



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

JULIANA NEGRELLO ROSSAROLLA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM
ESTUDO COM ACADÊMICOS DO IFRO *CAMPUS* COLORADO DO
OESTE**

PORTO VELHO
2017



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

JULIANA NEGRELLO ROSSAROLLA

**EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM
ESTUDO COM ACADÊMICOS DO IFRO *CAMPUS* COLORADO DO
OESTE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

PORTO VELHO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

R827e Rossarolla, Juliana Negrello.

Educação sexual no curso de ciências biológicas: um estudo com acadêmicos do IFRO campus Colorado do Oeste / Juliana Negrello Rossarolla. -- Porto Velho, RO, 2017.

209 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Educação Sexual. 2. Formação de Professores de Biologia. 3. PIBID. 4. Pesquisa-ação Colaborativa. 5. Sexualidade. I. Martines, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes. II. Título.


CDU 377:613.88(811.1)

JULIANA NEGRELLO ROSSAROLLA

EDUCAÇÃO SEXUAL: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS DE BIOLOGIA

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 31 de agosto de 2017.


Prof.ª Dr.ª Juracy Machado Pacifico
Coordenadora do PPGEE/MEPE
Portaria 436/GR - 17/05/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Elizabeth Antonia Leonel de Moraes Martines
Presidente PPGEE/MEPE


Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Membro Interno - PPGEE/MEPE


**Prof.ª Dr.ª Neffretier Cinthya Rebello
André dos Santos**
Membro Externo - MAPSI

**Prof.ª Dr.ª Kátia Sebastiana Carvalho
dos Santos Farias**
Membro Suplente Interno - PPGEE/MEPE

**Prof.ª Dr.ª Maria Aurea Pinheiro de
Almeida Silveira**
Membro Suplente Externo - PG BIOEXP

Ao Deus pelo dom da vida, ao meu querido
marido Marcio, minhas filhas Camilla e Maria
Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, aquele que me sustentou sempre, me encorajou em todos os momentos, sejam de alegria ou desespero.

À minha Orientadora, professora Dra. Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines: obrigada por me conduzir até o final, pelos ensinamentos, pelas conversas, pelo acolhimento em seu lar. Não tenho palavras para agradecer, só Deus a recompensará por tudo.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), a quem agradeço pela colaboração e pelo apoio financeiro, nas pessoas do magnífico Reitor Prof. Uberlando Tiburtino e Gilmar Lima Junior.

À Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e ao Mestrado Profissional em Educação Escolar - MEPE a quem agradeço profundamente em nome do prof. Dr. José Lucas Pedreira e Dra. Juracy Pacífico, coordenadores do programa.

Ao *campus* Colorado do Oeste que na pessoa de meu Chefe João Gouveia Coelho, agradeço as portas abertas e disponibilidade de participação. Você, que desde o início, como grande amigo, fomentou em mim o desejo de ser mestre. Obrigada pela colaboração nessa trajetória.

Grata, a todos os professores que estiveram contribuindo nas disciplinas, em nome do Dr. Clarides Heinrich Borba, membro da minha banca, agradeço as contribuições nessa caminhada formativa.

À Suzana Caroline da Silveira Couti, minha amiga, pela força de sempre; pelas nossas conversas Andreia Paro e Shelly Braum; e aos amigos que a temática dessa pesquisa me trouxe: Paulo Severino e Livia Matoso Teles, assim como a todos da turma do MEPE, agradeço imensamente.

Aos Pibidianos Colaboradores que desenvolveram a pesquisa-ação com disposição e zelo, já sinto saudades de nossos encontros.

Aos colegas de trabalho Aparecida Gasquez de Souza, pelas trocas e diálogos sobre pesquisa, Marcia Jovani de Oliveira Nunes, amiga, Érica Pizapio, Rosane Salete Sasset e todos os que não foram mencionados, mas, convivem comigo e contribuíram de forma direta ou indireta.

À família Negrello: minha mãe que sempre me apoiou e rezou por mim; meus irmãos pelos intensos debates sobre o assunto.

À família Rossarolla, obrigada pela compreensão e apoio com as meninas.

As minhas filhas Camilla Negrello Rossarolla e Maria Beatriz Negrello Rossarolla, que me mostraram que apenas o conhecimento científico não é suficiente quando se trata de sexualidade humana.

Ao meu querido esposo, obrigada por entender e apoiar meus sonhos, estamos vencendo mais uma batalha. Amo-te sempre. Obrigada por cuidar de mim e de nossas filhas.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida com acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) sobre a temática da Educação sexual como estratégia de investigação-formação inicial de professores. Os objetivos foram: identificar a percepção que os acadêmicos (colaboradores da pesquisa) têm sobre a sexualidade humana, refletindo e dialogando sobre a orientação/educação sexual na escola de educação básica, incluindo o próprio processo de formação; realizar estudos, debates e socialização com os colaboradores sobre diversos assuntos acerca da temática sexualidade e educação sexual na escola de educação básica; propor sugestões e estratégias para aperfeiçoar a formação de professores enquanto educadores sexuais para a educação básica. O referencial metodológico utilizado foi a pesquisa-ação colaborativa proposta por Ibiapina (2008) que aliou a investigação com o processo de formação de professores. A produção de dados ocorreu ao longo de sete encontros de uma pesquisadora com os estudantes (colaboradores) onde aconteceram estudos de textos e debates, oficinas e diálogos sobre os temas de interesse dos colaboradores, com reflexão sobre a formação e a prática docente. O registro foi realizado em: planejamentos dos encontros, gravação em vídeo dos encontros com registro ampliado realizado nas vinte e quatro horas subsequentes com apoio dos vídeos. Os vídeos foram analisados novamente alguns meses depois para reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, de acordo com Schön (1992), tendo como referencial a análise do discurso desenvolvida por Foucault (1988) sobre a temática da sexualidade. Constatou-se que a temática não aparece no Projeto Pedagógico do Curso, mas os alunos vivenciaram várias atividades sobre a questão na prática formativa, especialmente no PIBID, por iniciativa de professores-formadores, mas, as mesmas foram consideradas insuficientes, diante da complexidade do tema. As concepções dos estudantes e das pesquisadoras foram se transformando ao longo da pesquisa a partir das interações e reflexões ocorridas, rompendo-se com a interdição manifestada na dificuldade inicial de verbalização sobre o tema e a tomada de consciência de valores e de vários discursos presentes na contemporaneidade, no cotidiano escolar e familiar. A pesquisa contribuiu tanto no processo de formação dos alunos colaboradores quanto à temática sexualidade, bem como na formação continuada das pesquisadoras, na perspectiva do desenvolvimento profissional e concluiu-se com a convicção de que os professores necessitam de uma formação permanente e de trabalho coletivo na escola sobre este tema para exercerem com responsabilidade e compromisso social a tarefa de educadores sexuais.

Palavras-chave: Educação Sexual. Formação de professores de biologia. PIBID. Pesquisa-ação colaborativa. Sexualidade..

ABSTRACT

This research is a result from an action research developed with students of the Biological Science graduation teaching Course in the Science and Technology Federal Institute of Rondônia – *Campus Colorado do Oeste/Rondônia*, scholarship of the Institutional Program of Teaching Beginners Scholarship about Sexual Education Themes as strategy in investigation-initial teacher's training. The aims were: identify the perception that the academics (the research collaborators) have about human sexuality, reflecting and dialoguing about sexual orientation/education in elementary schools, including the own educational process; provide studies; debates and socialize with the collaborators about several subjects related to sexuality and sexual education at elementary education; suggest ideas and strategies to improve teachers' trainee while sexual educators for the elementary education. The methodological reference used was the collaborative action-research proposed by Ibiapina (2008) who associated investigation to the process of teachers' training. The data's production occurred during seven meetings of one researcher with students (collaborators) where performed texts' studies, debates, workshops were and discussions about the collaborators' desire theme with reflection about the training and the teaching practice. The register was done in: planning the meetings, recording the meeting videos with a wide register done in the twenty-four hours following supported by videos. The videos were analyzed again some months later to think about the action and about the reflection-in-the-action, according to Schön (1992), having as reference the speech analyses developed by Foucault (1988) about sexuality. It was demonstrated that this theme is not mentioned in the Course Pedagogical Project, but the students faced many activities about this issue in their training background, especially in PIBID (Institutional Program of Teaching initiative) by teachers initiative, but the activities were considered not enough by the theme complexity. The students and teachers conceptions were changing during the research by interactions and reflections performed, breaking down with the interdiction shown in the initial verbalization difficulty about the theme and the values awareness and some speeches of the contemporaneity, in schools every day routine and also at home. The research contributed not only to academics training while talking about sexuality but also in the continuous studies of the researchers, in the perspective of teachers professional development and it can be concluded with conviction that teachers need a permanent trainee and collective work in school about sexuality to teach in the future with responsibility and social demanding the task of being sexual educators.

