúdos e as condições circunstanciais envolvidas nas situações de aprendizagem, para que o educando atinja os objetivos esperados.

Faz-se necessário mencionarmos nesse momento que a LDB passou a contar em seu Artigo 26, § 10 que “a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na

Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 1996). Tal menção em lei pode indicar um caráter enrijecido nas legislações educacionais e nos documentos norteadores. Embora a própria BNCC oriente que cada ente da federação disporá de uma parcela de seus currículos para incluir aquilo que se julgue pertinente, dadas as características regionais e culturais do local, em nível de federação, a inclusão de temas emergentes em sala de aula deverão percorrer uma longa escalada para serem aprovados pelo CNE e finalmente inclusos na BNCC. Este trabalho não tem intencionalidade em questionar tais pontos, porém, não poderia omitir tal perspectiva da BNCC, dada sua abrangência, interferência e força de lei.

A legislação educacional nos revela de forma explícita as disciplinas e alguns conteúdos que obrigatoriamente devem ser desenvolvidos em todo território nacional (Brasil, 1996; Brasil, 2017). Entretanto, uma leitura mais precisa e profunda desses documentos poderá fazer com que estendamos nossa compreensão sobre as reais obrigatiedades contidas nos documentos legais, em relação às temáticas e alguns conteúdos. Muitas dessas obrigações são demandadas de forma implícita, para que sejamos capazes de oferecer o que a própria legislação revela explicitamente.

Conforme mencionado anteriormente, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades que estão focadas em Objetos de Conhecimento, fazendo, inclusive, menções diretas sobre o que deve ser trabalhado com os discentes para que tais habilidades se consolidem no alunado.

Dentre as diferentes áreas nas quais a BNCC organiza os componentes curriculares, é importante destacarmos a intitulada Ciências da Natureza, na qual está localizado o componente curricular Ciências. O componente está estruturado nas unidades temáticas Matéria e Energia, Terra e Universo e Vida e Evolução, sendo esta última de extrema importância para as discussões que aqui propomos, pois carrega em si o desenvolvimento de Habilidades

diretamente relacionadas às temáticas de Educação Sexual, foco central desta pesquisa, evidenciado ao longo de seu desenvolvimento.

Em toda amplitude de temas que aborda a Unidade Vida e Evolução podemos encontrar Objetos de Conhecimento relacionados ao Corpo Humano e Respeito à Diversidade. O documento também inclui temas relativos às múltiplas dimensões da sexualidade humana, mecanismos reprodutivos e sexualidade. Em sua Habilidade EF08CI11, menciona literalmente como foco da temática “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2017 p. 347).

Embora não utilize diretamente expressões como Educação Sexual, Educação em Sexualidade ou Orientação Sexual, a BNCC traz de forma implícita em suas orientações a necessidade de sua abordagem em sala de aula. Independente da nomenclatura a ser adotada, ou silenciada, durante o desenvolvimento dos currículos, a oferta de conteúdos relacionados à temática é obrigatória para que se atenda plenamente às exigências do documento norteador. Respalhando tal afirmativa, além do evidenciado anteriormente, podemos destacar a Competência Geral número 8, observada em Brasil (2017):

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (p.10).

A Competência Específica número 7 de Ciências da Natureza corrobora a Competência Geral exposta, reforçando o protagonismo do conhecimento científico para seu desenvolvimento (Brasil, 2017). A interpretação profunda do que propõe tal competência indicará a amplitude de temas e discussões envolvidas na sua construção, evidenciando a sexualidade no rol de conhecimentos necessários para tal.

Outro ponto interessante, bastante relevante para a proposta deste trabalho, é a perspectiva de formação humana integral trazida pela BNCC. Ou seja, a Base objetiva que os alunos devem ser formados no sentido de desenvolverem suas capacidades intelectuais, emocionais e sociais (Brasil, 2017).

Refletindo o proposto anteriormente, no que diz respeito à amplitude das responsabilidades sobre educação e sua abrangência, a LDB em seu Artigo 1º, nos diz que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Não haveria maneira de se cumprir o proposto neste dispositivo legal cerceando a educação formal das temáticas relativas à Educação Sexual, uma vez que se encontram enraizadas em todos os processos formativos humanos, dado que a sexualidade faz parte de cada um de nós, dentro ou fora do espaço escolar.

Embora os documentos legais façam diversas sugestões, é importante destacarmos que a LDB e a BNCC não ditam aos docentes a forma (método) como os conteúdos devem ser trabalhados, ou seja, ela explicita “o que” e não “como”. Assim sendo, cada docente poderá, dentro de sua realidade e na perspectiva proposta pela base e expressa nos currículos, criar estratégias para o desenvolvimento das habilidades, porém, abordar os conteúdos mínimos exigidos na BNCC é algo obrigatório, a partir do momento que constituem o rol de aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017).

1.2 A escola e a materialização do currículo

Ao propor equidade de conteúdos entre as Unidades Escolares de todo o país, a BNCC imprimiu nos currículos a inserção obrigatória de determinados temas. Sendo assim, espera-se

que os materiais didáticos e paradidáticos ofertados em território nacional, com destaque para aqueles oferecidos através do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, sejam adequados à nova realidade, contemplando os conteúdos determinados pela BNCC e englobados pelos currículos. Evidentemente, os temas elencados na BNCC e que fazem parte do rol de temáticas tratadas pela Educação Sexual, como os anteriormente explicitados, constarão nesses materiais. Assim sendo, mesmo aqueles docentes que não se sentem seguros para abordar determinados temas, ou que simplesmente os julguem inapropriados, serão encaminhados a desenvolvê-los, já que farão explicitamente parte do currículo, não sendo abordados como anteriormente nos PCN no rol de temas transversais.

Haverá, assim, uma mudança profunda na organização dos currículos e, conseqüentemente, as instituições de ensino deverão se adequar à nova realidade.

Dialogando sobre o que vem a ser função do currículo, Fierro (2004) constata que “a educação se define concretamente pelo currículo, que é o conjunto de experiências potencialmente educativas que a escola oferece, ou, em outras palavras, o conjunto das oportunidades de aprender dos alunos” (p.209).

Ampliando o exposto acima, perceberemos que o dia a dia escolar, as temáticas desenvolvidas e as práticas realizadas, tornam-se a materialização do currículo. As escolas, assim, colocam-se como um elo social em que os saberes expressos nos currículos são ofertados, demonstrados, construídos e compartilhados.

Na escola, local onde as informações se multiplicam, se criam e são moldadas por aqueles que delas usufruem, pequenas e grandes ações podem provocar em um curto espaço de tempo algumas transformações sociais relevantes. Vejamos, por exemplo, o que cita Louro (1997):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (p.64).

Os discursos adotados no ambiente escolar acabam por reforçar normas e condutas socialmente aceitas. Por outro lado, aquilo que se suprime no ambiente escolar, mesmo que não tratado diretamente de forma negativa, acaba por mostrar-se como inadequado (Louro, 2000). Nessa linha de raciocínio, podemos compreender que os temas abarcados nos currículos e que são desvelados, tendem a se naturalizar entre o alunado. Já aqueles suprimidos, tratados como impróprios, entram no âmbito do proibido, mesmo que não tenham sido assim diretamente classificados.

Dessa maneira, é evidente que o ambiente escolar torna-se um agente multiplicador e norteador de conceitos relacionados à sexualidade humana, e à própria Educação Sexual, que deve ser tratada com responsabilidade e competência. Afinal, não são as escolas as responsáveis por determinar as identidades sociais, sequer as podem tornar imutáveis, porém, é inegável o papel que ocupa na vida dos sujeitos ao classificar o certo e o errado, o permitido e o proibido (Louro, 2000).

Nesse ambiente de diversas concepções, a forma como os conteúdos são desenvolvidos está diretamente relacionada à práxis pedagógica daquele que a produz. São várias as visões a respeito do espaço escolar e da forma como se transmite o conhecimento. Muitos também são os discursos a respeito do que e de como se deve ensinar. Sobre o papel da escola e as situações de aprendizagem, Serra (2012) nos diz:

Para a abordagem tradicional da educação, a aprendizagem é um produto mecânico que ocorre por meio da transmissão de ideias selecionadas e a escola é o lugar onde se realiza a educação. O indivíduo é passivo e apenas recebe o conhecimento. Já para a abordagem sociocultural, a mais recomendada pelas autoridades em educação da contemporaneidade, o indivíduo se constitui sujeito na medida em que toma consciência de sua história e se apropria da realidade, sendo um agente transformador da sua realidade, da sociedade e dele mesmo. A educação assume um caráter amplo e não se restringe às situações formais de aprendizagem, pois a educação é um ato político. (p. 39).

Compreender a educação como um ato político, no qual o aluno é instrumento ativo de sua própria aprendizagem, nos remete que a Educação Sexual é um direito constituído, embora muitas vezes não declarado e que, portanto, deve ser mantida no rol de conteúdos programáticos durante toda vida escolar.

Para Figueiró (2006), educar sexualmente é munir o indivíduo para que exerça o direito do autoconhecimento, com as ferramentas necessárias para compreender seu corpo e sua sexualidade, para que seja plenamente capaz de refletir e rever tabus sociais, expressar seus sentimentos e, munido de informações, elaborar suas próprias conclusões sobre os fatos que envolvem o universo sexual, sendo, inclusive, capaz de opinar seguramente sobre ele.

Cabe-nos ressaltar que, historicamente, é na escola que se encontra a base de referência de educação formal adotada pela sociedade, fazendo com que este espaço seja tido como indispensável para que a construção do conhecimento seja corretamente direcionada.

Dentre tudo que se anseia que o espaço escolar possa proporcionar aos educandos, espera-se que os currículos contemplem temas de suma importância para o desenvolvimento do

aluno e de suas contribuições para a construção da sociedade. Dentro disso, vale enfatizar que temas relativos à sexualidade tornam-se indiscutivelmente importantes de serem inseridos nos currículos, nos materiais didáticos e serem contemplados em práticas pedagógicas.

1.3 Sala de aula: unidade e dialética

Em uma era na qual finalmente se coloca a educação como obrigatoriamente acessível a todos os cidadãos, sendo esse um dever conjunto do poder público e da sociedade (Brasil, 1996), torna-se fácil imaginar o quão diversificado tornou-se esse espaço, em termos de alunado, peculiaridades locais e regionais, gama de profissionais e concepções pedagógicas.

Nesse contexto, de variadas práticas e vivências, a sexualidade está constantemente inserida, afinal, ela faz parte de todo ciclo de vida do indivíduo, sendo impossível ignorá-la ou anulá-la em um ou outro ambiente.

Em um cenário hipotético, imaginemos uma sala de aula na qual todos os alunos que a compõe e o professor à sua frente preparando-se para dar início a mais uma sequência didática. Se nos atentarmos aos detalhes, logo imaginaremos o quão heterogênea é a turma: diversos níveis diferentes de aprendizagem em um mesmo grupo, diversas necessidades particulares de atenção, vivências e experiências tão semelhantes e ao mesmo tempo tão distintas, diversas concepções, também, sobre gênero, orientação sexual e valores morais.

Ainda nessa situação, ao realizar o levantamento de conhecimentos prévios sobre determinado tema, podendo esse ser ou não pertencente ao âmbito da sexualidade, o professor encontra exatamente a situação proposta anteriormente e, logo, começa a imaginar a melhor forma de conduzir a turma por um caminho capaz de atingir toda gama de heterogeneidade que está sob sua responsabilidade. Esse é um cenário que faz parte do dia a dia na grande maioria dos espaços escolares.

Expondo a heterogeneidade presente nas escolas, Serra (2012) nos indica que:

“A sala de aula é um espaço dialético, pois, ao mesmo tempo em que aprender é um processo individual, na escola, ele ocorre na coletividade. Cabe ao professor oferecer momentos de individualidade e momentos de coletividade na construção da aprendizagem” (p.32).

A sala de aula e os demais espaços escolares passaram por uma verdadeira revolução de concepções nas últimas décadas. O ato de ensinar, deixou de ser uma inquestionável transmissão de conhecimento, perfil tradicional das escolas ao longo da história, passando a demandar novas estratégias e posturas do profissional docente. Com tal revolução, o papel do professor tornou-se mais complexo, e, em diversas situações, difícil de ser compreendido pelo próprio professor.

Através de sua pesquisa, Chakur (1994) demonstrou o que professores pensavam ser seu papel enquanto docentes. Percebeu-se que as devolutivas apresentadas por eles estavam repletas de aspectos ligados ao universo técnico-pedagógico e social, porém, diversas devolutivas apresentadas tinham um caráter denominado pela autora como não-próprio. Os sujeitos, em algumas situações, relatavam que para realizar sua prática acabavam atuando como “mágico”, “palhaço” e “babá”. A autora também preocupou-se em verificar o que alunos pensavam ser o papel do professor, encontrando em suas respostas similaridades com o apresentado pelos docentes.

Como destaque, é importante ressaltar que dentre o grupo de alunos, aspectos não-próprios da profissão, classificados pela autora como de ordem psicológica e moral, foram evidenciados quando discentes apontaram o professor como sendo um “segundo pai” e a necessidade de terem seus problemas compreendidos, não sendo reprimidos.

Não se procura aqui discutir erros e acertos na compreensão de professores e alunos sobre o que vem a ser a função docente, conforme apresentado na pesquisa mencionada, mas, denunciar um inquestionável mudança e aproximação na relação professor-aluno. Assim, com base no apresentado, podemos concluir que as mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo, colocaram o professor mais próximos dos alunos, tornando o professor para eles uma verdadeira referência de conselheiro, orientador e, muitas vezes, assumindo uma função socialmente atribuída aos pais. Nesse sentido, podemos perceber que a qualidade da relação existente entre o educador e seus educandos pode interferir profundamente na qualidade do ensino.

Salla (2011) usa um exemplo muito prático que nos ajuda a entender a relação entre afetividade, confiança e o processo de aprender:

Quando uma mãe abre os braços para receber um bebê que dá seus primeiros passos, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar. Assim como ela, toda pessoa é afetada tanto por elementos externos - o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio - quanto por sensações internas - medo, alegria, fome - e responde a eles. Essa condição humana recebe o nome de afetividade e é crucial para o desenvolvimento (p.42).

Esse exemplo nos dá a dimensão da importância do estímulo afetivo para o desenvolvimento da criança. Um simples olhar de repreensão da mãe, poderia a impedir de aprender ou retardar seu desenvolvimento. Do mesmo modo, a postura do professor ao acolher seus alunos, ao interferir em seus conflitos ou a maneira com que se porta ao orientá-los, irá repercutir na forma como recebem as orientações e como constroem o conhecimento acerca de determinados temas.

Ao refletirmos sobre como se fazem as práticas pedagógicas, em temáticas gerais ou específicas em Educação Sexual, nos esbarraremos em metodologias. O que nos leva a aprender são os problemas do cotidiano, os desafios, os conflitos, tudo que nos tira de nossa zona de conforto e nos causa os desequilíbrios. Assim, se tem como causa do desequilíbrio, o fato de o sujeito perceber que o conhecimento contido no objeto ou em determinada situação de vivência é maior que aquele que detém (Bessa, 2011). Nesse sentido, Queiroz, Dias, Chagas & Nepomoceno (2011) citam:

O desequilíbrio pode ser considerado como um estado de conflito cognitivo, o qual ocorre quando expectativas ou previsões não são confirmadas pela experiência, ou em virtude de objetos de conhecimento inassimiláveis pelos esquemas à disposição. Ele desempenha um importante papel motivacional ao levar o indivíduo a se mobilizar para ultrapassar seu nível cognitivo atual. Nesse caso, busca-se o equilíbrio, que pode ser visto como um estado de "balanço" cognitivo a ser alcançado por meio de regulações, as quais se constituem como um mecanismo de autocorreção dos erros, relacionando um novo elemento aos esquemas já construídos previamente (p.264).

A aprendizagem por recepção faz menção aos métodos mais tradicionais de ensino, no qual o professor, detentor do conhecimento, o apresenta pronto para o aprendiz, que passivamente o contempla e se esforça para ocorra a assimilação. Já na aprendizagem por descoberta, o discente é levado a construir os conceitos e significados do conteúdo que se propõe a aprender (Guimarães, 2009).

O professor, de seu lado, busca trazer para a realidade do aluno os conceitos formais que devem ser trabalhados, muitas vezes realizando adaptações das terminologias, para tornar

palatável ao grau de instrução dos alunos aquilo que ele se propõe a ensinar (Pavão, 2010, p. 12).

1.4 Educação Sexual Escolar: necessidade e desafio

Embora muitos tentem ou pensem em desvencilhar a escola dos temas relativos à sexualidade, esta faz parte das vivências do educando. Um aluno não deixa de ser um ser sexual apenas por estar em um ambiente escolar. Assim, também ocorre com todos os profissionais envolvidos nos processos de educação.

A sexualidade, com seus padrões, imposições, permissões e opressões socialmente construídos está ligada ao indivíduo, dessa maneira, o mesmo passa a vivenciá-la e experimentá-la, com ou sem a orientação direta de um responsável ou, a exemplo do que se discute neste trabalho, de seus educadores.

A maneira pela qual a sociedade e, em especial, a mídia abordam a sexualidade, faz com que esse tema esteja presente o tempo todo na escola, em especial nas salas de aula. O rompimento com valores morais e sexuais acabaram por instigar ao sexo, fazendo com que suas manifestações muitas vezes sejam demonstradas de forma exacerbada. Tal fenômeno constitui-se em um dos maiores desafios encontrados pelos educadores em seu trabalho cotidiano (Figueiró, 1998).

É importante ressaltar que o problema não se concentra em falar abertamente sobre sexualidade, desmistificando-a e contextualizando-a, mas, sim na abordagem equivocada constantemente utilizada na mídia e propagada pelos meios sociais, provocando, muitas vezes, mais uma desorientação do que levando a uma demonstração de retrato da realidade.

O fato de muitas instâncias sociais se posicionarem contra a inserção de determinados temas relacionados à sexualidade no ambiente escolar parte de um equivocado pressuposto de

que debater determinadas questões contribua para que crianças e os jovens se sintam estimulados a desenvolverem precocemente sua sexualidade, ou, que cientes da existência de uma vasta gama de diversidade sejam impulsionados a seguirem modelos diferentes daqueles aceitos em tais instâncias. Para exemplificar o que menciona-se aqui, Louro (1997) é categórica ao dizer que:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (p.68).

Fica evidente que a escola é fundamental para a aprendizagem de Educação Sexual, porque nela surgem parte das manifestações da sexualidade. É visível, em cada segmento da escola, manifestações da sexualidade – por exemplo, nas portas de banheiros, nos muros e nas carteiras. A escola é invadida pelas mais diversas formas de expressão, inclusive as sexuais (Savão, 1997).

Em um ambiente escolar, a participação do professor é essencial na forma como os alunos são conduzidos a aprender, resolver seus dilemas e a qualificar aquilo que aprenderam

em suas experiências. É o professor quem ajudará os alunos a desvendarem o observado e a chegarem às conclusões mais próximas da realidade (Bizzo, 2010).

Segundo Figueiró (2001), é necessário que os professores compreendam e reconheçam que é função da escola ensinar sobre sexualidade para os alunos e, que esta venha acompanhada pela sensação de satisfação no que se está ensinando, tornando-a, assim, um trabalho entusiasta e não somente vinculando a problemas sociais.

A mediação do professor, portanto, faz-se necessária para uma gama de assuntos muito maior do que os meramente pedagógicos. Ele diariamente presencia, vivencia e auxilia em situações-problema, muitas delas envolvendo aspectos da sexualidade, tanto aqueles ligados simplesmente aos fatores biológicos, como prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis e Métodos Contraceptivos, quanto a aspectos psicossociais, a exemplo de conflitos de ordem sexual, misoginia, homofobia, entre outros.

Os professores, cada vez mais, vêm apresentando um desejo de crescimento pessoal, cultural e profissional, à medida que verificam as modificações profundas ocorridas em seu papel ao longo dos anos. Hoje, professores se reconhecem como profissionais que criam e constroem conhecimentos sobre os processos educacionais, abandonando o papel de meros transmissores de conhecimentos (Figueiró, 1998).

Qualificar o professor, assim como os demais sujeitos pertencentes ao ambiente escolar, para a resolução de conflitos, orientação e ensino no âmbito da Educação Sexual se faz estritamente necessário, visto a importância que este tem na vida daqueles com os quais trabalha diariamente.

A atuação docente, hoje, vai muito além do ensino de conteúdos básicos e discussões unicamente relacionadas às artes e às ciências. Os temas relacionados à Educação Sexual, ainda ignorados em muitos lares, associações e entidades religiosas, são explorados unicamente em âmbito escolar por grande parte dos educandos. A forma como o docente conduz seu trabalho

pedagógico e as estratégias de ensino adotadas pelo mesmo influenciam em muito na qualidade com que tais temas são desenvolvidos. Este trabalho buscará compreender a maneira com que docentes lidam com tais temas no ambiente escolar, tornando-se um instrumento norteador para a atuação docente e a formação de professores.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: IDENTIFICANDO A VIVÊNCIA PARA COMPARTILHAR A EXPERIÊNCIA

2.1 Caracterização do estudo

O método utilizado na construção desse trabalho foi pautado na análise qualitativa. A abordagem escolhida deve-se ao fato de permitir analisar em profundidade e intensidade os dados colhidos na construção de um trabalho acadêmico (Lüdke e André, 1986).

Estudos com análise qualitativa são capazes de avaliar com eficácia a complexidade de determinadas situações-problema, assim como analisar a dinâmica dos fatos ocorridos, possibilitando o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos nas referidas situações (Richardson, 2008).

Pesquisas realizadas sob a ótica qualitativa não estão baseadas em pura representatividade numérica, mas sim em uma compreensão aprofundada de determinados grupos sociais, assim sendo, pesquisadores que optam por tal abordagem reafirmam que as pesquisas em ciências sociais possuem especificidades que exigem uma metodologia própria. Trabalhos pautados em análises qualitativas de dados surgem como uma alternativa à rigidez positivista de análises essencialmente quantitativas, assim sendo, são ferramentas exploratórias riquíssimas para pesquisas em educação (Silveira e Córdova, 2009).

Para que a análise qualitativa se constitua, de fato, um trabalho com rigor científico, ou seja, um conhecimento crítico da realidade e não tenda a se tornar protecionista ou ativista em determinada causa, alguns cuidados são necessários. Alves e Souza (1992) forneceram elementos para uma discussão metodológica que possibilitasse sistematizar a análise qualitativa de dados obtidos em entrevistas semiestruturadas e livres. As autoras definiram três tópicos centrais para que as análises qualitativas possam seguir um padrão metodológico,

resumidamente definidos por: necessidade de se obter dados dentro de um contexto/núcleo de interesse do pesquisador, sistematização dos dados obtidos e a concretização da análise qualitativa por meio da redação.

Mediante os objetivos desta pesquisa e seguindo as diretrizes anteriormente referenciadas, traçou-se o perfil exigido para participação na mesma, selecionando os participantes capazes de oferecer dados concretos acerca do que se pretende compreender, ou seja, imersos nas situações e ambientes, foco deste trabalho, descritos a seguir. Os dados, obtidos por meio de entrevista semiestruturada, foram gravados em software disponível para telefone celular e, posteriormente, transcritos em sua literalidade. Na sequência, as informações foram organizadas, contrastadas e analisadas sob uma óptica qualitativa, garantindo-se, assim, a fidedignidade por todo o percurso compreendido entre a coleta e os resultados alcançados.

2.2 Participantes

Participaram desta pesquisa professores de Ciências da rede pública de ensino do município de Araraquara que atuam nos anos finais (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental.

O trabalho priorizou a atuação dos professores de Ciências, por ser esta uma disciplina em que os temas relativos à sexualidade se fazem presentes de forma direta, intencional e planejada, considerando os conteúdos formais exigidos para serem desenvolvidos nesta etapa do Ensino Fundamental.

Considerou-se, também, que os temas relacionados à reprodução, ao estudo do corpo humano, seu desenvolvimento e modificações ao longo da vida são pertinentes a essa disciplina, e, estando diretamente relacionados ao campo da sexualidade, despertam o interesse e a curiosidade, portanto, sendo comum a ocorrência de questionamentos, dúvidas e curiosidades do alunado, sendo tais situações classificadas como demandas espontâneas.

Conflitos envolvendo temas relativos à sexualidade também são muito comuns nas escolas, visto a heterogeneidade de concepções individuais que compõe a comunidade escolar. A resolução de situações conflituosas que envolvam temas pertinentes à sexualidade, configuram demandas espontâneas dessa área.

Embora não seja o professor de ciências o responsável imediato, nem mesmo o único profissional da escola a envolver-se em tais situações, a maneira, direta ou indireta, com que esse profissional atua na intervenção para resolução de conflitos, poderá ter um grande impacto, já que toda gama de temas que se relacionam diretamente à sexualidade, conforme exposto, fazem parte de seus conteúdos formais e intencionais, configurando-o, assim, uma referência em tais assuntos no universo escolar.

Voltando-se ao instrumento, é importante ressaltar que a coleta de dados durante uma entrevista, se dá de forma mais eficiente quando há familiaridade entre entrevistador e entrevistados. Existe proximidade social entre os professores entrevistados na construção deste trabalho com o pesquisador que os entrevistou, e, embora esta pesquisa não tenha uma característica voltada à atuação participante, esta proximidade torna-se positiva.

Delineando o que expõe Bordieu sobre a realização de entrevistas, Boni e Quaresma (2005) afirmam que a proximidade social entre os envolvidos na entrevista faz com que esses sintam-se mais à vontade, favorecendo a coleta de informações por haver um clima de maior segurança.

Conforme dados do Censo Escolar realizado em 2018² 81,44% dos alunos matriculados no país, utilizando-se como critério o ano, encontram-se nas redes públicas de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Quando focamos no número de matrículas nos anos finais Ensino Fundamental, essa porcentagem sobe para 84,86% dos alunos. Segundo dados apresentados no Currículo Paulista (2019, p.14), em fevereiro de 2019, no estado de São Paulo

² Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf (Acesso em 16/09/2019)

havia um total de 7.433.421 alunos matriculados na Educação Básica, sendo que desse total, 6.733.467, ou seja, 90,58% dos alunos, pertenciam às redes municipais e estaduais de ensino.

Mediante o apresentado, optou-se por um foco na rede pública para que o resultado desta pesquisa ilustre dados que reflitam a realidade vivenciada pela imensa maioria de professores e estudantes do Ensino Fundamental, visto que a maioria massiva se concentra em escolas das redes públicas de ensino, contra uma pequena parcela que tem acesso às entidades particulares.

2.3 Local

Este estudo foi realizado com professores de Ciências que atuam nas Unidades Escolares que compõem a rede pública de ensino no município de Araraquara, estado de São Paulo.

2.4 Instrumento

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Uma característica da entrevista semiestruturada é apresentar os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Esses questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas daqueles que se submetem à entrevista.

Num questionário semiestruturado o entrevistador insere o foco principal da entrevista, assim, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

Graças às características das entrevistas do tipo semiestruturada, cujas devolutivas aos questionamentos não seguem respostas padronizadas, informações podem emergir voluntariamente. Isso deve-se ao fato de que, embora contenha um roteiro principal de

questionamentos que direcionem o diálogo àquilo que o pesquisador busca explorar, a entrevista é enriquecida com questões pontuais, relacionadas ao momento ou circunstâncias da entrevista (Manzini 1990/1991).

Sobre a adequação de instrumentos semiestruturados de coleta de dados para pesquisas em educação, Lüdke e André (1986) citam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (p. 34).

Optou-se por este tipo de instrumento pelo fato de haver um direcionamento na entrevista sem que este se configure como um fator limitante para o diálogo a ser desenvolvido com os professores.

Sobre o planejamento de coleta de informações, Manzini (2004) explicita que o pesquisador deve planejar cuidadosamente questões que atinjam seus objetivos, ou seja, sejam capazes de trazer à tona informações que contemplem o objetivo da pesquisa. Além disso, deve-se atentar para a sequência em que as questões serão colocadas aos entrevistados, a elaboração e adequação de roteiros, que, após aplicação de um projeto piloto, poderá sofrer modificações em sua estruturação e linguagem. Outro ponto importante durante a elaboração do roteiro de entrevista é o número de perguntas que se fará aos entrevistados, pois esse número tem relação direta com o objetivo de estudos.

Assim sendo, pesquisas que apresentem objetivos de pesquisa mais amplos, conseqüentemente apresentarão um roteiro de entrevista com um maior número de perguntas.

Para Triviños (1987) citado por Manzini (2004), as perguntas de uma entrevista semiestruturada podem seguir a linha teórica fenomenológica ou a linha teórica histórico-cultural (dialética). As perguntas da primeira abordagem teórica buscam compreender com o máximo de clareza as descrições dos fenômenos sociais, já as da segunda, podem ser compreendidas como perguntas explicativas ou causais, que descrevam as razões imediatas ou mediatas dos fenômenos sociais investigados.

Um detalhe importante para se atentar durante a realização de uma entrevista é a utilização da linguagem. Ela deve ser clara e no nível de compreensão do entrevistado, para que a violência simbólica representada pela figura do entrevistador seja atenuada, o entrevistado não se sinta constrangido e o diálogo flua, havendo entendimento entre ambos (Boni e Quaresma, 2005).

A entrevista³ elaborada para o desenvolvimento desta pesquisa foi organizada intencionalmente em três diferentes partes, buscando uma coleta de dados eficiente que supra os objetivos gerais e específicos apresentados neste trabalho, assim como sua futura organização em categorias e subcategorias, dialogando com o referencial teórico abordado.

A primeira parte relaciona-se com a abordagem e desenvolvimento intencional dos temas relativos à sexualidade em sala de aula e na escola como um todo. Na segunda parte há um foco em situações nas quais os temas relativos à sexualidade emergem no ambiente escolar espontaneamente, de forma pacífica ou não. A terceira e última parte da entrevista, por sua vez, contém questões complementares às duas primeiras, permitindo uma validação de apontamentos apresentados nas questões anteriores e ampliando a possibilidade de obtenção de informações.

³ Disponível no Apêndice A, p. 102

2.5 Procedimentos

A realização da primeira entrevista, caracterizada como piloto, foi importante para que se pudesse verificar a eficiência do instrumento elaborado para a coleta de dados e, caso necessário, este pudesse ser ajustado conforme necessidades e especificidades da pesquisa. A escolha do sujeito piloto foi em conformidade com a disponibilidade dentre o grupo de sujeitos convidados. A entrevista piloto fora realizada na residência do sujeito, e as demais foram realizadas em suas respectivas Unidades Escolares, todas em ambiente reservado, para que se garantisse ao máximo sua liberdade e conforto durante o processo, eliminando possíveis interferências de fatores externos.

Os dados foram coletados no mês de outubro de 2019, em conformidade com o cronograma preestabelecido, atendendo a todos os requisitos registrados e devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, no Parecer 3.604.427.

As entrevistas foram todas precedidas da apreciação, compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, instrumento no qual os objetivos, benefícios, riscos e legalidade da pesquisa foram devidamente apresentados. Houve livre concordância por parte de todos os sujeitos da pesquisa, inclusive percebeu-se um tom de satisfação na participação, demonstrado através de elogios sobre relevância do tema no universo docente e escolar como um todo.

As entrevistas foram gravadas em sua íntegra, utilizando-se para isso um aplicativo apropriado para gravação de voz instalado em aparelho celular. Na sequência, foram transcritas em sua literalidade e revisadas para garantia de seu teor. É importante ressaltar que as informações de gravação e transcrição constavam no termo de aceite assinado por todos os participantes.

Para que se mantenha o rigor de fidedignidade de uma entrevista, é importante que sua transcrição se dê pouco depois da gravação da mesma e, preferencialmente, seja feita pelo próprio entrevistador, que cuidará para que, após a transcrição total, sejam realizadas verificações entre texto e áudio, comparando o fluxo do diálogo, entonação, interrupções, risadas e demais características da mesma (Duarte, 2004).

Em uma entrevista semiestruturada o volume de dados gravados e transcritos em sua íntegra é imenso, dadas as características pessoais de cada participante, seu vocabulário e sua forma de elaborar as sentenças verbais. Assim sendo, é necessário que o pesquisador tenha o cuidado de sistematizar as informações obtidas por meio de tal instrumento, focando nas questões ligadas ao seu problema de pesquisa, cuidando de sua abordagem conceitual e observando cuidadosamente a realidade que se encontra sob estudo (Alves e Silva, 1992).

2.6 Análise dos dados

Após o processo de coleta de dados, é necessário que o pesquisador se debruce sobre os mesmos e os organize de maneira sistemática. Agindo dessa maneira, será possível perceber pontos de destaque importantes em meio às informações transmitidas pelos sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados da presente pesquisa fora realizada por meio de análise de conteúdo, sugerida por Bardin (1977) e corroborada por Lüdke e André (1986).

Bardin (1977) situa a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que, de forma sistematizada e organizada, identifica e descreve o conteúdo das mensagens de uma comunicação, inclusive os obtidos por meio de entrevistas.

Os dados coletados por meio de uma entrevista podem mostrarem-se bastante reveladores, desde que seja realizada uma análise cuidadosa do conteúdo das mesmas.

O primeiro passo a ser dado para que essa análise seja possível, é através da organização dos dados. Para tal, é necessário que o material coletado seja dividido em partes e, dentre essas partes, deve-se realizar uma busca por tendências e padrões observáveis. Essas observações poderão conduzir o pesquisador a um segundo momento da análise, que consiste em uma reavaliação para uma visão mais aprofundada, ou seja, busca-se aquilo que vai além do explícito e que exige, portanto, uma percepção do que está presente de forma abstrata (Lüdke e André, 1986).

A análise de conteúdo passará por diferentes fases, iniciando-se no planejamento de obtenção dos dados através de instrumento apropriado, passando-se na sequência para a criação de categorias de análise definidas pela cuidadosa exploração do material coletado e, finalmente, culminando no tratamento dos dados coletados e sua discussão com o referencial teórico (Bardin, 1977).

Em uma entrevista, as tendências e os padrões buscados pelo pesquisador, que nortearão a escolha e a concepção das categorias de análise conforme o referencial teórico adotado, se revelam através de palavras ou frases que são recorrentes dentro das falas analisadas.

Para que a análise se dê de forma efetiva, é necessário que o pesquisador, após organização inicial e reavaliação dos dados coletados, crie um conjunto de categorias descritivas, ou seja, uma classificação baseada nos conceitos apresentados pelo referencial teórico adotado no estudo. Tais conceitos podem ser suficientes para abranger as categorias iniciais da análise que se propõe no trabalho, porém, de acordo com especificidade da pesquisa, pode ser necessária a criação de novas categorias conceituais, visando abranger todos os pontos de destaque observados durante a organização inicial.