Keywords: Sexual Education. Biology teachers' background. PIBID. Collaborative action research. Sexuality.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| AIDS ou SIDA | Síndrome da Imunodeficiência Adquirida |
| C | Colaborador |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e da Educação Básica |
| CDD | Código Disciplinar Discente |
| CENP | Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCENEM | Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio |
| DST | Doenças sexualmente transmissíveis |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFRO | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e da Educação Básica |
| CEP | Comitê de ética em pesquisas |
| EAD | Educação a distância |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MEPE | Mestrado Profissional em Educação Escolar |
| PPC | Projeto Político Pedagógico do curso |
| PCN/TT | Parâmetros Curriculares Nacionais / Temas Transversais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TAE | Técnico em Assuntos Educacionais |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Percepção dos colaboradores sobre formação para atuarem como educadores sexuais. | 39 |
| Quadro 2 – concepções dos colaboradores sobre sexo e sexualidade. | 40 |
| Quadro 3 – Pontuação dos temas relacionados com educação sexual segundo o interesse dos colaboradores. | 43 |
| Quadro 4 – Significados atribuídos pelos colaboradores ao homem e à mulher..... | 52 |
| Quadro 5 – Avaliação dos colaboradores sobre a experiência da pesquisa-ação. | 85 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|--------------------------------------|
| Figura 1 – Corpo humano Masculino | 61 |
| Figura 2 – Corpo humano Feminino..... | Erro! Indicador não definido. |
| Figura 3 – Matriz de gênero. | 119 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|--------------------------------------|
| 1 | INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA | 14 |
| 1.1 | JUSTIFICATIVAS | 14 |
| 1.2 | O OBJETO DA PESQUISA | Erro! Indicador não definido. |
| 1.3 | O AMBIENTE DA PESQUISA: CONTEXTO INSTITUCIONAL | 19 |
| 1.4 | O PROBLEMA E OBJETIVOS | 22 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO | 24 |
| 2.1 | O MÉTODO: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA | 27 |
| 2.2 | OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO | 27 |
| 2.3 | A INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO E A REFLEXÃO..... | 31 |
| 3 | A PESQUISA: AÇÃO E REFLEXÃO-NA-AÇÃO | 34 |
| 3.1 | PERFIL DOS SUJEITOS-COLABORADORES | 34 |
| 3.2 | A COLABORAÇÃO E A REFLEXÃO NA AÇÃO DE PLANEJAMENTO DA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO..... | 36 |
| 3.3 | A COLABORAÇÃO E A REFLEXÃO NA AÇÃO COM OS ACADÊMICOS COLABORADORES..... | 37 |
| 3.3.1 | Episódio 1: a entrada em campo | 37 |
| 3.3.2 | Episódio 2: Enfim, começamos a interagir mais naturalmente | 41 |
| 3.3.3 | Episódio 3: Gênero, sexualidade e educação: Desconstruindo concepções..... | 50 |
| 3.3.4 | O clímax da interação na pesquisa-ação..... | 52 |
| 3.3.5 | Episódio 5: A biologia e o discurso médico-higienista em questão | 67 |
| 3.3.6 | Episódio 6: Adolescência e puberdade: natureza x sociedade..... | 71 |
| 3.3.7 | Episódio 7: Gênero e homossexualidade | 75 |
| 4 | SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO-NA-AÇÃO | 88 |
| 4.1 | SEXO E SEXUALIDADE: CONCEITOS POLISSÊMICOS..... | 90 |
| 4.2 | GÊNERO E HOMOSSEXUALIDADE: AUMENTA A POLISSEMIA..... | 99 |
| 4.2.1 | A ação a ser refletida..... | 100 |
| 4.2.2 | A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação..... | 102 |
| 4.3 | DA EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 120 |
| 4.3.1 | Perspectiva histórica..... | 120 |
| 4.3.2 | Orientação sexual ou Educação Sexual? | 125 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 4.3.3 | A formação de professores e a pesquisa..... | 127 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES A GUISA DE CONCLUSÃO | 137 |
| 5.1 | AVALIAÇÃO 1 | 137 |
| 5.2 | AVALIAÇÃO 2 | 139 |
| 5.3 | AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS..... | 141 |
| 5.4 | PERSPECTIVAS FUTURAS | 143 |
| | REFERÊNCIAS | 144 |
| | APÊNDICES | 149 |
| | ANEXOS..... | 201 |

1 INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este trabalho tem uma forte ligação com minha trajetória pessoal e profissional, por isso, optamos¹ por apresentá-lo na forma de uma narrativa autobiográfica, de modo que a maior parte do texto aparece na primeira pessoa (do singular, quando se tratar de algo pessoal e como “nós” quando envolver outros colaboradores que serão identificados em nota de rodapé).

1.1 JUSTIFICATIVAS

A questão da sexualidade tem feito parte de minhas inquietações desde muito cedo. Sou a única filha mulher e convivi com mais três irmãos homens durante toda a infância e adolescência. Lembro-me que desde muito pequena, quando eu tinha uns sete anos de idade, eu já era ensinada a fazer os serviços domésticos para ajudar minha mãe e também porque eu deveria aprender para ser uma boa dona de casa. O que me intrigava era que meu irmão com apenas onze meses mais novo que eu, podia brincar, enquanto eu devia trabalhar. Logo as coisas ficaram um pouco pior, pois eu tive que parar de estudar e comecei a ajudar meu pai e meu irmão nos serviços da roça e quando chegava em casa contribuía nos afazeres domésticos ajudando minha mãe, enquanto meu irmão podia caçar de estilingue e pescar. Estes fatos me incomodavam e hoje sei que se trata da diferença de gênero: a diferença entre nós era que ele era homem e eu mulher, sendo que os papéis sociais que cabiam a cada um de nós eram diferentes. Queria pescar, mas não podia, “isso não era coisa de menina”, eu não me conformava com a situação, mas não adiantava reclamar, não havia conversa sobre isso, o que eu ouvia era que: lavar louça, limpar casa, fazer comida era serviço de mulher. Entretanto, tudo era muito contraditório, pois, eu trabalhava na roça e isso para mim era um “serviço de homem”.

O tempo foi passando e quando eu adentrava o processo de desenvolvimento da puberdade comecei a sentir as famosas cólicas menstruais, chegava a ficar acamada, era diagnosticada pela família com dor de barriga por comer muita manga

¹ Neste trabalho, ao invés de escrever de forma impessoal optamos por usar a primeira pessoa do singular (Eu) quando se referir a Juliana Negrello Rossarolla (pesquisadora iniciante) e a primeira pessoa do plural (nós) quando houver a participação da orientadora desta pesquisa Dra. Elizabeth A. L. M. Martines.

com sal. Mesmo ninguém falando comigo sobre todas as transformações que estavam acontecendo fisicamente e psicologicamente, eu sentia as mudanças. Foi graças à minha madrinha que eu soube o que é a menstruação e confesso que fiquei muito atormentada pensando muita coisa sobre isso, sem ter mais ninguém com quem conversar e segui com muitas dúvidas e inquietações por toda a adolescência.

A minha trajetória prosseguiu quando mais tarde mudei para a cidade para poder voltar a estudar, constitui minha família, estudei licenciatura em Letras, tornei-me professora e fui trabalhar numa escola de periferia com alunos do ensino fundamental.

Logo no início de minha experiência em sala de aula houve uma situação que me marcou: havia uma carteira rabiscada com desenhos pornográficos, como professora eu não sabia o que fazer e levei o fato para a gestão escolar, que chamou a aluna responsável pelo ato e a puniu. Contudo isso não resolveu a problemática, muitas vezes aconteciam situações ligadas à sexualidade humana e eu não sabia como lidar: gestos pornográficos em sala de aula, xingamentos, desenhos, perguntas obscenas, carteiras, mesas e portas de banheiros “desenhados”. Eram meninas ainda crianças iniciando a vida sexual relacionada à prostituição.