É muito importante que o pesquisador, durante a análise de conteúdo, atente-se para o conteúdo implícito nos dados coletados, não se atendo apenas aquilo que se encontra desvelado. Temas silenciados e que não passaram imperceptíveis pela visão do pesquisador podem revelar

mensagens importantes, mesmo que estas encontrem-se implícitas ou revelem dimensões contraditórias (Lüdke e André, 1986).

O efetivo trabalho do pesquisador durante um processo de análise de conteúdos não está resumido apenas na categorização ou descrição dos dados encontrados. É necessário que através da apresentação de suas discussões e da sua capacidade de abstrair e ir além do que está explícito, ele seja capaz de agregar conhecimentos àquilo que já está estabelecido, ou que se espera sobre determinado assunto. Essa ação de agregar conhecimento poderá se concretizar por meio do levantamento de questionamentos não respondidos na pesquisa e que servirão de ponto de partida para trabalhos futuros ou até mesmo pela proposição de novas perspectivas teóricas sobre determinado assunto (Lüdke e André, 1986)

O início da análise se deu mediante leitura atenta e repetida da transcrição das entrevistas realizadas, constituindo a etapa de *Leitura Flutuante* (Bardin, 1977), que foi tornando a leitura mais precisa e possibilitou a identificação inicial de padrões, culminando no levantamento de hipóteses que nortearam a análise.

Sendo os documentos de análise oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas e, portanto, seguindo um padrão norteador de obtenção de dados, pertinentes ao objeto que se pretendia estudar, obedeceu-se às regras de *exaustividade, pertinência, homogeneidade e representatividade* (Bardin, 1977), buscando-se uma sistematização da pré-análise.

Bardin (1977) explicita que não há uma ordem cronológica a se seguir entre as etapas de escolha de documentos, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que nortearão uma interpretação final dos dados, porém, deixa claro que são etapas estritamente relacionadas. Assim sendo, todo o processo de busca de padrões, explícitos ou implícitos (Lüdke e André, 1986), durante a análise dos dados foram relacionados às hipóteses inicialmente levantadas.

A etapa seguinte deu-se pela *exploração do material* (Bardin, 1977), buscando-se a *construção das operações de codificação* (Silva e Fossá, 2015), por meio do *recorte, agregação, e enumeração* (Bardin, 1977) dos conteúdos identificados. Assim, dentre o material analisado, foram sendo identificadas e selecionadas palavras, frases e expressões que apresentavam um sentido em comum e que, portanto, constituíam um padrão observável. Da mesma maneira, buscou-se possíveis contraposições aos padrões, tornando o processo de análise mais rico e crítico.

Conforme explicitado anteriormente, o instrumento de coleta de dados deve atender ao que se destina a pesquisa e igualmente deve suprir as demandas do referencial teórico adotado. Dessa maneira, a divisão da entrevista em diferentes blocos, tendo um bloco específico para busca de validação de posicionamentos adotados pelos professores entrevistados se mostrou bastante pertinente.

As categorias iniciais de análise foram determinantes para a criação de categorias intermediárias e, posteriormente, a definição de categorias finais que, conforme se verá no desenvolvimento dessa pesquisa, desdobram-se em subcategorias.

É importante ressaltarmos que não existem regras específicas para nomeação de categorias, nem mesmo para a quantidade de categorias (Silva e Fossá, 2015). Assim, são determinadas pelas idiossincrasias da pesquisa e pelas escolhas realizadas pelo pesquisador.

Tabela 1 – Progressão das categorias de análise

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Fundamental falar sobre sexualidade	Necessidade de esclarecer de forma direta e segura	O papel multiplicador
Falta de autoconhecimento		
Interferência da mídia		
Fontes não confiáveis de informação		

A falta de diálogo nos lares		
Conteúdos devem ser previstos em planejamento		
Planejando a abordagem de sexualidade	Sistematizando a Educação Sexual	
Seleção de materiais para abordagem do tema		
Sistemas Genitais, gravidez, ISTs e prevenção	Definição de quando e do quê abordar	
Definindo um ano a se trabalhar		
Há questões familiares que limitam a abordagem do tema		
Religiosidade limitante	Limitações ao pleno desenvolvimento dos temas	
Valores e preconceitos		
Quando surgem as questões		
Situações que vivenciam em casa	O pedido de ajuda a quem se confia	
Dúvidas expressam necessidades		
Confiança no professor		
Acolhimento da dúvida		
Preocupação com o andamento da aula	Definindo o momento e a forma de se esclarecer	
Naturalidade ao esclarecer		A ação mediadora
As “brincadeiras” de mau gosto		
Primeiras vivências sexuais	Manifestações explícitas da sexualidade	
O desejo sexual		
Intervindo		
A situação gerando o posicionamento adotado	Mediando os fatos	

Fonte: Elaboração própria

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos através das entrevistas realizadas, assim como as discussões acerca dos mesmos, permeando os referenciais teóricos que abordam as temáticas aqui investigadas.

Inicialmente, apresentar-se-á o perfil dos sujeitos participantes, e, na sequência, serão apresentadas as categorias de análise com suas respectivas subcategorias, objetivando, assim, uma melhor organização e análise dos dados coletados.

3.1 Conhecendo os sujeitos

Inicialmente, cumpre-nos informar que houve interesse e adesão de todos os sujeitos convidados para participação nessa pesquisa. Ao receberem o convite, os professores foram informados sobre a temática envolvida, assim sendo, a adesão total dos convidados pode indicar uma valorização das temáticas relacionadas à Educação Sexual por parte dos docentes, o que será discutido na sequência, durante a apresentação dos resultados. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, que visa a compreensão aprofundada de grupos sociais (Lüdke & André, 1986; Silveira & Córdova, 2009), participaram desse trabalho cinco professores e professoras que se enquadram nos critérios estabelecidos para participação no mesmo, conforme detalhamento a seguir.

Buscando uma melhor compreensão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fora elaborada uma ficha complementar para coleta de dados pessoais que pudessem ser relevantes durante a análise dos conteúdos e a interpretação dos dados obtidos, preenchida imediatamente antes da entrevista. Os participantes identificaram nessas fichas algumas características pessoais como nível de escolaridade, tempo de docência e anos em que atuam. Também cuidou-se de verificar

a qual rede, municipal e/ou estadual, pertenciam cada sujeito, reforçando-se, assim, o padrão exigido para participação da mesma.

No sentido de garantir o sigilo e resguardar suas identidades, foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos da pesquisa. Os detalhes sobre a formação de cada um foram apresentados de forma genérica, definindo-se apenas o grau de escolaridade.

Abaixo, no Quadro 1, podemos compreender um pouco do perfil profissional de cada participante.

Quadro 1 – Dados dos sujeitos

Identificação	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo de Docência (anos)	Rede em que atua	Anos nos quais leciona
Ana	Feminino	38	Graduação Mestrado Doutorado	10	Municipal e Estadual	6° ao 9°
Bianca	Feminino	40	Graduação Especialização Mestrado	17	Municipal e Estadual	6° ao 9° e EJA
Cláudio	Masculino	42	Graduação Especialização	20	Municipal e Estadual	6° ao 9°
Denise	Feminino	41	Graduação Especialização	13	Municipal	6° ao 9°
Everton	Masculino	57	Graduação	30	Estadual	6° ao 9° e EJA

Fonte: elaboração própria

Verificamos por meio da interpretação dos dados contidos no Quadro 1 que o tempo médio de docência entre os sujeitos da pesquisa é de 18 anos, o que demonstra experiência em sua área de atuação.

Embora a sexualidade se faça presente, mesmo que de forma implícita, em todas as vivências dos alunos, considerada um tema transversal a ser desenvolvido nos diferentes componentes curriculares, professores de Ciências são considerados os profissionais que mais abordam a Educação Sexual em comparação com os professores das demais disciplinas (Moizés e Bueno, 2010).

Os participantes, sem exceção, lecionam ou já lecionaram Ciências em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental e dois deles, Bianca e Everton, também lecionam ou já lecionaram a disciplina em termos da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Todos os sujeitos participantes possuem graduações próprias exigidas para sua área de atuação, na modalidade Licenciatura. Com exceção de Everton, todos os sujeitos especializaram-se em maior ou menor proporção dentro de suas áreas de atuação, ou seja, em áreas diretamente relacionadas às ciências físicas e biológicas. Nenhum deles possui especialização, mestrado ou doutorado no campo da Educação Sexual e de suas temáticas.

É interessante observarmos que três dos sujeitos atuam concomitantemente na rede estadual e rede municipal de ensino, enriquecendo a pesquisa com uma óptica de quem vivencia situações distintas dentro da rede pública. Conforme percebemos, Denise atua unicamente na rede municipal, enquanto Everton, atua unicamente na rede estadual.

O campo “gênero” no instrumento de pesquisa permaneceu em aberto, para que cada sujeito indicasse livremente a categoria com a qual se identificava ou mesmo com a ausência de identificação, fosse ou não ela binária.

3.2 Categorias da pesquisa

Com foco nos objetivos gerais e específicos da pesquisa, buscou-se uma elaboração de instrumento de obtenção de dados e análise de conteúdo que revelassem como, quando e de que forma são abordados os temas relativos ao campo da sexualidade humana de forma programada, ou seja, quando há intencionalidade na abordagem e no desenvolvimento de tais temas.

Da mesma forma, insurgências da temática também foram devidamente investigadas, sendo relatadas, identificadas e analisadas, permitindo uma visão de como e em quais

momentos os temas pertinentes à Educação Sexual emergem espontaneamente no ambiente escolar.

Pautado na metodologia proposta por Bardin (1977) e corroborada pelos estudos de Ludke e André (1986), identificou-se, assim, duas grandes categorias de análise, denominadas: *O papel multiplicador e A ação mediadora*.

O percurso entre as categorias iniciais e as finais foi o descrito no capítulo específico da metodologia utilizada neste estudo. As categorias, como se vê a seguir, desdobram-se em subcategorias, possibilitando uma análise mais precisa e profunda de cada uma delas.

3.3 O papel multiplicador

É evidente que o trabalho do professor se desenvolve regulamentado por um conjunto de leis e normas, como os apresentados no capítulo introdutório dessa dissertação. Porém, apoiados na liberdade de cátedra, direito previsto no Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil, incisos II e III, onde são garantidos, respectivamente, os preceitos de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, preceitos também previstos nos incisos II e III do Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é inegável a liberdade que o educador possui de dedicar mais ou menos tempo a um determinado conteúdo, de se aprofundar mais em determinada discussão ou apenas abordá-la superficialmente.

Também devemos nos lembrar que os professores carregam suas próprias histórias, valores, concepções e representações acerca da sexualidade (Louro, 1997; Figueiró, 2001), fato que, indubitavelmente, influencia em seu trabalho com essas temáticas.

Mediante o exposto, buscou-se dentro dessa categoria compreender o quanto as professoras e os professores direcionam seus esforços para o desenvolvimento intencional das

temáticas pertencentes ao universo da sexualidade humana. Buscamos, aqui, identificar o que, o porquê, quando e como tais temáticas são abordadas, inseridas formalmente pelos professores durante sua práxis pedagógica.

Dados explícitos e velados no discurso dos professores permitiram a criação de quatro subcategorias dentro desta categoria e são apresentados a seguir. Assim sendo, ressaltamos que as subcategorias foram criadas para detalhar as categorias.

Quadro 2 – Subcategorias formadas através da categoria “O papel multiplicador”

O papel multiplicador
Necessidade do aluno
Legalização da aula / Limitações
Intencionalidade de conteúdo / Partindo do biológico
Ricos recursos escassos / Intencionalidade nos materiais

Fonte: Elaboração própria

Iniciaremos as análises pela subcategoria “Necessidade do aluno”, integrante da categoria “O papel multiplicador”, conforme demonstrado no Quadro 2.

Há unanimidade entre os sujeitos da pesquisa sobre a grande necessidade que os alunos possuem de serem orientados e repertoriados nos temas relacionados à sexualidade humana. Esse apontamento vai ao encontro do exposto por Figueiró (2006), que indicou que a Educação Sexual vem sendo reconhecida e valorizada pela maioria dos professores, que a consideram fundamental no processo de formação dos alunos.

Professores e professoras ressaltam o quanto o conhecimento dos alunos acerca da temática é limitado ou distorcido e, para isso, apresentam justificativas que, embora variadas, culminam para um mesmo ponto: carência de informações e necessidade de diálogo sobre a

temática. Tais percepções, presentes na subcategoria de análise “Necessidades do aluno”, podem ser observadas de forma explícita nas devolutivas dadas pelos educadores, conforme denota-se a seguir.

Ana: “Acredito que é fundamental a gente conversar sobre sexualidade, porque eles são bombardeados o tempo todo pela mídia, por amigos, por pessoas que estão ao redor deles e muitas vezes eles não entendem nem o que é sexualidade [...]”

Cláudio: “[...] eles acham que sabem muita coisa, mas eles não sabem praticamente nada. As perguntas que surgem as vezes você vê que eles não têm noção nenhuma do próprio corpo deles.”

Denise: “[...] eles não conhecem, eles não têm noção... como é que eles vão saber, por exemplo, se acontecer um abuso? Eles não vão saber, então eu acho bom esclarecer cada idade, né, com a sua curiosidade, mas tem que trabalhar.”

Através dos apontamentos dos professores Ana, Cláudio e Denise percebemos que os estudantes chegam ao espaço escolar desprovidos de informações básicas, não apenas sobre comportamento sexual, mas relacionadas também ao seu próprio corpo e à noção do que vem a ser sexualidade.

Outras justificativas foram dadas para reforçar a necessidade de se abordar Educação Sexual, como podemos observar a seguir.

Bianca: “Eu acho extremamente importante trabalhar esse assunto com eles porque hoje em dia apesar deles terem acesso à internet, à várias informações, eles têm muitas dúvidas, e as vezes lendo eles não têm a compreensão correta daquela informação e em muitos sites que eles buscam não são sites confiáveis.”

Everton: “[...] é melhor a gente aprender corretamente do que a gente aprender na rua de forma errada, distorcida.”

A fala de Bianca vai ao encontro da fala de Ana, ao afirmar que os alunos, mesmo tendo acesso a diversas informações por meio dos diferentes canais de comunicação, não têm clareza

ao que é ou não confiável e, muitas vezes, sequer compreendem claramente a informação recebida. Dessa maneira, o ambiente escolar se colocaria como uma oportunidade segura e confiável de ter acesso a informações corretas e precisas, afirmativa claramente denotada na fala de Everton.

Tais afirmativas vão ao encontro do proposto por Moizés e Bueno (2010). As autoras explicitam a necessidade de se dialogar sobre Educação Sexual no ambiente escolar, não para uma negação da sexualidade, mas sim para corrigir visões distorcidas do sexo, ou mesmo a negação da sexualidade dos indivíduos, dado que os alunos chegam à escola com diversas inscrições acerca da sexualidade, muitas vezes incutidas pela própria família, que não deve ter seu papel ignorado no processo de Educação Sexual dos sujeitos.

Ainda refletindo sobre o papel da família no processo de Educação Sexual dos sujeitos, podemos observar nas percepções a seguir que, para os entrevistados, muitos dos alunos não são devidamente esclarecidos sobre a temática em seus lares, no convívio familiar, constituindo-se mais uma justificativa para um diálogo aberto no espaço escolar.

Denise: “[...] o pai e a mãe nem sempre vai conversar com ele.”

Everton: “Eu acho que é muito importante, principalmente nos dias de hoje, né, em que a gente tem uma outra geração, muito mais aberta, e que muitos deles não têm essa oportunidade em casa, com os pais.”

Everton: “[...] existe uma barreira no lar, quando se trata desse assunto e isso, eu acredito que só vai ficando escondido, né, como alguma sujeira embaixo de um tapete, no interior desse aluno.”

A falta de diálogo com os familiares, indicada nesta pesquisa, também fora evidenciada por Savegnago e Arpini (2013). As autoras constataram que a sexualidade é um tema pouquíssimas vezes debatido entre as famílias e, em muitas das vezes, familiares criam estratégias para fugirem do diálogo, sempre que este envolve o universo sexual.

O universo sexual, assim, constitui um tabu social ainda muito presente entre as famílias. Dessa maneira, a escola denotaria mais uma vez seu papel voltado a uma formação integral do sujeito, à medida que contribui para sua formação biopsicossocial.

A abordagem de Educação Sexual no âmbito escolar, conforme veremos a seguir, é alvo de inquietação por parte das famílias, à medida em que estas identificam um possível choque entre os valores que preconizam e aqueles a serem discutidos no ambiente escolar (Louro, 1997; Figueiró 2006). Pesquisas como as de Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) apontam que muitas famílias possuem uma concepção negativa de sexualidade, tendendo a concentrá-la no âmbito do proibido, por acreditar, equivocadamente, que conversar e esclarecer sobre essa temática impulsionará o desejo sexual, estimulando a antecipação das vivências sexuais. Os referidos pesquisadores ainda apontam que, muitas vezes, esse pensamento é reproduzido nas próprias escolas, fazendo com que estas se limitem a uma abordagem estritamente biológica da sexualidade, privando os educandos de uma Educação Sexual emancipatória. Tais apontamentos serão mais amplamente discutidos nas subcategorias a seguir.