Fiz especialização em psicopedagogia e iniciei as minhas funções junto à gestão na orientação educacional, certa vez um grupo de meninas do quinto ano começou a pedir qual o dia em que o professor trabalharia o capítulo “tal” do livro de ciências, a pergunta seguiu por várias vezes, que fui conversar com o docente para saber sobre o conteúdo tão almejado pelos alunos. Para minha decepção o professor disse que pularia o assunto, pois, ele não queria falar sobre reprodução humana, que a escola devia chamar um enfermeiro para dar uma palestra sobre o tema. A medida tomada pela escola foi convidar uma pessoa da área da saúde para uma palestra. Após a palestra verifiquei que essa ação não resolveu a situação, que os estudantes queriam que o professor trabalhasse o conteúdo com a turma.

Esse fato também aconteceu dentro da minha casa: minha filha no quinto ano do ensino fundamental esperou ardentemente sobre essa aula de reprodução humana que seria dada pela professora. A emoção tomava conta da minha menina que contava as páginas do livro para chegar ao conteúdo do livro de ciências que abordava reprodução humana. A aula foi dada pela professora e foi um sucesso,

minha filha compartilhou comigo todas as informações e eu como mãe fiz minhas considerações. Esses fatos me colocavam a refletir sobre a importância desse assunto na escola e na família.

Ingressei no Instituto Federal de Rondônia como técnica em Assuntos Educacionais, meu público havia mudado, agora não lidava mais com crianças, mas, sim com adolescentes. Realizei minhas atividades no setor de orientação educacional e detectei pelos meus atendimentos que esse setor era muito procurado por alunos com problemas com o namoro, exposição á redes sociais, homofobia, gravidez precoce, instabilidade emocional, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e outros problemas relacionados à sexualidade.

Percebi então que essa temática não estava presente somente na vida dos alunos do ensino fundamental, mas que no ensino médio as problemáticas relacionadas ao assunto eram ainda maiores, pois os adolescentes durante esse ciclo vivenciam a puberdade, período em que as emoções acentuam-se e suas relações sociais se ampliam, entrando em contato com novos estilos de vida, valores diferentes dos cultivados pela família e muitas dúvidas e questionamentos atormentam os jovens.

Outra situação que motivou essa pesquisa foi a minha participação em uma banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma aluna do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO com o seguinte tema: “Escola e orientação sexual: uma parceria necessária”. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio e abordou sobre a importância do diálogo entre adolescentes e adultos sobre esse assunto. Percebi então, que a legislação educacional nos últimos anos vem tratando desta temática, sem que isto se reflita nos projetos pedagógicos dos cursos com ações curriculares voltadas para a formação dos professores, a fim de prepará-los melhor para esta função. Também tomei conhecimento de alguma literatura atualizada sobre a temática que até então eu desconhecia.

Como fundamentação bibliográfica buscamos os dados da pesquisa de Silva e Megid Neto (2006): esse trabalho se destaca entre os trabalhos consultados por se tratar de uma pesquisa do tipo estado da arte sobre formação de professores para se trabalhar educação sexual na educação básica. Esses autores mapearam produções acadêmicas dos anos 1977 a 2001 e analisaram 65 trabalhos. Destacaremos aqui dados apontados na pesquisa dos autores: a primeira produção

encontrada por eles foi uma dissertação de mestrado defendida na Unicamp em 1977; após essa data, houve um trabalho defendido em 1982 e outros dois em 1985; novas defesas sobre a temática só voltaram a ocorrer em 1989, apesar de ainda pouco significativas numericamente. Esses autores informam que, em meados dos anos 1990 o número de produções aumentou expressivamente, com um pico de produção em 1998 (nove defesas) seguido de um decréscimo em 1999 e uma pequena recuperação no ano posterior; em 2001, a produção alcançou 12 defesas, sendo que os dois últimos anos investigados nesta pesquisa respondem por quase 30% dos trabalhos. Nos anos de 1998-2001 foram realizadas 33 defesas (cerca de 51% das produções), de modo que a maior parte da produção acadêmica sobre formação de educadores sexuais é muito recente.

A pesquisa de Silva e Megid Neto (2006) identificou três grandes tendências nas pesquisas dos autores estudados no levantamento: a primeira está relacionada aos limites ou dificuldades para a implantação da Educação Sexual nas escolas, na qual se destaca a falta de preparo dos profissionais, que pode ocorrer por diversos motivos: pessoais, científicos, institucionais ou oficiais (ocasionados por políticas públicas insuficientes para garantir a formação continuada na abordagem da sexualidade humana). Os estudos mapeados apontaram que a carência de formação dos professores proporciona atitudes discriminatórias, falta de reflexão, bem como propagação de valores, mitos e crenças acerca do assunto.

Silva e Megid Neto (2006) ainda apontam que as pesquisas revelam a relevância da inclusão da Educação Sexual na graduação não só de Pedagogia e de Ciências Biológicas, assim como nos demais cursos de licenciatura, e outros que lidam com a área da saúde: Medicina, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social.

Os autores apontam uma segunda tendência nas pesquisas sobre formação de professores para realizarem educação sexual na educação básica: são os projetos desenvolvidos em escolas pelo próprio pesquisador ou com sua participação direta objetivando a formação. Os estudos apontaram que a partilha de vivências entre formadores e professores em seus ambientes de trabalho (a escola) proporcionam um espaço para o auto-conhecimento nas dimensões pessoal e profissional, a partir de encontros grupais em que o trato das questões da sexualidade aconteciam de forma aberta, dialogal, tendo por base as relações de confiança e troca.

Na terceira tendência temos as ações pedagógicas utilizadas na formação, a grande maioria em processos grupais, contudo isso nem sempre ficou claro no texto das teses ou dissertações, dessa maneira não podemos identificar os detalhes das ações. Dentre as ações pedagógicas, a mais significativa numericamente é a oficina (cinco trabalhos), utilizada para sensibilização ou realização de atividades educativas sobre a temática. O estudo dos autores apontou a problemática da falta de clareza sobre a apresentação das ações pedagógicas desenvolvidas no processo de formação. Pensando nisso é que esse texto de dissertação apresentará uma sessão onde serão descritos os encontros realizados no processo de formação. A pesquisa dos autores mostrou, ainda, que os grupos de discussão/estudo e os cursos são relatados em quatro produções cada um, em que, no primeiro trabalho destaca tanto a dimensão pessoal da sexualidade, quanto a dimensão profissional. Nos cursos, os objetivos eram não apenas informar, mas, provocar mudanças de atitudes. Outras ações pedagógicas como grupo focal (dois trabalhos) também apareceram. A reflexão aparece nas pesquisas como o principal instrumento utilizado na formação continuada, possibilitando que o processo grupal na formação para o trabalho com Educação Sexual seja o mais eficaz.

Silva e Megid Neto (2006) ainda identificaram que o nível escolar de maior interesse dos pesquisadores era o Ensino Fundamental, principalmente o período da 5ª a 8ª séries (atualmente 6º. ao 9º. Ano). As DST/AIDS foram os assuntos de maior interesse (nove documentos) seguidos da Educação Sexual para deficientes mentais (quatro documentos), enquanto nos primeiros ciclos do ensino fundamental foram apenas 6% e na educação infantil cerca de 11%.

O estudo de Silva e Megid Neto (2006) ainda apresentou que os professores possuem dificuldades em trabalhar o assunto sexualidade com crianças nas primeiras séries, especialmente sobre homossexualidade e relações de gênero e que eles reconhecem a necessidade de ações que possibilite uma formação mais abrangente, além da higienista e biologicista.

Quanto aos locais de produção, não foram identificados trabalhos na região norte do país, com uma predominância de pesquisas defendidas na região sudeste (61,5%) e na região sul (23,1%). Não encontramos trabalhos mais recentes de estado da arte que apresentem dados evidenciando que esta situação mudou nas últimas décadas, o que é corroborado por Silva (2011) em sua pesquisa de doutorado realizada em Porto Velho / RO: a tese trata da ausência de conteúdos de

sexualidade e orientação sexual na formação inicial de professores nos cursos de pedagogia, mesmo sabendo que serão cobrados a ter uma abordagem competente nessa área por ocasião da sua futura atuação profissional, considerando-se a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que instituiu a Orientação Sexual como um tema transversal para a educação básica do país. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, descritiva, com análise do conteúdo das respostas dadas por coordenadoras, professores e alunas líderes de turma, totalizando 16 sujeitos, de três cursos de pedagogia de instituições pública e privadas. A autora conclui reivindicando maiores investimentos na formação inicial, e não só na formação continuada para que uma política pública de avanço da cidadania possa se tornar efetiva, fazendo parte do dia a dia dos currículos das escolas brasileiras.