Conforme exposto na introdução desta dissertação, a educação é orientada por diversos instrumentos legais ou com verdadeira força de lei. Muitos deles relacionam-se ao planejamento de conteúdos oferecidos pelos professores aos discentes que estão sob sua orientação.

A subcategoria de análise “Legalização da aula / Limitações” nos permitiu verificar a previsão para a abordagem de Educação Sexual no planejamento dos professores, possibilitando a compreensão de pontos muito importantes de cunho burocrático, que podem, ou não, interferir na postura do docente ao adotar o tema.

O planejamento, seja ele por aula semanal, mensal, bimestral, semestral ou anual, é o roteiro que norteia todo trabalho a ser desenvolvido pelo professor ao longo de um período letivo pré-determinado. Ao inserir determinados conteúdos e temáticas em seu planejamento, o docente está expondo, afirmando e legalizando perante a autoridade escolar aquilo que se

propõe a ensinar, as ferramentas pedagógicas utilizadas para tal e uma programação de quando isso será abordado.

Houve unanimidade de posicionamento entre os professores sobre a necessidade de prever em seus planejamentos os conteúdos relacionados à Educação Sexual, conforme expõem-se em algumas falas na sequência.

Ana: “Sim, na verdade as vezes não aparece como tema educação sexual, mas, quando eu coloco e descrevo como eu vou trabalhar, a intenção tá lá dentro, porque o que eu percebo muitas vezes é que até mesmo pros gestores não fica claro o que é educação sexual [...]”

Bianca: “[...] nós temos os capítulos com as expectativas, então dentro daquelas expectativas a gente tenta complementar [no planejamento] e abranger a mais, de acordo com a necessidade da turma.”

Cláudio: “Sim, principalmente [no planejamento] do oitavo ano [...]”

Denise: “É, oitavo ano, no terceiro bimestre [...] então eu monto o material, a direção autoriza, eu xeroco e entrego pra eles.”

Everton: “Sim, é prevista. É uma questão legal mesmo [...]”

Percebemos que, dessa forma, inserir tais temáticas em seu planejamento respalda a abordagem dos temas no trabalho do professor, afinal, o Plano de Trabalho Docente é um documento registrado, avaliado e público, tornando-se, assim, acessível a quem de direito ou interesse.

Há uma tendência, observável nas falas de Cláudio e Denise, para a inserção dos conteúdos no planejamento do oitavo ano do ensino fundamental. É provável que isso se dê como reflexo dos documentos norteadores, indo ao encontro dos conteúdos elencados para esse ano na BNCC (Brasil, 2017), também presentes nos materiais didáticos distribuídos pelo estado de São Paulo e pelo município de Araraquara.

Observaremos em outros momentos deste trabalho que há uma tendência para inclusão de conteúdos relacionados à Educação Sexual no oitavo ano, concentrando sua abordagem intencional quase totalmente neste momento da vida escolar, no qual professores, sentem-se

respaldados para tal, já que é explícito nos materiais alguns conteúdos que permitem a sua abordagem, sendo assim, contemplado pelos currículos. Essa situação nos faz refletir sobre o que propõe Furlani (2009a) ao apontar princípios para uma Educação Sexual na escola. Para a autora, os currículos devem contemplar a temática desde a Educação Infantil, começando na infância, e perdurar por toda vida escolar, uma vez que a sexualidade se manifesta desde os primeiros momentos de vida e permanece por toda existência de um indivíduo.

Ainda sobre a necessidade de um planejamento de abordagem contínua, é importante também nos atentarmos ao que propõe Figueiró (2006) em seu trabalho sobre abordagem de Educação Sexual na escola:

Um cuidado especial no ensino da sexualidade merece ser registrado. Trata-se de atentar para a necessidade de recapitulação e de retomada dos conteúdos que já foram trabalhados. Os alunos precisam ter várias oportunidades de ver, rever, discutir e tornar a discutir um tema, pois educar sexualmente é um processo formativo, portanto longo (p. 14).

É interessante destacarmos o posicionamento da professora Ana, que reforçou a necessidade da inserção da temática no planejamento dadas as peculiaridades do cenário político/social atual, o que denota uma clara preocupação com possíveis retaliações provocadas pelo não entendimento dos temas.

Ana: “[...] a gente vive em um momento no nosso país onde as pessoas não entendem o que é Educação Sexual, então, assim, as vezes fica parecendo que a gente vai ensinar como é que se tem relação sexual e não como é que a gente e se cuida, como é que a gente toma as decisões na hora certa, o que é importante a gente saber até quando a gente resolve realmente, de repente, se tornar sexualmente ativo.”

Ana: “a gente tem vivido um momento que políticos falam que são contra, porque acham que isso é função dos pais, mas quem está lá na sala de aula sabe que tem muitos

alunos lá que não têm a presença dos pais, as vezes até tem pai e mãe, as vezes até mora com pai e mãe, mas pai e mãe não é presente na vida deles, não tão ali pra o que eles precisam, não tão ali pra orientá-los, então esses, se a gente deixar só por conta da família, vão ter acesso a alguma informação?

O posicionamento de Ana demonstra possíveis limitações na abordagem dessa temática, limitações essas que ultrapassam a perspectiva legal, hipoteticamente resolvida com a inserção do tema no instrumento de planejamento. O apontamento da professora leva-nos a refletir sobre fatalidades históricas envolvendo a repressão na oferta de Educação Sexual escolar, como as explicitadas por César (2009) em seu trabalho sobre a temática. Dentre vários momentos, a autora nos recorda o nefasto período da ditadura militar brasileira em que a tentativa de controle e moralização dos costumes, apoiada integralmente pela ala conservadora da igreja católica, simplesmente baniu a Educação Sexual das discussões pedagógicas oficiais e, evidentemente, houve supressão de toda iniciativa escolar que insistisse em fazê-lo.

Gava e Villela (2016) demonstram que a instauração de uma tensão entre escola e família, relacionada à oferta de Educação Sexual, vem sendo reforçada por grupos com viés político/ideológico, numa tentativa de suprimir a liberdade de sua oferta nos espaços escolares. Sobre a situação do professor em meio a essa tensão, as autoras citam:

Assim como a discussão sobre o papel socializador da escola é feita a partir dessas disputas, é possível dizer que, no cotidiano escolar, o papel do/a professor/a ganha esta centralidade, pois é ele/a quem personifica a possibilidade de a escola superar ou reforçar as díades saúde/doença e normalidade/patologia (p. 160).

O professor, assim, situa-se como figura de destaque central nessa disputa, afinal, é por meio dele que ocorre a materialização do currículo oficial, expressa em sua prática docente.

O objeto de estudo deste trabalho não envolve uma revisão do atual cenário político/social a ponto de afirmar a presença de uma onda repressora aproximando-se, porém, faz-se necessário no rol de discussões que aqui nos propomos, evidenciar tal sensação transmitida no discurso dos professores, à medida que pode se revelar uma limitação ao pleno desenvolvimento dos temas em sala de aula.

Aprofundando-nos nessa direção, percebemos que, segundo a visão dos professores entrevistados, há fatores que interferem em seu posicionamento quanto a adoção de temas relativos à sexualidade no desenvolver de suas aulas.

Ao serem questionados sobre tais limitações, surgiram observações relacionadas a fatores externos e ao próprio perfil pessoal/profissional. Por fatores externos, aqui compreende-se a dinâmica do espaço escolar, as características do alunado com que trabalha, as diretrizes oferecidas pela equipe gestora de sua unidade escolar, as famílias e a comunidade onde a escola está inserida e, até mesmo, outras questões de ordem legal que pudessem causar tal sensação no professor. As limitações de ordem profissional/pessoal foram aqui definidas como aquelas referentes às características individuais dos sujeitos entrevistados, como por exemplo, a sensação de falta de preparo, vergonha ou repulsa pela abordagem de tais temáticas.

Tais limitações são plenamente perceptíveis no discurso de Ana, no trecho destacado a seguir.

Ana: “Tem várias, né? Uma acabei de citar que é a questão as vezes do professor também não saber o que trabalhar dentro de Educação Sexual e se restringir ao conhecimento acadêmico que a gente recebeu, que seria uma limitação do profissional. [...] Outra, a... até mesmo a forma, a forma como a gente aborda o assunto, a gente tem que enquanto professor ser mediador né... e entender que na minha sala de aula eu vou ter pessoas que vem de famílias diferentes com culturas diferentes, com religiões diferentes e com princípios diferentes [...]. Outra coisa que eu acho limitação... as informações que vem de forma equivocada pela mídia ou até mesmo pelos próprios familiares dos alunos [...] muitas vezes até mesmo dentro da gestão da escola, que não compreende muito bem o que é que é isso [...].”

Bianca e Cláudio destacam as questões familiares e religiosas como grandes limitações ao pleno desenvolvimento do tema.

Bianca: “[...] sempre tem um que envolve a questão, eu falo que de família, cultural, religiosa, que eles falam assim “isso não é coisa de Deus, isso não é coisa pra aprender”... “nossa, se eu contar pra minha mãe, nossa, se minha mãe souber”... eles usam a palavra mãe no sentido de família como um todo [...] lidar com a família do aluno tá cada vez mais difícil, porque tudo que você tenta fazer pensando no benefício do aluno, questão de conhecimento, de evitar transtornos futuramente, a família ainda enxerga assim “tá falando coisa que não deve, quem tem que educar nesse caso sou eu”, e as vezes não educa.”

Cláudio: “Olha, eu já tive problema com isso daí. Com relação à religião. Uma vez eu estava explicando, né, aqui, e um pai de uma aluna veio falar que eu estava falando sobre sexualidade como se eu estivesse estimulando a menina, né... e ele falou que quando eu fosse continuar esse assunto pra tirá-la da sala de aula... inclusive a professora de português tinha passado um vídeo sobre aborto e ele acusou a professora [dizendo] que estava estimulando as meninas a terem relação e depois abortar, sendo que não era nada disso. A gente acaba pisando meio que em ovos.”

A intervenção da família na oferta de Educação Sexual no espaço escolar pelos professores é uma realidade destacada por Figueiró (2006). A Autora afirma que há uma dupla preocupação com essa questão: de um lado, pais conservadores temem que professores mais liberais influenciem sobre afirmativas tradicionais impostas aos filhos, levando-os a apresentarem comportamentos diferentes àqueles orientados pela família; e, por outro lado, pais mais liberais temem que professores com um perfil conservador limitem ou distorçam o pensamento do aluno acerca dos diversos temas relacionados à sexualidade, a exemplo de temas polêmicos como sexo pré-conjugal, homossexualidade, entre outros.

Louro (1997) corrobora o exposto ao citar que:

Se os/as docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados

"responsáveis" pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a sua educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes (p. 125).

Assim, a falta de diálogo entre escola e família pode refletir em embates, que podem se traduzir em limitações de ordem externa como as expostas anteriormente.

Denise e Everton, como verificaremos a seguir, destacam limitações ligadas a características de ordem pessoal.

Denise: “No começo sim, eu tinha muita vergonha, quando eu comecei, de falar com eles.”

Everton: “[...] eu sou meio... eu não, como se diz, eu não mostro muito sorriso pra aluno, porque eu já tive experiências ruins nesse sentido [...]. É a maneira que eu encontrei que pra mim dá certo, né... mas eu reconheço que eu acho que é uma barreira [...].”

Ao ampliar os diálogos com os sujeitos da pesquisa foi possível verificar que embora busquem informações para melhorar sua prática pedagógica no ensino de Educação Sexual, professores e professoras apontaram para uma lacuna na oferta da mesma, indicando carência de formações específicas na temática.

Limitações de ordem pessoal observadas nos discursos e indicadas acima são relatadas por Figueiró (2006) e podem estar relacionadas à ausência de disciplinas específicas sobre Educação Sexual durante a formação dos professores nos cursos de licenciaturas. Este apontamento é corroborado por Leão (2009) que indicou carência de informações para o ensino de Educação Sexual entre estudantes de licenciatura, indicando uma necessidade de reestruturação dos currículos para inserção de disciplinas específicas que contemplem seu ensino.

A necessidade de formação continuada de professores em Educação Sexual também foi apontada por Brol & Martelli (2018). As autoras indicam que a oferta de uma Educação Sexual

emancipatória, crítica e reflexiva só pode ser concretizada quando professores e professoras são munidos de informações que lhes garantam segurança e conhecimento sobre a temática e que, inclusive, os levem a refletir sobre suas próprias representações de sexualidade.

Embora existam diversas prerrogativas para o professor incluir a Educação Sexual, pontualmente ou transversalmente, em suas aulas, sabe-se que a sexualidade envolve processos sociais, culturais, religiosos e morais, e que, portanto, como denotado no discurso dos professores, faz-se necessária uma sistematização para sua abordagem intencional em ambiente escolar, sistematização essa que é expressa em seu planejamento. Dialogando sobre o desenvolvimento de aulas voltadas a essa temática e denotando o quanto são necessárias, Ew, Conz, Faria, Sombrio & Rocha (2017), apontam para uma necessidade de subsidiar professores e familiares na abordagem de Educação Sexual, naturalizando a temática e abrindo cada vez mais espaços de diálogo com os alunos.

Analisadas as duas primeiras subcategorias da categoria “O papel multiplicador” percebeu-se a necessidade da abordagem, as limitações e as questões legais para que as temáticas de Educação Sexual sejam exploradas no ambiente escolar.

A próxima subcategoria de análise, intitulada “Intencionalidade de conteúdo / Partindo do biológico” nos indicou quando há a abordagem e quais os conteúdos eleitos nas discussões, possibilitando-nos compreender a forma intencional e programada com que tais temas são abordados, permitindo verificar o quanto educadores se organizam e se preparam para expor, discutir e dar devolutivas sobre o tema, afinal, ficou evidente na subcategoria “Necessidade do aluno” o quanto o universo sexual, tão popularizado pelos meios de comunicação e tão rechaçado pelo moralismo, desperta curiosidade no alunado.

Percebeu-se dois padrões que se permeiam nos discursos dos professores. O primeiro deles é a inserção das temáticas quando já previstas em planejamento, principalmente no oitavo ano, conforme discutido anteriormente. Tal afirmativa pode ser verificada na fala de Everton.

Everton: “Quando faz parte do conteúdo daquela turma, daquele ano, sim. Que nem no primeiro semestre, eu trabalhei esse assunto com os oitavos anos, nós temos dois oitavos [...].”

Indo ao encontro do exposto por Everton, podemos verificar nas falas de Bianca, Cláudio e Denise, descritas a seguir, a tendência de se discutir temáticas de Educação Sexual no oitavo ano, porém, sem se restringir ao ano de ciclo, dando abertura ao desenvolvimento do tema em outros anos, conforme demandas observadas no alunado.

Bianca: “Trabalho de acordo com o que é pedido nos planos de aula e também de acordo com a necessidade da turma [...], a gente vai resgatando e eles mesmos vêm perguntando conforme tem alguma dúvida.”

Cláudio: “Olha, eu abordo de acordo com o que eles aparecem... com exceção do conteúdo do oitavo ano, né... vamos falar em termos de conteúdo, que a gente pode ter uma abordagem bem ampla, conforme eles aparecem, a gente vai abordando sim, porque eu acho importante [...], eu acho que independente do conteúdo que você tá trabalhando, da série que você esteja trabalhando, você tem que resgatar isso daí pra não ficar nenhuma dúvida, que é a vida deles, né?”

Denise: “Quando surge alguma pergunta, eu aproveito pra tá trabalhando isso. Porque a gente trabalha no oitavo ano, tá... mas nos outros anos de ciclo, se surge alguma pergunta eu aproveito [...]”

Corroborando os apontamentos acima, Ana reforça a necessidade de se inserir os conteúdos em sala, dadas as demandas da faixa etária.

Ana: “Sempre que possível, porque as vezes o assunto não dá nem espaço para entrar no tema, mas mesmo quando a gente está falando, por exemplo, de ambiente, a gente tá falando de cuidar de onde a gente mora. Como é que a gente cuida de onde a gente mora se a gente não cuida nem do nosso corpo? [...] a gente trabalha com adolescentes eles têm uma demanda muito grande.”

Os apontamentos de Ana nos levam a discutir o segundo padrão observável no discurso dos educadores, interessante para a subcategoria aqui explanada. Verificou-se que professores e professoras, em geral, partem principalmente dos aspectos biológicos da sexualidade, bastante evidente no posicionamento apresentado na sequência.

Denise: “Olha, eu início desde lá do sistema reprodutor, explicando o que é que é, masculino e feminino, a forma de higiene pra cada um, as doenças que podem acontecer [...], aí eu começo a falar, quais as mudanças que acontecem na puberdade e tudo mais, até a gestação, passo a passo.”

Ana nos indica em seu discurso uma possível compreensão dos motivos que levam professoras e professoras e partem do biológico ao se abordar Educação Sexual em sala de aula.

Ana: “Se a gente levar em consideração até o material didático que vem pra gente, ele vem muito sistema genital masculino e feminino, métodos anticoncepcionais e DST’s, então... por isso que eu acredito até que muitas pessoas entendam que seja só isso que se ensina quando se fala de Educação Sexual, porque se vem esse conteúdo formativo nos livros didáticos [...].”

Em um de seus trabalhos sobre a abordagem de Educação Sexual no ambiente escolar, ao comentar sobre posicionamentos de professores de Ciências, Figueiró (2006) nos aponta uma situação análoga a alguns padrões aqui verificados. Uma professora lhe indica que trata da temática na antiga 7ª série, hoje equivalente ao 8º ano, e se atém unicamente ao ensino expositivo dos aparelhos reprodutores, o que, evidentemente, não lhe rende sucesso no processo educativo. Por outro lado, um professor de Ciências declara que participar de grupos de estudos sobre a temática lhe ofereceu novos horizontes, levando-o a refletir, dialogar e ensinar sobre sexualidade por amplos aspectos, não somente com foco no biológico. Convenientemente, esse segundo exemplo dado pela autora se assemelha mais ao verificado durante esta pesquisa.

Os discursos demonstram que partir do biológico, no entanto, não limita os professores necessariamente a se aterem apenas a essa perspectiva do que vem a ser Educação Sexual e dos conteúdos que ela carrega, ampliando, em algumas situações, as discussões para aspectos socioculturais da sexualidade humana. Temas como os cuidados de si, a homofobia, orientação sexual e os estudos de gênero são evidenciados pelos docentes em seus discursos.

Ana: “[...] quando a gente trabalha com idades mais jovens ou adolescentes, a gente tem que trabalhar a questão de higiene, a questão de o meu corpo é meu e não é um lugar onde todo mundo toca, é... tipo de contatos que são respeitosos ou não caso surja por questão do aluno [...]”

Everton: “A anatomia, depois da anatomia a própria questão da sexualidade, esse ano a gente trabalhou a questão da homofobia, né... porque é muito forte, a gente vê, a gente percebe, em todos os ambientes, inclusive no ambiente escolar, né... e aí a gente vai pra parte de prevenção a uma gravidez não desejada, métodos anticoncepcionais, depois as doenças sexualmente transmissíveis... eu penso que tá tudo interligado.”

Bianca: “[...] o enfoque principal é a questão mais da higiene, mas apresenta-se o aparelho reprodutor masculino e feminino. E é onde eles estão em um momento de transformações... então acontecem muitas dúvidas. Então a gente trabalha com esse conteúdo que tem e vai complementando, que é onde eles começam a perguntar, por exemplo, a questão de gênero, a questão de identidade, os termos que se usa na mídia, o que é que é trans, o que é bissexual, o que que é orientação... eles trazem.”

Cláudio: “Eu começo pelo básico, sistema genital masculino e feminino, dou toda parte de anatomia e fisiologia pra eles entenderem o corpo deles, depois eu trabalho a parte de gravidez, gestação, todo o desenvolvimento do embrião, do feto, o parto normal, a cesariana [...], agora também a gente tá entrando na parte de gênero né. Porque nós temos alunos, né... com homossexualidade... então a gente, eu também agora tô trabalhando essa parte, uma parte que antes não trabalhava sinceramente, né, comecei agora [...]”

O foco no biológico nos remete a uma histórica concepção médico-higienista da sexualidade e, conseqüentemente, da Educação Sexual oferecida, formalmente ou informalmente. Não é intenção deste trabalho delinear o que faz com que tais concepções se façam presentes nos discursos dos professores, mesmo de professores abertos a tantos outros

aspectos da sexualidade como os aqui verificados, porém, faz-se necessário destacar este aspecto para que, juntos, reflitamos em uma maneira de se romper com essa realidade, permitindo que a Educação Sexual seja realmente ampla, inclusiva e livre de distinções.

Para Brol e Martelli (2018) a Educação Sexual tradicionalmente vem sendo relacionada exclusivamente ao sexo, procriação e questões médico-higienistas, fato que, evidentemente, corrobora para que muitos temas deixem de ser debatidos por se relacionar a sexualidade apenas aos aspectos biológicos, ignorando sua amplitude e construção histórica, cultural e social.

A quebra com uma Educação Sexual pautada no médico-higienismo, alvo de tantas críticas na atualidade, é discutida por Furlani (2009a), ao citar que:

Se a Educação Sexual tem sofrido críticas severas com sua suposta abordagem médico-higienista, me parece adequado então pensar na construção de um novo processo educacional que recrie e ressignifique os discursos envolvidos, a abordagem metodológica, o rol e a utilidade dos conteúdos, os efeitos sobre os sujeitos e as identidades culturais, entre outras coisas (p. 45).

Quando se questiona o educador sobre conteúdos de Educação Sexual abordados pelo mesmo, busca-se uma compreensão que transcende as temáticas apresentadas e nos mostram a compreensão que o educador tem do que está de fato relacionado ao tema. Assim, por meio desta discussão, mais que listar aquilo que desenvolvem no âmbito da Educação Sexual, é possível a compreensão de algumas concepções do que vem a ser e ao que se destina esta área do conhecimento.

Além da previsão em planos de aula e da eleição daquilo que se pretende trabalhar, no desenvolvimento intencional de conteúdos, professoras e professores programam-se dentro daquilo que possuem, ou seja, utilizam as ferramentas disponíveis para o desenvolvimento de

seus trabalhos, o que nos leva à análise da última subcategoria integrante desta categoria, qual seja “Ricos recursos escassos / Intencionalidade nos materiais”.

Compreender os recursos utilizados no desenvolvimento de suas aulas, nos revela um pouco daquilo que o docente tem ao seu dispor no ambiente escolar, ou seja, quais ferramentas e equipamentos as Unidades Escolares dispõem, a exemplo de equipamentos eletrônicos como computadores, projetores, Datashow; assim como materiais de apoio, diversidade de livros, atlas anatômicos, peças de anatomia humana, entre outros.

O trabalho com imagens e vídeos mostra-se bastante indicado pelos educadores para uma abordagem eficiente dos conteúdos de Educação Sexual, quando o foco são os aspectos biológicos, a exemplo de anatomia, fisiologia, fecundação, IST's e outros.

A eficiência na utilização construtiva de tais materiais pelos professores para exploração de temas relacionados à Educação Sexual foi indicada por Figueiró (2006) ao dialogar sobre diferentes estratégias de ensino sobre a temática.

Evidencia-se que as escolas, muitas vezes, não possuem ou não disponibilizam de forma suficiente aos seus professores, recursos e ferramentas diversificadas, dificultando a oferta de aulas que fujam ao padrão simplesmente expositivo, tão comum em nossas escolas e tão pouco atrativo aos educandos. Tal denúncia torna-se bastante evidente no discurso de Ana, ao reforçar a importância do uso de recursos como imagens e vídeos no desenvolvimento das temáticas, também confirmado por Bianca e Cláudio, conforme observa-se a seguir.

Ana: “[...] poder mostrar, como é que acontece uma fecundação... nós temos vídeos riquíssimos mostrando certinho sabe... feito, né... a montagem como acontece e dando uma visão muito clara pra eles do que é... ou então, de repente, como é que acontece o desenvolvimento de uma gravidez, as alterações acontecem no corpo, numa puberdade...”

Ana: “[...] mas ainda falta muito, porque a gente acaba não tendo por exemplo à disposição o tempo todo recursos audiovisuais, você não tem, por exemplo, um

projektor... você não tem à disposição uma TV, você não tem um kit multimídia o tempo todo pra você [...].”

Ana: “[...] tem várias coisas que a gente pode fazer e que, as vezes, por falta desse tipo de recurso, até mesmo disponibilidade de internet, sala com computador que esteja disponível pros alunos as vezes barram da gente fazer mais variedades nas atividades [...].”

Bianca: “E eu falo que o material visual, o recurso visual, pra trabalhar várias coisas é o mais fácil.”

Cláudio: “[...] principalmente quando eu trabalho DSTs eu parto daquele princípio que uma imagem choca muito mais que mil palavras [...].”

Ao mesmo tempo que expõe os limites de disponibilidade de materiais, as devolutivas apresentadas pelos professores nos permitem delinear o quanto se empenham em oferecer momentos de aprendizagem diversificados, não apenas pautados em aulas expositivas, durante a abordagem dos temas aqui investigados. Professores e professoras indicaram, além dos conteúdos multimídia, serem eficientes para abordagem dos temas aqui discutidos o uso de imagens impressas e modelos anatômicos, para que os alunos tenham noção de localização e proporção.

Ana: “[...] a gente tem em algumas escolas os modelos anatômicos que ajudam muito eles terem noção da proporção, do tamanho e de como a estrutura é no corpo e que isso já ajuda bastante.”

Bianca: “[...] eu ganhei de alguns alunos material prático, então você traz os métodos contraceptivos pra tá mostrando. Tem o modelo do sistema reprodutor feminino, então eu uso desse material pra elucidar e explicar.”

Cláudio: “Eu uso textos, desenhos do livro, trago xerocado [...], tem também aquelas peças anatômicas que a gente tem na escola, eu acho muito legal trabalhar aquilo lá com eles, trago vídeos e fotos [...].”

Everton: “Eu tenho usado muito, assim, o livro didático, com as ilustrações.”

Um recurso didático amplamente utilizado e indicado pelos educadores é a chamada “caixinha de perguntas”. Tal recurso consiste em uma caixa lacrada, como uma urna, onde os alunos depositam anonimamente suas dúvidas. Os educadores recolhem as perguntas depositadas e direcionam os conteúdos de sexualidade desenvolvidos para que sejam satisfatoriamente esclarecidas.

Ana: “Inclusive a gente usa caixa de perguntas, eles põem as perguntas, porque as vezes eles têm alguma dúvida e que não querem se expor pra não correr risco de tirar sarro ou alguma coisa do tipo...”

Cláudio: “[...] eu pego uma caixa, eles não precisam se identificar, eles colocam a pergunta, pode ser a pergunta mais boba que eles acham... e aí eu tiro a pergunta e respondo, ninguém vai saber quem perguntou, e talvez seja uma dúvida que pode ser tonto pra ele né, mas... muito importante.”

Denise: “Quem tem dúvida e não quer se identificar, coloca a perguntinha ali e a gente conversa.”

O livro didático talvez seja o material mais popular e acessível que o professor tem para se apoiar no desenvolver de suas aulas. Embora em muitas situações não seja o único recurso disponível, é nesse material, universal e gratuito nas redes públicas de ensino, distribuídos via PNLD, que o professor indubitavelmente encontrará textos, imagens, exercícios e sugestões de atividades.

Analisando o discurso de professores de ciências acerca de suas significações sobre os livros didáticos, Cassab e Martins (2008) apontam para uma valorização deste recurso por parte dos docentes. As pesquisadoras indicam que as condições de trabalho dos professores, assim como a situação econômico-financeira sob as quais estão submetidos alunos de escolas públicas, fazem com que professores, muitas vezes, considerem o livro didático a única possibilidade de acesso aos saberes escolares.

Embora haja indicação de utilização e valoração deste recurso entre os sujeitos da pesquisa, os dados aqui obtidos revelam críticas sobre a eficiência deste para o desenvolvimento de temas relacionados à Educação Sexual. Professores evidenciaram que os livros didáticos abordam os conteúdos de Educação Sexual de maneira superficial e insuficiente para pleno desenvolvimento do tema, havendo necessidade de complementação e suplementação do material existente. Tais apontamentos são evidenciados nas falas a seguir.

Bianca: “Não, não... são assuntos que trazem de um texto bem curto, traz uma pincelada, ele não aprofunda ou leva a questionamentos. São resumidos, você sempre tá complementando e a maioria dos livros que a gente tem não são atualizados [...].”

Cláudio: “[...] o livro ele traz, né, um pouco do conteúdo, mas é pouco, né? É o básico.”

Denise: “Sempre tem que tá complementando [...], é o resumo, do resumo do resumo... quase nada. Quase nada. Eu acho que é muito pouco.”

Dentre o grupo, o único a considerar a coleção de livros didáticos que utiliza suficiente para o desenvolvimento dos temas foi Everton, conforme confere-se na sequência.

Everton: “[...] essa questão da homofobia, tinha um texto muito bom que eu usei, né... pra abrir essa discussão, né... da homofobia... e a parte de anatomia tá muito bom, muito claro, figuras muito ilustrativas [...].”

É evidente que o planejamento do professor extravasa ao livro didático, ou seja, embora utilizado como ferramenta do seu dia a dia, o livro torna-se apenas um norte a se seguir, demonstrando uma lógica didática que pode orientar o professor, não se configurando, no entanto, uma obrigatoriedade para o mesmo.

Conforme exposto por Cassab & Martins (2008), a simples escolha do material didático pelo professor de ciências é perpassada por um conjunto complexo de representações, ligadas à formação de suas próprias identidades e, igualmente, relacionadas à sua formação inicial e continuada, assim como à cultura escolar.

Dessa maneira, a maior ou menor valorização que dão aos conteúdos, pode estar diretamente relacionada a essa complexa teia que forma suas identidades e representações.

Um traço interessante para a discussão proposta nessa subcategoria de análise é a evidência de uma perspectiva de melhora nos conteúdos e efetividade na discussão dos temas relacionados à sexualidade humana após a implementação dos currículos orientados pela BNCC. Acredita-se que ao determinar os conteúdos mínimos obrigatórios expressos em objetos de conhecimento contidos no desenvolvimento de habilidades, a BNCC contribua para a efetivação na abordagem dos conteúdos aqui discutidos em sala de aula. Tal afirmativa denota-se nos discursos de Ana e Bianca.

Ana: “[...] com a nova base nacional e algumas questões mais recentes que têm surgido na mídia a respeito, no novo material alguns já trazem uma abordagem. [...] então, assim, o que é que eu imagino e torço para que aconteça? É que a partir dessa nova proposta da base e com esses novos materiais que estão vindo, fique mais fácil até mesmo dos professores de ciências entender o que tem que ser abordado.”

Bianca: “[...] talvez agora na próxima coleção que chega o ano que vem [orientada pela BNCC], analisando, tem assuntos que são mais detalhados [...]].”

Independentemente do caminho escolhido pelo educador, quando se verifica no material didático conteúdos que sejam diretamente relacionados às temáticas de Educação Sexual, torna-se clara a necessidade de sua abordagem durante aquele ano, ou seja, a inserção de tais conteúdos, obrigatória segundo os instrumentos legais discutidos no início desta pesquisa, mais que evidente, torna-a compulsória.

3.4 A ação mediadora

O dia a dia escolar é orientado por diversas normas. Algumas, comuns a todas as Unidades, outras, próprias daquele grupo ou da comunidade onde a Unidade está inserida. São determinados horários, espaços, momentos de aula, refeição, descontração, enfim, há uma série

de limitações/imposições realizadas que visam manter a organização e fluidez naquele ambiente. Fato é que, independentemente dessa tentativa de organização a todo custo, o ambiente escolar é invadido por rompantes inesperados, muitas vezes expressados de formas nada sutis ou amistosas. Situações inusitadas envolvendo a sexualidade surgem, invariavelmente, em todas as escolas.

Tais situações exigem preparo dos profissionais envolvidos, para que sejam solucionadas de forma ponderada, pacífica e eficiente, porém, erros nem sempre são previstos e alguns acabam se tornando inevitáveis, principalmente quando se falta eficiência na resolução de tais conflitos.

O período da vida pelo qual os alunos passam, marcado por uma explosão de modificações corporais, psicológicas, sociais e comportamentais acabam por condicionar à um impulso direcionado para o universo sexual. Dessa maneira, conflitos relacionados a isso podem surgir a qualquer momento, seja durante o desenvolvimento de alguma aula, ou até mesmo em corredores, pátios, momentos de entrada e saída de alunos, enfim, as demandas espontâneas invadem o ambiente escolar.

Cientes de estarem inseridos nesse universo, e, em maior ou menor escala, compreendendo-se responsáveis pelo auxílio na resolução de tais demandas, os educadores foram questionados sobre essa temática. A intenção dessa categoria de análise é a de compreender o posicionamento adotado pelos professores em situações de demandas espontâneas vivenciadas pelos mesmos e que estavam, direta ou indiretamente, relacionadas à sexualidade dos alunos.

Padrões de repetição observados nas falas dos professores foram considerados para a criação das subcategorias de análise inseridas na categoria “A ação mediadora”. A análise cuidadosa de cada uma delas nos permitirá compreender quando a temática emerge voluntariamente, a forma como são recebidas e as devolutivas apresentadas a cada situação.

Quadro 3 – Subcategorias formadas através da categoria “A ação mediadora”

A ação mediadora
Insurgências
O acolhimento / Ação e reação
Fora da sala
Mediando conflitos

Fonte: Elaboração própria

A primeira subcategoria identificada, a ser compreendida e explorada neste momento, foi intitulada “Insurgências”. Tornou-se evidente nas discussões anteriores que demandas relacionadas à sexualidade se inserem naturalmente no contexto escolar como um todo. Neste momento, no entanto, o foco fora direcionado à sala de aula, ou seja, o momento em que o educador é o profissional imediato mais próximo do aluno e a maior autoridade formal daquele ambiente.

Ao adentrar a sala de aula, o professor está munido de uma intencionalidade sobre o que será desenvolvido naquele instante, revelada explicitamente ou implicitamente em seu plano de trabalho. Os conteúdos a serem abordados, os materiais que se farão necessários e as estratégias empregadas são previamente determinados. A temática do dia pode, ou não, ter relação com conteúdos de Educação Sexual, porém, observou-se que o tema da aula não torna-se um fator limitante para a emergência de perguntas e colocação de situações envolvendo a sexualidade por parte dos alunos, exigindo dos professores uma grande capacidade de reorganização e adequação de suas estratégias às situações inesperadas que surgem invariavelmente durante as aulas.