Silva (2008, p. 7) ainda defende que a

[...] formação de professores para atender a disposição legal de transversalidade curricular dos conteúdos de Orientação Sexual é uma atribuição do Estado, como responsável não só pela formulação das políticas educacionais, mas também pelos planos e projetos governamentais, no que tange ao direito à educação e ao dever de educar.

Assim, entendemos que além da motivação pessoal da pesquisadora evidenciada na dificuldade de se trabalhar a temática na prática docente, os resultados apontados pela revisão da literatura realizada por Silva e Megid Neto justificam essa investigação-formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

1.2 O OBJETO DA PESQUISA

A partir destas inquietações e constatações, o objeto dessa pesquisa foi se delineando através de algumas contribuições, dentre elas as orientações da professora Elizabeth Martines. Outras contribuições valiosas vieram das disciplinas que cursei no programa do MEPE, tais como: “Metodologia da Pesquisa–ação em Educação”, a qual trouxe muitas inquietações, mudança de hábitos e adoção de postura de pesquisadora. Fomos informados que precisávamos participar de eventos com apresentação de trabalhos e publicar para cumprir créditos e concluir o mestrado. Após conversar com minha orientadora sobre isto, comecei a visualizar problemas de pesquisa nas diversas situações vivenciadas no cotidiano profissional e até pessoal, desenvolvendo-me como pesquisadora, com apresentação de

trabalhos sobre a temática de educação sexual em vários eventos, o que me proporcionou um contentamento e a sensação de que eu era capaz. Senti-me realizada e motivada a continuar.

Nas disciplinas que se seguiram no MEPE fui ampliando meu referencial de leituras, buscando sempre relacioná-las com a temática de meu interesse, sendo que na disciplina “Inovações Curriculares e Didáticas” refleti sobre um dos objetivos da pesquisa que trata de elaborar propostas de adequações curriculares acerca da temática sexualidade no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas-Colorado do Oeste e os autores estudados contribuíram durante as ações da pesquisa, no planejamento dos encontros realizados com os acadêmicos colaboradores, essencialmente no sexto encontro quando discutimos sobre currículo.

A disciplina “Concepções de Aprendizagem e Práticas Curriculares” propôs a construção de um memorial sobre nossa prática docente em articulação com a teoria da disciplina, o que me fez incluir no projeto de pesquisa a ideia de usar memorial com os sujeitos participantes. Elaborei uma narrativa autobiográfica que foi submetida a um evento de educação, tendo sido desafiada a me olhar e escrever sobre mim mesma. Foi nessa disciplina que entendi a relevância da minha história para a pesquisa, já que a narrativa autobiográfica proporciona ao pesquisador refletir e tomar consciência de alguns fatos até esquecidos, eu não tinha lembranças de situações que vivi e a partir da escrita comecei a me interpretar e descobri situações que influenciaram a escolha da temática de minha pesquisa. “A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1997, p. 190). Nesse momento eu comecei a pensar sobre as motivações pessoais e profissionais que me levaram ao estudo da temática da sexualidade humana.

Seguindo uma ordem cronológica de meu desabrochar enquanto pesquisadora, não posso deixar de citar meu encontro com minha orientadora, foi durante a disciplina citada anteriormente que a conheci. Em nosso primeiro contato ela perguntou se eu sabia que estava pisando em um “campo minado”² ao escolher esse assunto, mas, apesar de compreender a complexidade da temática, não

² O termo é utilizado como expressão de que essa temática da sexualidade humana é complexa e difícil de ser trabalhada, pois envolve diferentes discursos, emoções, valores e crenças que podem gerar conflitos e precisam ser respeitados, mas também, confrontados em algumas situações.

demonstrei dúvida quanto ao interesse por esse tema. Ela acolheu minha proposta de pesquisa e a partir de então, delineamos alguns encaminhamentos.

Esse primeiro contato pessoal foi fundamental para mim, pois a presença dela me trouxe segurança e uma firmeza que antes eu não tinha. Sou intensa e ansiosa, mas no diálogo com ela senti calma e sabedoria, peças fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Voltando dessa disciplina resolvi questões burocráticas como a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, após refinar o projeto em interação com a orientadora. Foi após meu ingresso no programa que tive a compreensão sobre atividades de pesquisa ou grupo de pesquisa e desde o segundo semestre de 2015 fui incluída no grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIENCIA / UNIR) do qual minha orientadora é líder, no qual venho discutindo o projeto de pesquisa com outros pesquisadores do grupo e assistindo a apresentação de outros pesquisadores do grupo, inclusive de minha orientadora, como a palestra sobre pesquisa-ação e formação de professores. A socialização das pesquisas apresentadas nesse seminário me fez refletir sobre a importância da pesquisa para a sociedade e fui me familiarizando mais com o método.

Fechado o módulo obrigatório das disciplinas era preciso decidir as eletivas, então, em diálogo com minha orientadora, decidimos pelas seguintes disciplinas: “Formação de Professores, Cultura, Saberes e Práticas” e “Adolescência, Sexualidade, Gênero e Educação”, sendo que esta última foi uma disciplina primordial para a pesquisa, pois abordou a questão de gênero, adolescência e assuntos sobre sexualidade humana e educação.

Ao final das disciplinas considero que todo esse processo foi relevante no meu desenvolvimento profissional, enquanto pesquisadora, mas também como educadora e como pessoa. Em todas elas tive a oportunidade de desenvolver um aparato teórico que sustentou o planejamento das atividades e a análise dos dados construídos ao longo da pesquisa-ação. Estudar os textos propostos pelos professores e orientadora, escrever durante as disciplinas na proposta da produção de um artigo, produzir textos com colegas visando sua publicação e compartilhar ideias e conhecimento no diálogo com professores, colegas e a orientadora para o (re)planejamento das ações e análise, desenvolveu habilidades para a produção final que é a construção da dissertação.

1.3 O AMBIENTE DA PESQUISA: CONTEXTO INSTITUCIONAL

Nasci no município em Colorado do Oeste onde moro até o momento. Essa cidade é localizada ao sul de Rondônia e de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o município possui uma população estimada em cerca de 18.600 (dezoito mil e seiscentos) habitantes e uma área de 1.442,4 km² que representa 0,65% do Estado. A cidade é conhecida como “Cidade do morro” devido seu relevo acidentado.

A cidade é calma, tranquila e privilegiada pela existência da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, criada em 1993 através da Lei N° 8.670, de 30/06/1993, a qual se transformou em *Campus* Colorado do Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), criado pela Lei N°. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET's, transformando estas instituições em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Campus do IFRO de Colorado do Oeste se localiza na Rodovia 399, Km 05, a 70 Km da Br 364 e possui uma área de terras de 242 ha a 5 (cinco) quilômetros da cidade.

Não tem como falar de Escola Agrotécnica sem lembrar de sua importância em minha trajetória de vida. No ano de 2001 fui convidada por uma família de Colorado do Oeste a estudar nesta escola. Na época eu morava na região rural, a mais de 50 quilômetros de distância da cidade. Nessa data a escola já era muito concorrida, não era fácil estudar nela, não havia cotas, o custo era alto para permanecer na instituição, os livros, comida, materiais, transporte, tudo era pago. Realizei o chamado exame de seleção, passei em décima quinta colocação, havia mais de 800 candidatos, foi uma alegria intensa a possibilidade de sair da roça, estudar e ter uma profissão que proporcionasse melhores condições de sobrevivência para nossa família.

Saí do sítio e fui morar na cidade com esse casal que tinha dois filhos pequenos e cuidou de mim como filha também, me deu moradia, comida e tudo o que eu necessitava para estudar. O propósito deles era que me formasse e ajudasse minha família. Vivi intensamente nessa escola, estudei tudo que eu podia, aproveitei

todas as oportunidades formativas que me foram ofertadas, era chamada de “CDF”³, mas o que eu mais queria era estudar, fazer uma graduação, ter um emprego e ajudar minha mãe e meus irmãos a sair da vida difícil da roça. Em 2004 concluí o ensino médio e o curso técnico de Agroindústria com o propósito de um dia ser servidora nesse lugar. Estudei por anos, passei em outros concursos e somente em 2014 fui empossada no cargo Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) nesta instituição, a qual já havia sido transformada em campus do IFRO. Consegui ajudar minha família e ajudar meus irmãos na continuidade dos estudos.