Assim, compreendemos que a sexualidade é algo tão ligado ao sujeito que independe de fatores externos, ou estímulos, para sua expressão. Encontramos coesão entre o denotado pelos sujeitos desta pesquisa e o exposto por Louro (1997) ao citar que:

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir" (p. 81).

Dessa maneira, o tema norteador da aula não é fator limitante para o surgimento de questões ligadas ao sexo. Tais insurgências podem ser observadas e confirmadas nos relatos de Ana, Cláudio e Everton.

Ana: “[...] eu estava trabalhando misturas homogêneas, heterogêneas e técnicas de separação de mistura e ‘professora o que é que é próstata?’, no meio do nada!”

Cláudio: “Ontem mesmo eu estava dando aula no nono ano, que eu tô trabalhando química, tabela periódica, que não tem nada a ver com esse conteúdo e uma menina veio perguntar da pílula do dia seguinte, se podia tomar toda semana (risos) [...]”

Everton: “[...] então eu já tive, assim, por exemplo, ‘professor, como que funciona a pílula do dia seguinte?’. Sem relação nenhuma! Estavam estudando sistema respiratório.”

Percebemos que embora as temáticas trazidas pelos professores para as referidas aulas não tivessem absolutamente nenhuma relação direta com os questionamentos apresentados, as dúvidas e, possivelmente, angústias vivenciadas pelos alunos, explodiram neste espaço, e foram direcionadas àqueles sobre os quais depositam confiança e credibilidade de informações.

Ao nos aprofundarmos nos relatos oferecidos pelos professores, percebemos que a situação relatada por Ana se relacionava a um aluno com uma situação de câncer de próstata na família. Por motivos diferentes, mas com uma angústia em comum, as alunas que questionaram os professores Cláudio e Everton demonstravam claramente uma preocupação em saber o uso correto da contracepção de emergência por terem uma vida sexual ativa, fato declarado entre seus colegas de sala.

No discurso de Denise foi possível perceber que além de emergirem naturalmente, sem relação com a temática desenvolvida naquele momento, as demandas sobre sexualidade que surgem em sala de aula podem indicar violências sofridas pelos alunos. É o que aponta a situação relatada, abaixo transcrita, vivenciada em uma aula para o sétimo ano, no qual a professora afirmou não abordar intencionalmente conteúdos de Educação Sexual, e que necessitou de uma delicada intervenção da professora para sua condução em sala de aula, encaminhamentos e resolução.

Denise: “Sim, vou citar um exemplo que aconteceu com a gente no ano passado. Era uma turma de sétimo ano, estou com eles desde o sexto, e uma menina começou a relatar pra gente o que estava acontecendo na casa dela, com o pai. Que ela ia tomar banho e ela descobriu que ele havia feito um buraco na parede e escondia com espelho, pra que quando ela estivesse tomando banho, ele a observava.”⁴

Corroborando o relatado pelos demais professores, o discurso de Bianca nos revela, mais uma vez, que as vivências e as dúvidas dos alunos são trazidas para a sala de aula, onde encontram liberdade para se manifestarem.

Bianca: [...] principalmente quando tem algum tema retratado pela mídia, algum acontecimento que teve, que tá relacionado com o tema, os alunos... acaba surgindo o assunto... e fazem questionamento. [...] É frequente, então vira e mexe tem essas

⁴ O apontamento denota uma situação de importunação sexual (tipificado na Lei nº 13.718/18, artigo 215-A) sofrida pela aluna em questão, o que demandou uma articulação da escola com as instâncias legais, para encaminhamentos e ações de proteção à vítima. Maiores informações podem ser obtidas na página <https://jus.com.br/artigos/69247/mudancas-no-codigo-penal#:~:text=A%20importuna%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20%C3%A9%20caracterizada,da%20Lei%20n%C2%BA%2013.718%2F2018> (Acesso em 16/07/2020).

dúvidas, ou então de algum termo que eles escutaram, de alguma situação que tem... algo que tenha marcado, que foi muito... dependendo de como a mídia abordou, de uma forma sensacionalista ou não, aquilo aflora neles muito.”

Analisando o discurso dos participantes, foi possível concluir que os questionamentos sobre sexualidade emergem voluntariamente a qualquer momento, mesmo que a temática abordada naquela aula não tenha absolutamente nenhuma relação com o assunto.

Figueiró (2006) aponta que tais insurgências são oportunidades para a inserção de conteúdos de Educação Sexual. Conforme expõe a autora ao mencionar a abordagem transversal do tema, anteriormente proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Sexual pode partir de um planejamento prévio realizado pelos professores, como discorrido na análise da abordagem intencional dos conteúdos, ou mesmo partir de situações cotidianas, em que o tema faz-se presente emergencialmente.

É possível que a afetividade existente entre professor e aluno interfira de forma direta nessa relação de liberdade e confiança para questionamentos ou posicionamento acerca dos temas relacionados ao sexo. Percebeu-se de forma implícita e explícita nos discursos, principalmente nos de Bianca e Denise, que a convivência prolongada com seus alunos e a forma receptiva com que se posicionam perante os mesmos, dão abertura para que estes levem à tona suas dúvidas e anseios, mesmos que estes não sejam expressos nos momentos mais adequados para os professores lidarem com os mesmos.

Bianca: “A questão de você manter o vínculo com aquela turma é importante, porque eles vão se sentindo seguros de saber que eles podem perguntar, que você vai esclarecer [...]”

A forma como lidam com tais demandas espontâneas em sala de aula, com maior ou menor grau de receptividade às insurgências, nos encaminhará à discussão da próxima subcategoria de análise, “O acolhimento / Ação e reação”.

Através da análise dos discursos, percebe-se padrões que indicam a forma com que os educadores lidam com situações como as acima mencionadas.

Nesta subcategoria, portanto, buscou-se compreender a atitude tomada pelos professores mediante tais demandas espontâneas. O intuito, evidentemente, não foi o de qualificar ou desqualificar decisões tomadas mediante situações exemplificadas, mas o de compreender possíveis ações que impactaram, direta ou indiretamente, em todos os sujeitos envolvidos, afinal, ao educar pelo exemplo, o professor está demonstrando aos demais alunos a forma com que devem agir mediante tais situações no decorrer de sua vida, pois como cita Figueiró (2006):

[...] o que deve ficar claro é que todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, através da forma como lidamos com as situações do dia-a-dia. Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e do relacionamento sexual (p. 6).

Professores demonstraram abertura ao diálogo sempre que os temas de sexualidade são colocados em pauta pelos alunos. Por considerarem um tema de extrema importância e sobre o qual há grande demanda de informações, como demonstrado em subcategorias anteriores, ficou nítido em seus discursos que o acolhimento à dúvida apresentada é a atitude inicial de todos os sujeitos da pesquisa, conforme observaremos nos trechos que seguem abaixo.

Ana: “[...] as vezes é uma coisa que é importante naquele momento, naquele instante pra aquele aluno... porque se eu falasse pra ele ‘daqui dois anos você vai estudar sobre isso’, o aluno iria embora com a dúvida e não ia entender algo que pra ele era algo super relevante [...]”

Cláudio: “[...] eu paro, né, porque como eu considero um conteúdo muito importante, eu dou uma explicada [...]”

Everton: “[...] se está surgindo essa questão é porque ele tá precisando naquele momento, ele tá vivenciando aquilo, tá fazendo parte da vida dele [...].”

Cada professor, à sua maneira e em conformidade com a complexidade da questão, procurar discutir o assunto da forma mais eficiente possível, visando sanar a dúvida exposta.

Ana, por exemplo, demonstra que envolver todo o grupo pode ser importante para a qualidade da abordagem do assunto e que, embora a acolhida seja imediata, ponderar a urgência do tema é bastante relevante.

Ana: “[...] geralmente falo pra eles ‘gente, dá um tempinho aqui, uma pausa no conteúdo só pra tirar uma dúvida aqui que pode ser a dúvida de outros’, as vezes até devolvo a dúvida pra turma ‘alguém sabe ou tenha ideia do que é?’, pelo menos assim todo mundo se sente parte daquele momento [...].”

Ana: “[...] geralmente eu dou uma pausa no tema que eu tô trabalhando né, ou então eu peço pro aluno ‘olha, tô marcando aqui [...] e no finalzinho da aula eu te respondo pode ser, só pra eu terminar a linha de raciocínio?’, ou as vezes eu faço a pausa e trabalho no final da aula o assunto que ele fez, porque geralmente a primeira pergunta vem acompanhada de um monte de outras [...].”

Ana: “[...] você tem que entender qual a situação do momento e se vai ser uma coisa que você para na hora ou se você pede pra ele esperar um pouquinho e finaliza o que está falando pra depois tratar da demanda do aluno.”

Bianca reafirma que sua acolhida é imediata quando a temática aparece, porém, denota o quão importante é orientar de forma imparcial, para que o aluno tire suas próprias conclusões e construa sua própria opinião mediante o que fora informado e discutido.

Bianca: “[...] eu tento sempre colocar, a sanar a dúvida que eles têm. Sem me posicionar ou não [...], eu quero que eles criem a opinião deles, com os argumentos pra poder defender a opinião, e não ter uma opinião pronta. Então a gente tenta trabalhar nesse sentido.”

Ponderar as dúvidas e saná-las de acordo com a formação e a faixa etária dos alunos é a estratégia indicada por Cláudio que, como os demais, reafirmou importância de se posicionar

favorável a abordagem de sexualidade em sala de aula. Tal posicionamento é corroborado por Everton, que completa essa situação mencionando a importância de se agir com naturalidade mediante as questões e reforçando a necessidade de esclarecimentos, adaptando a linguagem à idade dos alunos.

Cláudio: “[...] por exemplo, no nono ano a gente já trabalhou esse conteúdo no oitavo, eu volto [...] E se é no sexto ano, sétimo ano, que eles são menores, eu tento falar com uma abordagem um pouco diferente, mas que eles consigam entender.”

Everton: “[...] eu procuro agir com naturalidade, né... tentar explicar com uma linguagem que seja acessível para aquele jovem, naquela faixa de idade [...]”

A professora Denise reafirma algo discutido anteriormente, o vínculo de confiança construído pela afetividade, que dá abertura para que as dúvidas sejam colocadas em pauta pelos alunos na certeza de que serão acolhidas e que o sigilo será mantido.

Denise: “[...]eu sempre falo assim, ‘olha, a gente vai conversar, vou ver o que que eu posso ajudar, se não tiver como eu tá ajudando, você permite que eu leve à equipe diretiva pra gente saber com quem que a gente vai conversar?’.”

Denise: “E quando surgem dúvidas relacionadas a sexo, a prevenção, então eles falam assim ‘Dona, vamos conversar, mas a gente não quer que saia daqui’, então eu falo ‘não, então a gente vai fechar a porta, o que a gente conversar aqui no laboratório fica entre a gente e o laboratório, abriu a porta, não tem mais isso’.”

Figueiró (2006) indica que a devolutiva dada pelos professores e professoras nessas situações poderá fazer com que esses se *saiam bem na situação* ou apenas *saiam bem da situação*. Sair bem da situação podemos compreender como uma forma rápida de encerrar o assunto e calar aquele tema trazido em um rompante. Por outro lado, sair-se bem na situação é utilizá-la como uma oportunidade de explorar um tema de grande importância, utilizando como estopim a dúvida ou questionamento apresentado. O acolhimento verificado no discurso dos

professores, portanto, acaba por ser utilizado pelos mesmos como um gatilho que, após acionado, abrirá oportunidade para uma sequência de perguntas.

O exposto acima dialoga com o proposto por Furlani (2009a). Segundo a autora, ao deparar-se com situações conflituosas, por vezes agressiva, que exijam sua intervenção, o professor poderá optar por dois caminhos distintos: finalizar o assunto utilizando algum pretexto que surta tal efeito ou centralizar o tema para torná-lo objeto de compreensão e discussão.

Embora não tenha a pretensão de se tornar um guia ou algo semelhante, parte deste trabalho destina-se a compreender estratégias adotadas pelos professores que surtiram efeitos positivos sobre as situações de demanda espontânea vivenciadas, sejam elas pacíficas ou conflituosas. A compreensão de tais situações e sua descrição por quem as vivenciou pode se tornar um caminho de possibilidades para os atuais e os futuros educadores.

Nesse sentido, percebemos que ao descreverem suas intervenções, de acolhida e ponderação mediante as insurgências descritas, professores relatam e qualificam a eficácia daquela ação.

É provável que mediante a urgência do acontecimento, professores ajam com uma naturalidade pautada em suas vivências e experiências anteriores, não delineando um plano estratégico para seu atendimento momentâneo. Mesmo assim, reafirmam que o atendimento da demanda surte um efeito positivo no aluno, que tem sua dúvida esclarecida e seus anseios supridos. Tais afirmativas são claramente expostas no discurso de Ana e Everton.

Ana: “[...] a gente nem pensa muito no resultado que a gente vai obter no final, porque a dúvida surgiu no meio da sua aula [...]”

Ana: “[...] as vezes para aquela pergunta especifica que o aluno fez não tenho um objetivo muito, assim, formulado... mas o que eu observo é que boa parte das vezes fica muito claro que para o aluno o resultado foi satisfatório.”

Everton: “[...] eu percebo que, assim, há satisfação no olho do aluno, na fisionomia dele, né. Era uma necessidade, então, eu atendi, eu correspondi àquela necessidade, naquele momento, então eu percebo, né. Então eu acho que tem sido bom.”

Ao ser questionado sobre a quão satisfatória foi sua ação mediante a intervenção, Cláudio denota que o acolhimento, além de ser estrategicamente eficiente, abre a possibilidade para que outras dúvidas sejam relatadas pelos alunos, conforme mencionado acima e observado na colocação abaixo.

Cláudio: “Sim, e as vezes vai até além, porque você acaba abrindo um leque para debate, né?”

As professoras Bianca e Denise deixam claro que a ação geralmente é eficiente, porém, ressaltam, mais uma vez, que o vínculo de confiança estabelecido pela afetividade entre professores e alunos é peça fundamental, conforme observamos abaixo. Denise faz uma ressalva, apontando que em situações mais graves, como um possível abuso sofrido pela criança ou adolescente, outras ações complementares são necessárias para pleno atendimento da situação e satisfação na ação por parte do professor, porém, denota que em se tratando de temas e situações gerais, o atendimento mediante acolhimento e esclarecimento é satisfatório.

Bianca: “Na maioria das turmas, sim [...] Conforme eles vão ficando maiores e eles sentem a confiança de que ‘eu posso questionar’ e que isso não vai ter retaliação [...]

Denise: “Mas tem casos que a gente, assim, quando não tem, que nem nesse caso, abuso, são dúvidas deles, eu consigo trabalhar bacana. E eles confiam né, eles pegam uma certa confiança na gente, pra tá vindo falar [...] e até, assim, até alunos que já se formaram e saíram daqui me mandam mensagem no WhatsApp pra perguntar, pra esclarecer.”

Evidentemente, a sala de aula e os momentos em que estão com os professores não são os únicos locais e situações em que alunos demandam esclarecimentos e orientações no campo

da sexualidade. Os rompantes, como anteriormente discutido, invadem o espaço escolar como um todo.

Mediante a análise do discurso dos professores, foi possível identificar algumas situações em que as demandas relacionadas à sexualidade se fazem presente extraclasse, ou seja, quando o grupo de alunos ocupa outros ambientes. Assim, iniciaremos a análise e compreensão da subcategoria “Fora da sala”.

Embora os professores não passem todo o período escolar com suas turmas, principalmente quando nos referimos aos alunos do sexto ao nono ano, buscou-se compreender o quanto os educadores se inteiram da vida escolar extraclasse dos mesmos.

Para iniciarmos a discussão dessa subcategoria, é interessante indicarmos que embora mostrem-se receptivos e dispostos a acolher, esclarecer e auxiliar os discentes em suas dúvidas e conflitos em sala de aula, professores demonstram não ter grande convivência extraclasse, conforme percebe-se nas afirmativas abaixo.

Ana: “Eu na verdade, assim... em outros ambientes escolares não se fala muito sobre isso [...].”

Bianca: “A gente acaba não percebendo porque eu não tenho tanto contato fora de sala de aula [...].”

Denise: “[...] eu acho que no PEC, mas só que daí já é o pessoal de lá [...].”

Tal apontamento não tem a intenção de desabonar o conhecimento sobre ocorrências extraclasse por parte dos professores, mas sim, indicar que, mesmo havendo pouca convivência, as informações chegam aos docentes das mais diferentes formas, e esses as descrevem com riqueza de detalhes conforme poderemos conferir.

Nem todas as ocorrências relatadas, aqui classificadas como demandas espontâneas, possuem caráter conflituoso. Algumas delas, podem estar relacionadas à fase da vida que os

alunos passam a experimentar a partir da puberdade, período que coincide com sua entrada nos anos finais do Ensino Fundamental. As situações abaixo relacionadas exemplificam a afirmativa acima.

Ana: “eu acho que depende muito do grupamento, por exemplo, tem uma das unidades escolares onde eu trabalho que é muito claro algumas pessoas que têm ou que são homossexuais, que gostam de pessoas do mesmo gênero, e eles são muito bem recebidos pelos colegas, mas isso eu estou falando num nono ano, então já tem um pouco mais de maturidade [...].”

Cláudio: “[...] o ano passado aconteceu um fato meio complicado aqui. Um aluninho [...] foi flagrado no banheiro fazendo sexo oral pra um outro menininho da mesma série dele [...].”