Nossa instituição possui infraestrutura considerável, com cerca de 30 salas de aula; auditório; biblioteca; auditório com recursos áudios-visuais; centro de convenções; ginásio poliesportivo; áreas desportivas descobertas; laboratórios de: física, informática, matemática, química solos e estação meteorológica; construções rurais como unidades de produção animal (PA) com aviário de corte e de postura, cunicultura, apicultura, tanques de peixes, granja de suínos, aprisco, curral coberto, bezerreiro, sala de ordenha, estábulo, abatedouro, silos para silagem, galpão para armazenamento de grãos e matéria-prima para rações, fábrica de rações, abrigo de animais silvestres e fazenda experimental; unidades de produção vegetal (PV) com estufas, viveiro de mudas de olerícolas, frutíferas e florestais. Possui casa do mel, agroindústrias de processamento de carne, de derivados lácteos, de tecnologia de produtos vegetais. Também possui almoxarifado e oficina mecânica. Atualmente está iniciando as obras da construção do novo bloco administrativo e outras reformas⁴.

O *campus* ainda oferece um refeitório; centro de saúde; alojamentos masculino e feminino e residências onde alguns servidores moram com suas famílias. Essa estrutura contribui para que muitos alunos que moram na zona rural e não têm condições de morar na cidade permaneçam estudando. A escola recebe alunos de todo o estado, alguns só saem nos períodos de férias.

Somos muitos servidores, um quadro composto aproximadamente de 90 (noventa) docentes, 95 (noventa e cinco) técnicos administrativos e terceirizados que dão funcionalidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

³ CDF – “cabeça de ferro”: os alunos que se estudavam muito, tiravam boas notas tinham alguns apelidos como esse.

⁴ Dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Esse *campus* possui um perfil agrícola, oferecendo seis cursos: Técnico em Agropecuária (Integrado com ensino médio), Tecnologia em Gestão Ambiental (Graduação), Técnico em alimentos subsequente⁵, Licenciatura em Ciências Biológicas (Graduação), Engenharia Agrônômica e Zootecnia. Na modalidade EaD, também são ofertados outros cursos superiores e especializações.

1.4 O PROBLEMA E OBJETIVO

A problemática da pesquisa origina-se de atendimentos da orientação educacional, realidade na qual atuo. Enquanto desempenhava atividades na coordenação de orientação educacional identifiquei que os “internos”⁶ eram os que mais tinham envolvimento com drogas (álcool e cigarro), saídas dos alojamentos sem permissão para ir à cidade namorar, brigas entre homossexuais por disputas amorosas, meninas que dormiam no quarto dos meninos, entre outras violações do Código Disciplinar Discente (CDD).

Estes alunos são adolescentes e estão no período da puberdade, alguns nem completaram 14 (catorze) anos ainda, uma fase da vida onde alguns sofrem com as emoções mais acentuadas e instáveis, a maioria vive uma crise de identidade (REIS, 2011; AZEVEDO, 2015; MARTINES; REIS, 2016) e momentos de descobertas, dúvidas e inquietações quanto à sexualidade humana. Todas essas situações prejudicam o desempenho escolar desses alunos e sua vida estudantil. Alguns também procuravam aconselhamentos sobre sua identidade sexual, todas essas situações me puseram a refletir sobre a influência da sexualidade na vida das pessoas e sobre a responsabilidade da instituição para com estes menores adolescentes que se encontram internados, longe dos familiares, sob a influência da mídia e de outros adultos que deveriam ter um papel de educadores, mas que apresentam estilos de vida muito diferentes dos encontrados nos ambientes familiares destes adolescentes, a maioria de zona rural.

No tocante a problemática apresentada no IFRO onde atualmente desempenho meu trabalho, vejo que muitos alunos estão distantes de casa e por isso não recebem orientações da família, assim como em sala de aula muitas

⁵ O IFRO oferta o curso integrado que acontece em interação com o ensino médio. Oferta cursos concomitantes que acontecem ao mesmo tempo em que o aluno faz o ensino médio, sendo cursos independentes. O curso técnico de Alimentos citado é um curso subsequente, uma modalidade após a conclusão do ensino médio.

⁶ Internos são os alunos que moram na instituição durante o período letivo, longe de seus familiares.

situações-problema relacionadas à temática da sexualidade humana são ignoradas, devido muitos docentes não se sentirem preparados para tais abordagens.

Pensando nesta problemática, ressalto que no meu processo de formação inicial não fui contemplada com uma formação que me preparasse para trabalhar a Educação Sexual, como os PCN - Temas Transversais propõem. Essa falta de formação inicial trouxe prejuízos para a minha vida profissional e para a educação de modo geral, já que enquanto professora em sala de aula não fui capaz de resolver as situações apresentadas pelos meus alunos. Daí, a preocupação em contribuir com a formação inicial dos futuros professores de minha instituição.

Assim, além de uma motivação pessoal para aprofundar os estudos nessa área, a pesquisa se justificou pela problemática identificada na prática educativa com crianças e adolescentes sobre sexualidade, principalmente nas aulas de Ciências e Biologia quando se trabalha a reprodução humana, visto que as dúvidas vão além da fisiologia humana, mas muitos professores não se sentem preparados para enfrentar os questionamentos e situações que surgem no cotidiano escolar, bem como por ser alvo de muita controvérsia no meio educacional e político na contemporaneidade, inclusive com aprovação de leis e diretrizes com implicações diretas nos currículos e práticas escolares.

De modo que as questões que buscamos responder na pesquisa foram: Qual a percepção que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO – Campus Colorado do Oeste têm sobre a sexualidade humana e sobre a Educação sexual na escola de educação básica? Como foi o processo de educação sexual dos sujeitos enquanto estudantes da educação básica? Como o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO – Campus Colorado do Oeste e a legislação educacional se posicionam quanto à temática da educação sexual?

Para buscar responder estas questões desenvolvemos uma pesquisa-ação com intervenção na formação acadêmica/profissional com o seguinte objetivo geral: identificar e analisar a percepção de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste e contribuir com sua formação inicial sobre orientação sexual na educação básica.

Para alcançar o objetivo geral adotamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a percepção que os acadêmicos (colaboradores da pesquisa) têm sobre a sexualidade humana, refletindo e dialogando sobre a orientação/educação sexual na escola de educação básica, incluindo o próprio processo de formação;

- Estudar, debater e socializar com os colaboradores diversos assuntos sobre a temática sexualidade e orientação/educação sexual na escola de educação básica, a partir de seus temas de interesse;

- Propor sugestões e estratégias para aperfeiçoar a formação de professores enquanto educadores sexuais para a educação básica.

Buscando alcançar estes objetivos, este texto está organizado da seguinte maneira: após esta Introdução, apresentamos o Referencial teórico-metodológico utilizado na construção e análise dos dados na Seção 2; a Seção 3 traz a descrição da Pesquisa com ênfase na reflexão realizada nos encontros com os alunos-colaboradores (a ação e a reflexão-na-ação); na Seção 4 realizamos a análise do *corpus* da pesquisa (os planos de trabalho, os vídeos e o registro ampliado dos encontros) com a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” dos principais temas trabalhados e por último, as Considerações Finais e as referências utilizadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa e pode ser tipificada como uma pesquisa-ação, que parte de uma situação de uma dada realidade social, para a qual os participantes propõem desenvolver ações com vistas à introdução de melhorias nesta realidade. De acordo com Pereira “podemos concluir que se pode definir pesquisa-ação como o estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela intervém.” (1998, p.166).

2.1 O MÉTODO: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

O que diferencia essa pesquisa de outras é o papel fundamental que ela proporciona na transformação de uma dada realidade social, já que busca resolver de forma democrática uma problemática encontrada na realidade dos participantes. Essa problemática é o ponto de partida de toda pesquisa-ação, mas existem diferentes modelos desta modalidade de pesquisa (pesquisa participante, pesquisa-ação existencial, investigação-formação, pesquisa colaborativa, entre outras). Adotamos neste trabalho a proposta de **pesquisa-ação colaborativa** defendida por Ibiapina (2008), a qual envolve professores e investigadores num processo de produção de saberes e trocas de experiências com o objetivo de resolver problemas educacionais em comum com ênfase na formação das pessoas envolvidas.

É uma proposta de investigar em colaboração, onde há um envolvimento entre todos participantes, com diferentes papéis no desenrolar da pesquisa, mas que minimiza a dicotomia teoria-prática e a rígida hierarquia entre pesquisadores universitários e professores práticos da educação básica. “A pesquisa colaborativa surge no ambiente da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios” (IBIAPINA, 2008, p. 25), contribuindo assim, “[...] com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.” (p. 23).

Além disso, este modelo de pesquisa possui algumas características que a distingue de outros tipos de pesquisa.

Pereira (1998, p. 164) esclarece que para Elliott, um dos pioneiros no desenvolvimento deste tipo de pesquisa, suas características mais relevantes são:

- Ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;
- Centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- Compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção;
- Reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

Para Martines, esta modalidade de pesquisa-ação se desenvolve na aproximação da universidade com as escolas que estejam vivenciando experiências de formação de professores associadas com mudanças curriculares e consiste de um processo de investigação-formação, “[...] com o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, sem a manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, sendo o processo de formação de um grupo de professores o ambiente natural e a fonte direta de dados.” (2014, p. 7).

2.2 OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

Nesta investigação-formação duas instituições se destacam: o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), um grande apoiador, pois incentiva a qualificação dos seus servidores e possibilita a participação nos programas de formação continuada com auxílio financeiro e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ao oferecer o Mestrado Profissional em Educação Escolar, no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Uma colaboradora que participou ativamente desse processo de desenvolvimento profissional foi minha orientadora, professora Elizabeth Martines, pois ela me conduziu nessa caminhada com segurança. As contribuições dessa relação ficarão para toda a vida, pois sou muito ansiosa e ela me mostrou paciência e maturidade. Durante as ações outras pessoas colaboraram em alguns momentos, como alguns professores e colegas do mestrado, as coordenadoras do PIBID do IFRO / Colorado do Oeste e uma colega doutoranda que pesquisa o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO.

Mas, os principais colaboradores foram doze acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO que participam do PIBID e estão envolvidos em um processo de formação inicial enquanto educadores sexuais, doravante denominados de “colaboradores”. Foram realizados sete encontros entre

a pesquisadora e estes colaboradores, nos quais predominaram a reflexão dialógica, estudo de textos, trocas de experiências e Ibiapina recomenda essa prática. Ela enfatiza que não nascemos reflexivos, mas que vamos aos poucos nos transformando em seres que refletem.

(...) O homem, a partir das relações mantidas com seus semelhantes, vai se constituindo como um ser pensante. É por meio da interação com os outros que desenvolve a capacidade de refletir e, conseqüentemente, aprende a ter consciência de si mesmo. O processo dialógico, vivenciado com o outro, faz a mediação entre o mundo objetivo e o subjetivo, fazendo-o apreender a realidade objetiva e transformá-la (IBIAPINA 2008, p. 69).

O registro dos encontros, dos diálogos e de muitas reflexões se deu com a gravação em vídeos, o qual ainda funciona como um recurso denominado de videoformação, conforme proposto por Ibiapina:

Essa estratégia faz com que os professores alterem o nível de percepção de suas práticas, ampliando a consciência profissional. As reflexões retratadas por meio do vídeo auxiliam no exercício da flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando esses professores de autonomia que os levam a fazer opções e defendê-las convictamente. (IBIAPINA 2008, p. 69).

Nesse sentido todos os encontros com os participantes foram gravados em vídeo, os quais permitiram a criação de registros ampliados pela pesquisadora logo após a realização das atividades, conforme recomenda Rockwel (1987): após terminar os encontros, dentro das próximas vinte e quatro horas o vídeo era assistido e o registro ampliado era feito no editor de textos *Word*. Nesse registro constam informações e detalhes que poderiam ser perdidos se não fossem registrados logo após a ação, tais como pensamentos e afetos experimentados durante a interação, detalhes observados enquanto os colaboradores falavam ou observavam. Durante esse processo em que assistia ao vídeo e registrava os acontecimentos havia uma tomada de consciência com certo distanciamento da prática, o que proporcionou visualizar as minhas ações: comportamentos e posturas dotados de intencionalidade, afetos e emoções durante as interações com os professores em formação e pude começar a refletir sobre elas, identificando aquelas que não me agradavam e pensando em mudanças que poderia ou deveria fazer.

Entre outros procedimentos metodológicos de investigação e formação que Ibiapina sugere encontram-se as narrativas, depoimentos, relato oral de vida, relato autobiográfico, entre outros. Em nossos encontros buscamos usá-las e as

chamamos de “experiências vivenciadas”. A autora afirma que: “É por meio das narrativas que os professores desvelam elementos que compõem o pensar e agir profissional, criando bases para a compreensão da própria profissão docente.” (IBIAPINA, 2008, p. 85). Nessa perspectiva durante os encontros aconteceram momentos em que a pesquisadora e participantes narraram experiências de vida que foram consideradas fonte de aprendizado por alguns colaboradores, quando se realizou a avaliação do processo. De acordo com essas especificações metodológicas em que os participantes socializam suas histórias de vida e experiências vivenciadas no que diz respeito à educação sexual podíamos visualizar nossas trajetórias, pensar e refletir sobre posturas e comportamentos adotados, ressignificando ou atribuindo novos significados aos acontecimentos vividos.

Dessa forma, esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa-ação do tipo investigação-formação de forma colaborativa, pois, possui um conjunto de características específicas como: está relacionada à formação de pessoas, é democrática e participativa, possui uma problemática, promove a reflexão, muda as concepções dos participantes num processo de aprendizagem coletiva para buscar melhorar situações da prática.

2.3 A INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO E A REFLEXÃO

Assim, a pesquisa-ação colaborativa que vem sendo desenvolvida no grupo de pesquisa EDUCIENCIA amplia a proposta por Ibiapina e resulta de uma tradição de pesquisas qualitativas em educação, que tem recebido contribuições de vários autores como os já citados nesta seção (como STENHOUSE, 1991; SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998; ANDRÉ, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BRUNER, 2001) e de muitos outros.

Esta vertente de pesquisa-ação incorpora elementos importantes da pesquisa desenvolvida por Kurt Lewin, como a metáfora de espiral, na qual ciclos de ação-reflexão-ação se sucedem, mas vai além, ao incorporar a concepção de emancipação dos sujeitos submetidos às regras e normas das instituições, tomando consciência de que instituem ao mesmo tempo em que são instituídos ou atravessados pelas normas e regras instituídas; assumindo riscos em projetos coletivos; aproveitando oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. (MARTINES, 2014, p. 7).

O conceito de **espiral reflexiva** é comum aos vários modelos de pesquisa-ação. Trata-se do desenvolvimento da pesquisa em fases ou etapas que se imbricam, mas que permitem reformulações no projeto ou design da pesquisa e no (re)planejamento de ações. Estas fases são geralmente denominadas de: Fase 1 – Diagnóstico da realidade e das mudanças pretendidas; Fase 2 – Planejamento de ações a partir do diagnóstico; Fase 3 – Desenvolvimento das ações com registro das atividades, concepções, ideias e crenças dos participantes bem como das mudanças que vão se operando em cada um e na realidade social a partir de novas aprendizagens e reflexões; Fase 4 – Avaliação e replanejamento de ações a partir das novas aprendizagens e das mudanças ocorridas; Fase 5 - Desenvolvimento das novas ações com registro das atividades, concepções, ideias e crenças dos participantes bem como das mudanças que vão se operando em cada um e na realidade social a partir de novas aprendizagens e reflexões; indefinidamente. (MARTINES, 2016).

O processo de reflexão inerente à pesquisa-ação é importante para tomada de consciência dos envolvidos de muitos aspectos inconscientes ou subconscientes, de normas que nem sempre estão claras nas instituições escolares ou que são difíceis de serem simbolizados, sendo que a linguagem assume um papel muito importante,

[...] já que é um instrumento indispensável ao aprendizado da colaboração e da reflexividade, uma vez que permite a expressão do pensamento abstrato e dos comportamentos, ajudando a provocar o salto qualitativo do sensorial ao racional, do não conscientizado ao consciente. (IBIAPINA, 2008, p. 55).

Os pesquisadores influenciam, assim como, são influenciados na pesquisa, é um procedimento flexível, onde todos participam e colaboram democraticamente. “Nesse processo, a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa”. (IBIAPINA, 2008, p. 20). Nesse processo o que temos é que os diversos pontos de vista e opiniões determinam o resultado final da pesquisa e promovem o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Os indivíduos se tornam mais conscientes em processos reflexivos, preferencialmente colaborativos, que motivem o diálogo entre professores e entre professores e pesquisadores. Nesse processo a linguagem assume um papel extremamente importante, já que é um instrumento indispensável ao aprendizado da colaboração e da reflexividade, uma vez que permite a expressão do pensamento abstrato e dos comportamentos, ajudando a provocar o salto qualitativo do sensorial ao racional, do não conscientizado ao consciente. (IBIAPINA, 2008, p. 55).