Denise: “[...] o que acontece muitas vezes é algum tipo de brincadeira. Brincadeira com um fundo sexual.”

Denise: “Duas meninas se beijaram no banheiro.”

Conforme explicitado, há situações envolvendo sexualidade e suas manifestações que se fazem presente de forma não violenta nos espaços escolares. Evidentemente, algumas delas, como por exemplo o relatado por Cláudio, demandam intervenção cuidadosa e um bom encaminhamento da situação.

Dialogando sobre masturbação e mencionando outras manifestações de sexualidade possíveis de serem observadas em ambiente escolar, Figueiró (2006) nos indica que lidar com tranquilidade e positividade é também estar educando no espaço da escola, uma vez que leva o aluno a elaborar uma visão positiva acerca da própria sexualidade. Evidentemente a autora nos conduz à necessidade de orientação desses alunos e, em situações mais complexas, encaminhamento ao atendimento psicológico.

O relatado acima por Denise, e mais explorado durante a entrevista, nos indica uma brincadeira pontual, não configurando uma situação de bullying ou que tenha sido praticada ou

recebida com agressividade pelos envolvidos. Por outro lado, professores relatam que tais brincadeiras muitas vezes excedem o limite do respeitável, tornando-se agressivas e intencionalmente ofensivas, conforme observamos nos trechos a seguir.

Bianca: “[...] alguns alunos que acabam fazendo uma questão de tirar o sarro ‘ah aquele ali tá dentro do armário, não sabe se sai ou não’, então tem algumas brincadeiras, vamos dizer brincadeiras que não são brincadeiras, são posições de mau gosto que alguns acabam tratando como se fossem brincadeiras.

Cláudio: “seria mais a parte de ofensa, né, porque muitos sabem o que a mãe faz, e aí um xinga ‘a tua mãe não sei o que’, então é aquela violência verbal [...].”

Cláudio: “[...] eles apelam pra isso pra ofender alguém, falar da tua irmã, pra falar do seu pai, pra falar, e aí pode até gerar uma briga, né ‘ah você falou da minha mãe’, vai lá e cai na porrada, ‘você falou da minha irmã’, vai lá e cai na porrada.”

Também relatou-se situações em que manifestações da sexualidade acabaram por desencadear uma situação de abuso entre alunos, como por exemplo a apontada por Ana.

Ana: “[...] esses dias aconteceu um fato bem ruim. A menina se insinuou e aí uns meninos acharam que tinham o direito de passar a mão nela. Então acabou parando na Delegacia da Mulher [...].”

A professora completa a descrição da situação, mencionando o que os alunos compreendem por “insinuar-se”, evidenciando preconceções sobre comportamentos e julgamento de valores por parte dos mesmos. Embora utilize a expressão “se insinuou”, para resumir o relatado pelos alunos, Ana demonstrou um posicionamento combativo à concepção dos estudantes sobre o que vem a ser insinuar-se. As afirmativas são evidenciadas no trecho abaixo.

Ana: “[...] aí eles falaram ‘professora, mas ela não se dá ao respeito, ela não se impõe um limite’, então quer dizer, eles são pequenininhos mas eles já vêm com tanto pré-

juízo que a gente não sabe até que ponto é ou não é, e até que ponto a postura da menina deixou tão claro assim, se os meninos pudessem fazer algo que não é apropriado, sabe... algo que não é apropriado independente do comportamento da mulher ou do homem.”

Brincadeiras que tangem a sexualidade, quase sempre, respaldam-se em uma situação de superioridade de um sexo em relação a outro. Se nos basearmos nos trechos acima transcritos perceberemos que as agressões/ofensas estão geralmente centradas na figura feminina, assim como a situação de abuso relatada pela professora Ana.

Louro (2000) nos mostra que a existência de brincadeiras que menosprezam e ridicularizam o homossexual está diretamente ligada à situação de legitimação do certo e do errado, ou seja, ao inferiorizar o homossexual, reafirma-se que o padrão correto e aceitável é o heterossexual, no qual, evidentemente, a figura da mulher atua em plano inferior. Tal fato torna-se empírico ao denotarmos que ofensas utilizadas para menosprezar homens homossexuais são sempre no feminino, enquanto as utilizadas para ofender mulheres homossexuais são uma ridicularização de termos masculinizados aplicados ao feminino.

Professores indicaram que a homossexualidade e a transexualidade, presentes na escola como em qualquer outra área de convivência humana, são motivos para que situações conflituosas aconteçam e nem sempre envolvendo apenas alunos, mas também profissionais que lidam com essas crianças e adolescentes.

As professoras Ana e Bianca, assim como o professor Everton, relatam situações que ocorreram em suas unidades escolares que confirmam essa afirmação.

Ana: “[...] a gente ficou sabendo nessa mesma escola, de um histórico de um rapaz que ele chegou e ele é homoafetivo mas ele também se veste com as características dele, ele vai maquiado como menina, embora seja vestido como menino, e vai de esmalte, com unha feita, como se fosse um hábito feminino, embora a gente sabe que hoje em dia muitos homens pintam a unha independente disso, não é uma coisa só feminina, mas por ele se maquiar o pessoal já mistura tudo né, então a gente percebeu que aí teve umas barreiras nítidas por parte de alguns meninos, inclusive de professores. Teve professores que chegaram pra gestão e falaram ‘olha, tem que falar pra ele que ele não

pode vir maquiado na escola’, e aí a gestão dessa escola e o coordenador dessa escola foram taxativos pra essa professora e disse ‘olha, nós não podemos proibir, ele está de uniforme, e ele é aluno como os outros, então ele vai vir como ele deseja’, então, assim, nesse caso quem tomou assim, a posição correta perante a lei e perante, acho que a sociedade mesmo, sabe, de respeitar a pessoa como ela é, de humanidade, foi a gestão.”

Ana: “[...] alguns profissionais que trabalham com isso que acham que um ambiente escolar tem que ser ou A ou B, não pode ter além de A e B.”

Bianca: “[...] teve uma turma no nono ano, que a menina gostava de uma outra menina e aí, na fala de um profissional, que eu preferia não mencionar quem, falou ‘nossa mas até aquela fazendo isso?’. Então você percebe por essa fala o preconceito que se tinha. E aquilo eu fiquei abismada por se tratar de um ambiente escolar. Então foi no corredor da escola, que eu estava passando e por um caso eu escutei e falei ‘nossa, que situação’.”

Everton: “Aí chegou na outra aula, em particular ‘olha, professor, essa questão da homofobia’, as duas, né, as duas meninas ‘a gente não... não... nós somos muito amigas, no intervalo a gente tá junta, a gente conversa, mas a gente não tem nada além disso’, elas já frisaram. ‘No entanto, tem gente já apontando o dedo pra gente, comentando, a que é que vocês tão andando muito juntas, aí tem coisa que não sei o que’ [...]”.

Os relatos citados evidenciam a presença de homofobia e transfobia nos espaços escolares, e o que chama ainda mais atenção é saber que muitas vezes é praticado por profissionais que deveriam ter uma postura profissional de acolhida.

Esse apontamento vai ao encontro do exposto por Junqueira (2009), ao denunciar que as escolas são reprodutoras de preconceitos e discriminações, e que, historicamente, estruturou-se sobre a valorização dos padrões heteronormativos, oprimindo qualquer comportamento desviante a essa regra socialmente construída e aceita, reduzindo tais sujeitos à posição “do outro”. O autor ainda é enfático ao dizer que tal comportamento é reforçado pela escola, pela comunidade escolar, pelas famílias e pelo próprio Estado, ao agirem legitimando tais situações de opressão e discriminação ou simplesmente omitirem-se diante delas.

Louro (1997) nos mostra que a marginalização dos homossexuais e sua negação nos espaços legitimados de educação como a sala de aula, acarreta com que os mesmos sejam

vítimas de insultos e gozações relacionados à sua sexualidade nos demais espaços escolares, como durante os intervalos nos pátios e em partidas esportivas realizadas nas quadras.

Não falar abertamente e com naturalidade sobre homossexualidade é negar silenciosamente sua existência. Lamentavelmente muitos profissionais compreendem esse silenciamento como a manutenção de uma falsa inocência, que podemos classificar como verdadeira ignorância dos fatos, uma provável tentativa de manutenção de padrões considerados corretos sobre padrões desviantes (Louro, 1997), conforme denuncia o discurso da professora Ana no trecho acima transcrito.

A heteronormatividade se assenta sobre uma figura central, baseada em padrões bem delineados, orientados sobre a figura do “adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (Junqueira, 2009). Assim, todo comportamento sexual socialmente legitimado, encontra-se sob a égide da heterossexualidade, dessa maneira, qualquer expressão sexual que difira do padrão socialmente aceito, é imediatamente classificado como o outro, ou, como na expressão acima, um comportamento desviante. Nos espaços escolares, essa “regra” é reproduzida e endossada (LOURO, 1997; JUNQUEIRA, 2009).

Além da tentativa de silenciamento, fica evidente nos discursos, os apontamentos negativos e pejorativos observados pelos educadores no ambiente escolar. Tais posicionamentos, principalmente praticados por aqueles que têm a missão de orientar, educar e proteger a criança e o adolescente, reforçam ainda mais a marginalização da diversidade sexual que foge aos padrões sociais tradicionais de heterossexualidade.

A presença de fatos como os evidenciados nos discursos, faz-nos refletir sobre o que diz Louro (2000) ao confirmar que assumir-se homossexual e viver abertamente sua sexualidade nos espaços escolares torna-se um verdadeiro ato político, pois a repressão para manutenção da conduta heterossexual vem acompanhada de comportamentos homofóbicos, levando os homossexuais ao silêncio, à dissimulação ou à segregação.

Embora tenham acontecido em ambiente extraclasse, no qual denotou-se não haver participação direta dos professores, a ocorrência dos fatos anteriormente apontados chegou até eles. Ao tomar ciência disso, ao professor é imposta duas alternativas: ignorar o fato, dado que não ocorreu em um momento sob sua tutela, ou, tendo conhecimento do mesmo, agir estrategicamente para enfrentamento da situação.

Mesmo que não de forma direta, participar efetivamente da vida escolar extraclasse dos alunos permite ao professor identificar no alunado algumas necessidades que podem ser supridas com o direcionamento de algumas aulas ou atividades, ou mesmo pela criação de projetos integradores com outras disciplinas ou com instâncias extraescolares.

Os professores foram questionados sobre seu posicionamento quando tomam conhecimento das demandas apontadas na subcategoria “Fora da sala”, permitindo-nos encontrar mais um padrão em seus discursos que culminaram na criação da subcategoria “Mediando conflitos”.

Compreender o papel mediador do professor, seja em situações ocorrentes em sala de aula, ou fora dela, não é tarefa fácil. Conforme discutido em subcategorias anteriores, muitas vezes os acontecimentos se fazem tão urgentes que não há tempo para traçar um planejamento estratégico bem definido. Por outro lado, ao tomar conhecimento posterior, não imediato, sobre fatos envolvendo sexualidade que ocorreram extraclasse, possibilita ao professor traçar uma estratégia interventora, tendo como critérios o perfil dos alunos envolvidos, o perfil da sala em que estão inseridos e, principalmente, a gravidade das ocorrências. É o que demonstram os padrões observados nos discursos dos professores que afirmaram de forma unânime realizarem intervenções quanto ocorrem situações como as descritas na subcategoria anterior.

Inicialmente, Ana nos indica a necessidade de uma abordagem cuidadosa nas intervenções a serem realizadas, apontando para uma necessidade de profissionalismo na condução de tais situações. No mesmo sentido, Bianca aponta que além do cuidado na

abordagem com os alunos, há necessidade de conhecer sobre os fatos, para uma atuação mais precisa sobre os acontecimentos.

Ana: “[...] aí a equipe gestora e o professor tem que ter conhecimento e sabedoria pra lidar com a situação, porque senão você pode expor mais ainda a pessoa que já tá sofrendo a situação ali né.”

Bianca: “[...] não adianta chegar e ficar bravo [...], porque aí acaba, eu falo, já sofreu a agressão e você ainda fica brava, eu falo que acaba piorando. Então no sentido, assim, o que é que aconteceu? Tentar saber dos dois lados [...].”

Após tomarem conhecimento sobre o fato e traçarem suas estratégias, professores denotaram que o diálogo, quando realizado em sala, parte de um apelo ao respeito mútuo. Professores também apontam que em suas intervenções buscam estratégias para driblar o preconceito, apontando ser essa a causa de muitos conflitos que ocorrem nos espaços escolares. Essa foi a estratégia apontada pelos sujeitos da pesquisa e relatada nos trechos abaixo.

Ana: “[...] aí eu aproveitei pra conversa sobre a questão do limite, de respeitar o outro, independente das escolhas que o outro faz, independente da postura, que é necessário que a gente respeite, que a gente também tem que tomar posturas que façam com que as pessoas entendam que a gente quer o respeito [...].”

Ana: “[...] eu fiz o papel de mostrar pra eles que é importante que a gente entenda que nós não temos direito de invadir o espaço do outro, de querer mexer no corpo do outro, ou de qualquer coisa desse tipo, que nós temos o dever de respeitar o outro, independente das escolhas que eles fizerem.”

Bianca: “Então a gente tenta tirar esses preconceitos⁵ que têm, que eu falo que muitos vêm com pré-conceitos, eles não conhecem pra poder tratar, então acaba sim surgindo situações de mau gosto ou de brincadeiras, com eles na escola.”

⁵ A necessidade de formação de professores em Educação Sexual e a inclusão de disciplinas relativas a essa temática nas licenciaturas, visando, dentre outros fatores, o combate aos preconceitos por meio dos conhecimentos científicos, fora proposta por Leão, Ribeiro & Bedin (2010). O trabalho completo encontra-se disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015> (Acesso em 21/07/2020).

Cláudio: “Aí a gente vai na base do respeito [...]. Um diálogo com eles, porque eles são muito agressivos, você sabe que chega nessa idade tem aluno que é muito agressivo [...].”

Ana e Bianca também explicitam a necessidade da empatia ao trazerem o assunto para a sala de aula, ou seja, a necessidade de fazer com que um aluno se coloque no lugar do outro, fazendo com que os agressores, ou aqueles que compartilham de seus atos ou ideais, coloquem-se no lugar dos agredidos. O apelo à empatia pode ser observado nos trechos abaixo.

Ana: “[...] empatizar mais pra eles a questão [...]”

Ana: “O que eu tento é, assim, mostrar pra eles com a maior naturalidade possível a situação, porque de julgamento a gente já tá cheio, então a gente precisa tentar ter mais empatia.”

Bianca: “[...] a gente tenta trazer pra sala de aula e trabalhar no sentido da questão de empatia [...]”

Corroborando o exposto pelos demais, os professores Denise e Everton apontaram de forma implícita em seus discursos que as intervenções realizadas individualmente possuem um sentido de orientação e acolhida, que também devem ser embasadas por um apelo ao respeito e à empatia.

O posicionamento dos professores, que apelam para o acolhimento, empatia e orientação vão ao encontro do proposto por Leão (2009). A pesquisadora, ao criticar a abordagem de Educação Sexual pautada em aspectos puramente biológicos, explicita a necessidade de ações que demonstrem acolhimento, pautadas em aspectos afetivos, à medida que a transmissão de informações frias, desprovidas destes aspectos, torna-se ineficaz na abordagem dos mesmos.

Embora muitas vezes perceba ou sinta algum tipo de limitação em sua atuação ou em seu desejo de atuar, medidas tomadas pelos professores podem causar grande impacto nos alunos. A adoção de uma postura mediante uma situação conflituosa pode, como dito

anteriormente, servir como um espelho para todos aqueles que a presenciaram ou que dela tomam conhecimento. Intervir não significa necessariamente adentrar a situação, mas, ciente dela, adotar um conjunto de medidas que possibilitem ou favoreçam sua resolução.

De forma geral, foi possível perceber que através do diálogo, em sala de aula ou de forma mais particular com os envolvidos, professores atuam em suas intervenções num sentido de orientação e desconstrução.

A orientação estaria relacionada inicialmente a um nível psicossocial, na tentativa de despertar nos alunos um olhar mais humano sobre o outro, conforme mencionado anteriormente, buscando, assim, por meio da empatia, o despertar necessário para uma convivência pacífica e respeitosa.

A desconstrução, por sua vez, está relacionada ao conhecimento dos saberes científicos e, através destes, o combate aos diversos tipos de preconceitos que, conforme relatam os professores ao longo de seus discursos, chegam aos espaços escolares e são a causa de diversos conflitos observados, especialmente os relacionados à sexualidade.

O enfrentamento relatado pelos sujeitos e que apontam para essa desconstrução vai ao encontro do exposto por Ew, Conz, Faria, Sombrio & Rocha (2017). As autoras indicam para uma necessidade de desconstrução de preconceitos e tabus incutidos nas famílias e nos profissionais da educação, que acabam por refletir nos alunos. As pesquisadoras ainda denunciam uma série de ações políticas que levaram a um cancelamento de agendas voltadas a criação de políticas públicas que atuariam favoravelmente na desconstrução de preconceitos e tabus, como por exemplo, o combate à homofobia.