Assim, neste trabalho, durante a investigação realizada por uma mestranda sob orientação de uma pesquisadora mais experiente (orientadora) se investiu em um processo de formação docente que aconteceu por meio de planejamento de sessões de estudo, reflexão, debates e diálogos, nos quais os participantes relataram suas trajetórias de vida e experiências no que diz respeito ao processo de educação sexual recebida, assim como as experiências realizadas enquanto professores, num processo de formação permanente. Estes procedimentos são recomendados por Ibiapina, por serem formativos ao mesmo tempo em que se constituem em procedimentos de construção de informações para análise, daí originou o termo investigação-formação.

A análise e a discussão dos dados têm como referencial teórico a proposta de Donald Schön (1992, p. 77- 91) para a formação de profissionais reflexivos, na qual o autor propõe níveis diferentes de reflexão sobre a prática. Segundo Martines (2001), para Schön, na *ação docente* se manifesta um saber-fazer que também pode ser chamado de conhecimento tácito, intuitivo, espontâneo, experimental, cotidiano. Na prática docente e de outros profissionais reflexivos se manifesta também uma *reflexão-na-ação*, na qual o professor se deixa surpreender por um

problema inesperado, reflete sobre este fato e procura compreender a razão por que foi surpreendido, reformula o problema suscitado pela situação e efetua uma experiência onde testa uma hipótese levantada. “Este modo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação. Esta é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. (SCHÖN, 1992, p. 77- 91).

Uma dimensão da reflexão-na-ação é o que aquele pesquisador chama de “emoções cognitivas” e que tem a ver com confusão e incerteza. Para Donald Schön, “[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. (1992, p. 77- 91).

A reflexão-na-ação se manifesta também na interação interpessoal que se estabelece na ação, entre professor e um aluno ou um grupo de alunos, entre professores e pais, entre educadores e entre setores de uma instituição ou interinstitucional e aqui se depara com problemas que precisam ser re-pensados, pensados sob uma nova perspectiva ou que necessitam de uma *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Assim, com base neste referencial, na Seção 3 apresentamos uma descrição da ação (cada encontro) com destaque para as reflexões ocorridas no planejamento, no diálogo com a orientadora, com os autores dos textos selecionados para o estudo e discussão com os participantes e na transcrição das gravações dos encontros (reflexão-na-ação). Na Seção 4, o destaque será para o nível mais elevado de reflexão proposto por Schön, ou seja, far-se-á uma *reflexão sobre a reflexão-na-ação* na discussão dos dados relacionando-os com autores consagrados na área, através da análise do discurso desenvolvida por Foucault.

3 A PESQUISA: AÇÃO E REFLEXÃO-NA-AÇÃO

Como anunciamos na Seção 2, nesta Seção trataremos de descrever as ações desenvolvidas no processo de investigação-formação e de algumas reflexões ocorridas ao longo dos encontros e que puderam ser identificadas, uma vez que a reflexão-na-ação não exige palavras ou nem sempre é verbalizada, consistindo principalmente de “emoções cognitivas” (confusão e incerteza diante de situações inesperadas ou problemáticas e que leva a busca de soluções ou exigem um esforço para serem compreendidas). Como muitas reflexões-na-ação se manifestaram durante as interações interpessoais entre os colaboradores, destes com a pesquisadora e desta com a sua orientadora, ficando registradas nos planejamentos, nos vídeos gravados dos encontros e nos registros ampliados.

Segundo Thiollent (2007) – um dos pioneiros em pesquisa-ação no Brasil – ela se inicia com uma fase exploratória que consiste em descobrir o lugar da pesquisa e os seus participantes. Como o *lócus* já estava definido desde o projeto apresentado na seleção do mestrado (IFRO de Colorado do Oeste), o próximo passo foi pensar nos participantes. Inicialmente, imaginei alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, contudo não podia atender a todas as turmas e tive que fazer opções.

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS-COLABORADORES

Refletindo sobre o público-alvo da investigação-formação e analisando a possibilidade dos licenciandos em Ciências Biológicas participarem, imaginei uma turma, mas logo desisti, pois, muitos acadêmicos trabalham durante o dia e só comparecem na instituição no período das aulas. Assim, acabei optando por convidar como colaboradores alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O IFRO participa do PIBID que é um programa de iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e da Educação Básica (CAPES) para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. No IFRO, esse programa oferece bolsas aos alunos da

licenciatura em Ciências Biológicas que participam de projetos de iniciação à docência em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino em vários *campi* no Estado de Rondônia. Os bolsistas desse programa desenvolvem além das atividades acadêmicas do curso, outros projetos que buscam formar professores em consonância com os objetivos do curso e do programa, tendo se iniciado em 2011. No início foram contemplados 15 (quinze) bolsistas e hoje participam cerca de 30 (trinta), que se dividem em duas escolas da rede estadual de ensino em Colorado do Oeste: Escola Paulo de Assis Ribeiro e Escola Manuel Bandeira.

O PIBID permite ao aluno uma experiência no ambiente escolar, o contato com os professores em exercício, alunos e o cotidiano escolar, antes de se formar, ampliando a formação do estágio supervisionado curricular. Os bolsistas desse programa são acadêmicos que permanecem por mais tempo na instituição, uma das razões para serem convidados a participar dessa pesquisa-ação. Outro motivo é por eles já estarem em contato com a docência, fato que contribui com o desenvolvimento da pesquisa, pois trazendo informações quanto à temática da sexualidade humana que vivenciam em ambiente escolar, podem relacionar teorias à prática docente.

O convite foi estendido a todos o pibidianos, mas somente 15 (quinze) bolsistas participaram dessa pesquisa, sendo que 11 (onze) se identificaram como sendo do sexo feminino: são mulheres ainda jovens, entre dezoito e vinte e cinco anos, 9 (nove) são solteiras e apenas duas colaboradoras já são mães. As colaboradoras cursavam níveis diferentes da graduação, sendo que 4 (quatro) estavam em fase final (8º período) enquanto os demais estavam no meio do curso (3º., 4º. e 6º. Períodos). Apenas 4 (quatro) colaboradores se identificaram como sendo do sexo masculino, todos solteiros com idade entre 20 e 24 anos, sendo que 2 (dois) cursavam o 4º. Período e os outros 2 (dois) cursavam o 8º. Período.

Esses alunos possuem características que os destacam dos outros acadêmicos, por participarem de atividades extracurriculares como projetos desenvolvidos nas escolas em parceria com professores da educação básica, seminários do programa que acontecem na instituição assim como em outros eventos regionais, nacionais e internacionais, nos quais publicam resultados de suas experiências na docência, com grande interação entre os participantes desse

programa, docentes da licenciatura, professores e alunos das escolas públicas, compartilhando experiências práticas que fortalecem a formação docente inicial.

3.2 A COLABORAÇÃO E A REFLEXÃO NA AÇÃO DE PLANEJAMENTO DA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

De acordo com Ibiapina, a pesquisa-ação colaborativa é um processo complexo em que “Colaborar significa tomada de decisões democrática, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios.” (2008, p. 34). A partir deste princípio, foram planejados e realizados 7 (sete) encontros de investigação-formação com estes alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas, no período entre 13 de outubro a 28 de novembro de 2016.

Durante o planejamento dos encontros havia um processo de grande interação e diálogo entre orientadora e pesquisadora, através de interação a distância por correio eletrônico e conversas por telefone com questionamentos de ambos os lados, o que desencadeou o processo de reflexão.

O primeiro plano foi pensado, construído e encaminhado para a orientadora que propôs e orientou um plano mais elaborado, com objetivos, tempo previsto para cada atividade e outros detalhes. Durante esse processo em que refazia tomei consciência de como estava “fraco” meu planejamento. Contudo minha orientadora provocou essa reflexão-na-ação e me desafiou a melhorá-lo. Eu senti que a partir de cada encontro os planos melhoravam, pois eu já conseguia elaborar um planejamento e fazer uma autoavaliação para planejar as ações.