A intervenção revelada por meio de uma educação sexual que atue na desconstrução também é proposta por Furlani (2009b), que cita:

Proponho uma Educação Sexual que questione esses modelos e, em qualquer nível de ensino, busque discutir a multiplicidade e o respeito às diversas formas de viver os gêneros e as sexualidades, na contemporaneidade. Se queremos nos opor ao machismo, ao racismo, ao sexismo, à homofobia e às formas de exclusão social, essa desconstrução que coloca as “verdades únicas” em dúvida pode ser um caminho (p.157).

Aprofundando o diálogo com os professores, questionou-se o quão eficiente foram as intervenções realizadas mediante as situações que vivenciaram ao longo de sua vida docente, como mediante algumas das situações anteriormente relatadas. Ao explorarmos tal tema, buscamos compreender, daqueles que diretamente atuam em sala de aula, estratégias eficazes, segundo suas próprias concepções, que podem servir de exemplo aos presentes e futuros educadores.

Evidentemente, há variáveis em cada uma delas, porém, o padrão observado nos discursos foi de satisfação com as ações realizadas, como podemos observar nos trechos que seguem.

Ana: “[...] geralmente a gente quando tem aquela conversa com eles e faz eles se colocarem no lugar do outro, geralmente cessa a brincadeira. Então isso eu acredito que é uma coisa positiva.”

Bianca: “E aceitação acaba acontecendo e vive e convive sem problema nenhum. Então eu falo que é mais a questão do novo, não tá acostumado, já tem os pré-conceitos, e aquilo ali acontece, então você trabalhando você tenta minimizar a situação pra seguir tranquilamente.”

Cláudio: “Olha, acho que sempre que a gente faz uma intervenção, né, por menor que ela seja, acaba refletindo de forma positiva.”

Denise: “E foi positivo. No começo, assim, ela ficou meio chateada comigo, depois ela veio, ela me pediu desculpa, ela falou assim ‘não, professora, você tá certa, eu vou tentar sempre lembrar disso que eu não tenho que me expor’.”

Everton: “[...] eu acho que resultou positivamente pra elas, porque eu notei que elas ficaram bem tranquilas. [...] eu notei que elas ficaram mais seguras, aliviadas, tiveram alguém pra falar, pra desabafar [...].”

Ao tomarmos conhecimento de situações conflituosas e sua resolução através da intervenção adotada por um professor, podemos traçar um plano de estratégias que também podem, apesar de todas as variáveis envolvidas, resultar em impactos positivos sobre situações similares.

As ações aqui observadas, desenvolvidas e qualificadas como eficientes pelos participantes dessa pesquisa, embora não estejam conscientemente apoiadas por eles sobre guias ou teorias, respaldam-se em sua experiência e num tratamento afetivo sobre a sexualidade, com apelos à empatia, combate aos preconceitos e esclarecimentos nivelados por meio dos saberes científicos.

Podemos afirmar que, ouvindo os professores, teremos acesso a práticas e vivências relevantes, capazes de fornecerem dados que, no meio acadêmico, podem ser convertidos em discussões e propostas que impactariam a formação de futuros professores e a atuação de professores já atuantes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no presente estudo nos permitiram avaliar com profundidade os fatos e situações, objetos desse estudo. Não são possíveis de fornecerem conclusões fechadas, mas nos possibilitam realizar apontamentos precisos.

Adentrar o universo docente nos permite perceber algumas tendências evidentes e algumas bastante sutis, quase imperceptíveis para um observador externo. Compreender o que se passa em uma escola, em uma sala de aula, nas relações com os alunos, gestão e famílias, é tarefa difícil e sujeita a erros de interpretação. Tais erros são minimizados quando o pesquisador, mais do que analisar seu objeto de estudo, o vivencia.

Conforme demonstrado na literatura utilizada ao longo desta pesquisa, instrumentos de coleta de dados como a entrevista semiestruturada se tornam mais eficientes quando há certa proximidade entre pesquisador e sujeitos. Essa proximidade, de fato, permite uma maior abertura ao diálogo, possibilitando que as devolutivas dadas pelos sujeitos mostrem-se carregadas de dados relevantes. É evidente que ao realizar a análise de dados, padrões implícitos nas falas acabam sendo encontrados e, complementando o dito anteriormente, torna-se mais fácil para o pesquisador compreender os dados dos sujeitos pesquisados quando se há familiaridade com o universo estudado.

Há valorização e reconhecimento da importância da Educação Sexual em ambiente escolar, de forma intencional e programada, assim como de sua abordagem em momentos que surgem entre o alunado, seja de forma pacífica ou conflituosa. Aparentemente, a carência de informações, a falta de diálogo entre família e uma compreensão distorcida dos fatos, muitas vezes permeada de preconceitos e valores tradicionalmente machistas, são os principais motivos apontados por educadores para demonstrarem a emergência de se ensinar e orientar os discentes nessa temática.

Conforme demonstrado pela literatura científica, os cursos de licenciatura que habilitam à docência em nosso país são bastante variados, porém, apresentam algo em comum: ausência de conteúdos específicos para o ensino de Educação Sexual. Quando nos referimos à formação para docência de Ciências, essa história não parece ser diferente. A oferta de conteúdos relacionados à Educação Sexual em tais licenciaturas oferecem bases para uma abordagem biológica do tema, pautada no médico-higienismo, e desprovida de discussões mais aprofundadas sobre aspectos sociais e psicológicos da sexualidade humana. Os professores, por sua vez, pautam sua prática docente na formação recebida e a exerce com o auxílio dos poucos materiais que dispõem para seu desenvolvimento.

Professores indicam que a indisponibilidade de recursos de áudio e vídeo, assim como a pobreza dos materiais impressos, limitam o pleno desenvolvimento de algumas temáticas que poderiam ser enriquecidas com maior disponibilidade desses materiais físicos. Há indicação de que os livros didáticos utilizados abordam o tema de forma bastante superficial, sendo necessária sua complementação.

Outro dado relevante observado foi a concentração de conteúdos previamente programados e explicitamente relacionados à sexualidade no oitavo ano do Ensino Fundamental. É possível que a limitação a esse ano em específico esteja relacionada à menção explícita de tais conteúdos na BNCC, fato que refletiu na elaboração dos materiais didáticos e que, conseqüentemente, reflete no planejamento docente.

Professores e professoras demonstraram uma busca de conhecimentos na área, aprofundando suas visões e não se restringindo à abordagem puramente biológica do tema. Reconhecem a importância e o impacto que a sexualidade tem sobre o sujeito e, embora relatem carência de materiais e formações específicas, empenham-se em oferecer momentos voltados à sua exploração.

O clima político, os posicionamentos familiares e, em algumas situações, a sensação de limitação pessoal, parecem ser os fatores que mais restringem o pleno desenvolvimento da Educação Sexual por parte dos docentes, que veem no plano de aula uma possível sensação de segurança para sua abordagem. A presença de tais conteúdos nos documentos norteadores da educação e seu reflexo nos materiais didáticos reforçam essa sensação.

Embora existam diversas concepções do que vem a ser sexualidade e de como ela é construída, a literatura utilizada nesta pesquisa é assertiva ao mencionar que ela está atrelada ao ser humano e, assim sendo, manifestar-se-á no mesmo, independente do ambiente em que este esteja. No ambiente escolar não poderia ser diferente.

Professores e professoras demonstraram que os temas relacionados à sexualidade dos indivíduos emergem em sala de aula e no ambiente escolar, independentemente de serem trazidos à tona propositalmente. De forma pacífica, como em uma demonstração de afeto, e de forma conflituosa, como, por exemplo, em ofensas e abusos, a temática é manifestada pelos alunos, que anseiam por se expressarem, tirar suas dúvidas, resolverem seus conflitos e terem atendidos seus anseios. A mediação cuidadosa de tais situações, realizada pelos professores, tende a refletir positivamente o alunado.

Embora não tenham demonstrado participar ativamente da vida extraclasse dos alunos, os dados apontam que informações sobre os mesmos chegam até os professores, que relatam fazer uso das informações para inserir determinados temas em sala, seja com uma simples conversa com a turma, ou grupo restrito, ou mesmo ampliando temáticas que já seriam/foram desenvolvidas.

A homofobia e a transfobia em ambiente escolar foram denotadas nos discursos. Sua presença, incontestavelmente negativa seja qual for o ambiente, acarreta situações conflituosas entre alunos. Por um lado, compreende-se que para parte dos alunos a diversidade sexual vem sendo melhor compreendida e aceita, principalmente entre os mais velhos. Por outro,

homossexualidade e transexualidade são tabus para profissionais que trabalham com esses alunos, muitas vezes expressos de forma preconceituosa, pautada em valores socialmente construídos e tradicionalmente perpetrados.

A naturalidade ao abordar o tema, de forma programada ou atendendo demanda espontânea, parece ser uma das principais estratégias dos docentes, assim como desenvolver a empatia no grupo, esclarecendo-os com os saberes científicos e desconstruindo preconceitos.

O uso de imagens, materiais de apoio e modelos anatômicos, quando disponíveis, facilitam o desenvolvimento das aulas de Educação Sexual, aparentemente tornando-as mais significativas.

Demonstrar abertura ao diálogo, organizar a abordagem em sala quando o assunto emerge, envolvendo todo o grupo, mostra-se eficaz. O vínculo de confiança e afetividade entre professores e alunos é reforçado como positivo.

Os dados obtidos no presente trabalho serão disponibilizados aos participantes dessa pesquisa, oportunizando aos mesmos as reflexões aqui presentes. Espera-se que através da publicação do conteúdo deste trabalho, em partes ou em sua totalidade, outros professores e professoras sejam atingidos, ampliando o acesso de dados acadêmicos aos professores de Educação Básica.

Sugerimos que pesquisas semelhantes sejam realizadas com grupos de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando uma compreensão de como a temática é concebida, desenvolvida, gerida ou suprimida neste período escolar, o que, agrupada ao presente trabalho, nos permitiria uma visão total sobre como a temática se dá em todo o Ensino Fundamental.

O presente trabalho pode fornecer dados e fomentar discussões para a elaboração de guias e materiais de orientação aos docentes atuantes ou em formação nos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- Alves, Z. M. M. B. & Silva, M. H. G. F. D. (1992). *Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma proposta*. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 2, Fev/Jul. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, A. P. Pinheiro, trads). Lisboa, PT: Edições 70.
- Bessa, V. H. (2001). *Teorias da Aprendizagem* (2a ed.) Curitiba: IESDE Brasil S.A..
- Bizzo, N. (2009). *Ciências: fácil ou difícil?* (1a ed.). São Paulo: Biruta.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80. ISSN 1806-5023. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.
- BRASIL, Ministério da Educação. (2017). *BNCC - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brol, I. & Martelli, A. (2018). Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. *Revista Ártemis*. Recuperado de 25. 274. 10.22478/ufpb.1807-8214.2018v25n1.36304.
- Cassab, M., & Martins, I.. (2008). Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 10(1), 113-136. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1983-21172008100108>

- César, M. R. de A. (2009). Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In Paraná, Secretaria de Estado da Educação. *Sexualidade*. Curitiba: SEED-Pr.
- Chakur, C. R. de S. L. (1994). Mudar o ensino?: concepções, perspectivas e valores de professores de 5ª a 8ª séries. *Revista Paidéia (Ribeirão Preto)*, (7), 19-32. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000200003>
- Constituição Federal de 1988*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Currículo Paulista*. (2019). Estado de São Paulo. Recuperado de http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2216/1859>.
- Ew, R. de A. S., Conz, J., Farias, A. D. G. de O., Sombrio, P. B. M., & Rocha, K. B. (2017). Diálogos sobre sexualidade na escola:: uma intervenção possível. *Psicologia em Pesquisa*, 11(2), 51-60. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.24879/2017001100200155>
- Fierro, A. (2004). Os alunos com deficiência mental. In: Coll, C.; Marchesi, A. & Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Figueiró, M. N. D. (1998). *A formação de educadores sexuais*. Recuperado de https://www.academia.edu/22777213/A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_EDUCADORES_SEXUAIS_Tem%C3%A1tica_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores
- Figueiró, M. N. D. (2001). *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites*. (Tese - Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília-SP.

- Figueiró, M. N. D. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, v.7 n.1, UDESC. Recuperado de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>
- Furlani, J. (2009 a). Encarar o desafio da educação sexual na escola. In Paraná, Secretaria de Estado da Educação. *Sexualidade* (37-48). Curitiba: SEED-Pr.
- Furlani, J. (2009 b). Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na educação sexual. In Paraná, Secretaria de Estado da Educação. *Sexualidade* (131-157). Curitiba: SEED-Pr.
- Gava, T., & Villela, W. V. (2016). Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (24), 157-171. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.24.07.a>
- Gonçalves, R. C., Faleiro J. H. & Malafaia, G. (2013). Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, 5(29): 251-263. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/784/741>
- Guimarães, L. R. (2009). *Série Professor em Ação: atividades para aula de ciências*. (1a ed.). São Paulo: Nova Espiral.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Junqueira, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, SECAD e UNESCO.
- Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na*

- formação de seus alunos.* (Tese - Doutorado em Educação Escolar). Araraquara-SP: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras.
- Leão, A. M. C., Ribeiro, P. R. M. & Bedin, R. C. (2010). Sexualidade e Orientação Sexual na Escola em Foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 36 – 52, jan. / jun. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015>
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da Sexualidade. In LOURO, G. L. (Org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Manzini, E. J. (1990/1991) *A entrevista na pesquisa social*. v. 26/27, p. 149-158. São Paulo: Didática. Recuperado de <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>
- Manzini, E.J. (2004, fev.) Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

- Moizés, J. S. & Bueno, S. M. V. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino Fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v.44, n.1, p.205-212, 2010. Recuperado de <http://producao.usp.br/handle/BDPI/3132>
- Paula, E. M. A. T. & Mendonça, F. W. (2009). *Psicologia do Desenvolvimento*. (3a ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Pavão, A. C. (Coord.). (2010). *Ciências: ensino fundamental*. (1a ed.). Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica.
- Queiroz, S. S. de, Dias, L. P., Chagas, J. D. & Nepomoceno, P. dos S. (2011). Erros e equilíbrio em psicologia genética. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 263-271. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200008>
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3a ed. 8a reimpressão). São Paulo: Atlas.
- Salla F. (2018). *O Conceito de Afetividade de Henri Wallon*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>
- Savão, Y. (1997). Orientação sexual na escola: Os territórios possíveis e necessários. In: Aquino, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. (pp.107- 118). São Paulo: Summus.
- Savegnago, S. D. O. & Arpini, D. M. (2013). *Conversando sobre sexualidade na família: olhares de meninas de grupos populares*. Cad. Pesqui. [online], vol.43, n.150, pp.924-947. ISSN 0100-1574. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000300010>.

Serra, D. C. G. (2012). *Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional*. (1a ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Silva, A., & Fossá, M. (2015). Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1). Recuperado de :<http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>

Silveira, D. T. & Córdova, F. P. (2009). Pesquisa Científica. In: Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Instrumento de Entrevista

Identificação do(a) Entrevistado(a)

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Escolaridade

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Informações Profissionais

Tempo de docência: _____

Níveis em que leciona: _____

Anos em que leciona: _____

Disciplinas que leciona: _____

Roteiro de Perguntas

Parte 1

1 – Na sua opinião é importante conversarmos sobre sexualidade com nossos alunos? Poderia justificar o motivo ou os motivos?

2 – Você aborda intencionalmente temas e conteúdos relacionados à Educação Sexual em suas aulas?

3 – A abordagem intencional de tais conteúdos é prevista em seu Planejamento?

4 – Quais são os principais conteúdos trabalhados por você dentro dessa temática?

5 – Ao abordar conteúdos relacionados à Educação Sexual, quais são os recursos utilizados para seu desenvolvimento? Existe algum que julgue mais adequado?

6 – Os livros e materiais didáticos com os quais você trabalha estimulam o desenvolvimento das temáticas relacionadas à Educação Sexual?

7 – Você considera que há, de alguma forma, limitações para o desenvolvimento do tema em sala de aula? Se sim, quais são?

Parte 2

1 – Em sala de aula, surgem situações ou questionamentos relacionados à sexualidade de forma espontânea e sem relação com o conteúdo desenvolvido naquele momento?

2 – Quando tais demandas surgem, qual o seu posicionamento?

3 – Ao adotar tal ação, geralmente, qual o resultado obtido? Esse resultado é próximo ao que você esperava quando optou por ele?

4 – Demandas relacionadas à sexualidade surgem espontaneamente e de forma pacífica em outros locais no ambiente escolar? Se sim, poderia descrever algumas?

5 – Existe no ambiente escolar situações conflituosas ou violentas relacionadas à sexualidade entre os alunos? Se sim, poderia descrever algumas?

6 – Ao presenciar tais situações ou ao tomar conhecimento delas, você costuma intervir diretamente ou indiretamente? Se sim, poderia descrever algumas intervenções?

7 – Você se recorda de intervenções que refletiram positivamente no dia a dia dos alunos? Se sim, poderia descrever algumas?

Parte 3

1 – Você conhece as orientações contidas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular? Se sim, poderia comentar sobre as que se relacionam ao ensino de conteúdos de Educação Sexual?

2 – Você acredita que as orientações trazidas pela BNCC impactarão de alguma forma a Educação Sexual oferecida nas escolas?

3 – Você considera importante que alunos de licenciaturas tenham em sua grade curricular disciplinas específicas relacionadas à Educação Sexual escolar?

4 – Como você considera seus conhecimentos em Educação Sexual?

5 – Você considera importante que professores atuantes em sala de aula participem de formações específicas de Educação Sexual? Poderia justificar sua resposta?