Assim, a reflexão na ação de planejamento partiu de minhas ideias iniciais que foram compartilhadas com a orientadora (pesquisadora mais experiente), começando pelo planejamento de cada encontro que demandava redação do planejamento pela pesquisadora iniciante, envio do mesmo por *email* para a orientadora, seguido de longas conversas por telefone com a mesma. Estes planos iniciais sofriam mudanças motivadas pelas reflexões desenvolvidas com a orientadora. Após isso, essa pesquisadora reformulava os planos colocando-os em prática. A interação com os acadêmicos motivava outras reflexões, que eram compartilhadas com a orientadora e da reflexão conjunta, eu reelaborava as

próximas ações que eram colocadas nos planejamentos subsequentes e dessa maneira, a partir de cada ação, surgia a subsequente, numa espiral reflexiva em que se intercalava ação-reflexão-ação.

Pode-se identificar o meu desenvolvimento profissional e a transformação do conhecimento que ocorreu quando comparamos a versão inicial do plano do primeiro encontro (Apêndice 3) com o do segundo (Apêndice 4).

A partir daqui serão abordadas as ações da pesquisa assim como algumas reflexões desencadeadas nesse processo de planejamento e ação propriamente dita, fazendo uma abordagem descritiva dos encontros. As ações foram enumeradas e denominadas como encontros, para cada encontro houve um plano com explicitação de expectativas (objetivos a serem alcançados), propostas de atividades para estudo, diálogo e reflexões acerca da temática em questão, com tempo previsto para cada atividade.

3.3 A COLABORAÇÃO E A REFLEXÃO NA AÇÃO COM OS ACADÊMICOS COLABORADORES

A colaboração e o diálogo também foram implementados com os acadêmicos colaboradores, negociando datas e horários dos encontros, conteúdos teóricos de interesse dos estudantes em relação com os objetivos da pesquisadora e assim foi se construindo a pesquisa-formação.

3.3.1 Episódio 1: a entrada em campo

O **primeiro encontro** de investigação-formação entre os bolsistas do PIBID e a pesquisadora aconteceu oficialmente no dia 13 de outubro de 2016 às 15 horas e teve como objetivo: apresentar a proposta de pesquisa, levantar o perfil e as expectativas dos colaboradores. Sobre essa primeira fase Pereira esclarece que se trata de “[...] aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver”. (1998, p.162).

Este teve duração de duas horas e participaram 11 (onze) colaboradores. Após apresentação do projeto de pesquisa, a pesquisadora distribuiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) o qual foi lido e assinado por todos os presentes. Em seguida, foi entregue um questionário (Apêndice 2) com 9 (nove)

questões que diagnosticou as expectativas dos colaboradores como ponto de partida para os próximos encontros, também identificou alguns dados sobre o processo de formação dos colaboradores como, por exemplo, lembrar o fato que mais marcou os participantes no que diz respeito à educação sexual recebida.

Enquanto os Colaboradores (C) preenchiam as questões eles comentavam entre si:

- “Nós estudamos isso na faculdade”⁷ e um outro aluno comentou:
- “Eu devo ter faltado a essa aula, pois não estudei nada sobre esse assunto”.

Eu os deixei livres para responderem como quisessem e reforcei que não havia nem certo nem errado, que era para responderem com total liberdade de expressão. Reforcei que não haveria julgamentos sobre suas respostas, dessa forma eles se sentiam a vontade. Havia três alunos que cochichavam e riam demonstrando pudor e timidez quanto ao tema.

Não conseguimos socializar as repostas no mesmo dia, contudo alguns participantes já iniciaram a reflexão na ação, com alguns verbalizando as reflexões que esse momento proporcionou. Uma aluna comentou:

- “Nossa eu nem tinha pensado em todos esses assuntos dentro dessa temática!”.

Outra disse:

- “Eu nem tinha pensado nesse assunto: se eu me sinto preparada para trabalhá-lo!”.

Percebi que eles já refletiam quanto à sua formação enquanto educadores sexuais, com alguns evidenciando que não se sentem ainda preparados para discussões sobre o assunto, pois durante o tempo que preenchiam surgiam comentários como:

- “Nossa, mas eu sabia isso e agora esqueci”;
- “Eu já vi alguma coisa sobre isso, mas agora não lembro”;
- “Difícil isso, hein?”.

As respostas dos colaboradores ao questionamento sobre terem recebido formação e se sentem que estão preparados para serem educadores sexuais, deram as respostas constantes no quadro 01.

⁷ As falas dos colaboradores será apresentada em forma de diálogo, para evidenciar o clima dialógico que predominou nos encontros, ao invés de recuada em tamanho de fonte 10, como se fosse uma citação.

Quadro 1 – Percepção dos colaboradores quanto a formação recebida e a preparação para atuação como educadores sexuais.

| Colaborador/a | Recebeu formação? | Sente-se preparado? |
|---------------|--|--|
| C1 | Não recebi formação, apenas participei de palestras que aconteciam na escola. Mesmo com essas palestras sempre, não havia esclarecimento sobre a sexualidade. | Não estou preparada, tenho muitas dúvidas sobre o assunto. |
| C2 | Sim. | Totalmente preparada não, pois acredito que ainda preciso de mais preparo, mais estudo, mais informação. |
| C3 | Sim, porém, esporadicamente. | Não me sinto totalmente preparado, mas a formação é algo constante e permanente apesar disso, me considero aberto para abordar o assunto. |
| C4 | Atualmente não estou trabalhando com turmas que envolvem essa disciplina, porém recebi orientações para trabalhar com os alunos em forma de oficina. | Ainda não, da maneira mais adequada. Não me sinto preparada. |
| C5 | Não recebemos formação específica em nenhuma disciplina, mas já fizemos trabalhos a respeito na sala de aula e oficinas com alguns temas relacionados no PIBID. | Creio que preciso de mais conhecimento na área, pois todo conhecimento adquirido é pouco. |
| C6 | Não, não recebi, no entanto já realizei palestras no PIBID e fomos orientados, mais foi em nível de informação. | Não. |
| C7 | Ainda não. | Sobre o conteúdo ainda é preciso estudar e rever alguns conceitos. Quanto a questão psicológica sinto-me apta pra trabalhar tais assuntos. |
| C8 | Dentro do PIBID os bolsistas já trabalharam essa temática nas escolas, no entanto para nós como acadêmicos e futuros profissionais não houve ainda formação para trabalhar o tema. | Ainda não. Embora já tenha lido vários textos sobre o assunto, falta uma conversa com alguém que realmente entenda do assunto. |
| C9 | Não. | Não me sinto preparado, mas aceitaria o desafio, pois penso que no decorrer de experiências vou me preparando. |
| C10 | Nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências I, Metodologia de Biologia II e Bioética aconteceram estudos e discussões sobre esse tema. | Não totalmente, mas procuro me informar e conhecer mais sobre o assunto. |

Fonte: Questionário preparado pela pesquisadora.

Pelas respostas verifica-se que alguns colaboradores do 6º e 8º (C2; C3; C4; C8; C10) receberam orientações para trabalharem em forma de palestras e oficinas nos projetos do PIBID e também estudaram alguns temas dentro das disciplinas, mas todos são unânimes em afirmar que ainda não se sentem preparados para esta tarefa.

O questionário também identificou o que mais marcou os participantes no que diz respeito a sexualidade humana durante sua trajetória de vida. No geral, a questão do preconceito em relação à homossexualidade é o que mais chama a atenção nas respostas deste grupo. Vejamos algumas respostas:

“[...] o fato de observar as consequências da falta de conscientização. Falta de conhecimento sobre sexualidade e **preconceito**.” (C10); “A questão do **preconceito** que ainda ocorre.” (C1); “o **preconceito** nas escolas com pessoas **homossexuais**” (C5); “a partir de questionamentos sobre **o que é normal**. Ser **homossexual** é normal?” (C9). Com relação a isto C6 destaca “a **diversidade de gênero**, que antes da faculdade eu não tinha conhecimento.”.

Outros colaboradores se referem às “curiosidades e dúvidas dos alunos” (C8) e ao “despreparo psicológico dos alunos, por verem tudo em poucas aulas e de modo direto” (C4).

Dois dos colaboradores se referem a experiências pedagógicas marcantes: uma foi sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e de gravidez precoce: “no ultimo ciclo do ensino fundamental foi realizado palestra sobre sexualidade, frisando DST, gravidez precoce e métodos contraceptivos e no final foi dado um pintinho para cada aluno [que eles teriam que cuidar], simulando uma **gravidez precoce**. Foi uma experiência incrível” (C7). Outro respondeu que “o que mais me marcou foi a realização de um mini curso que ajudei a ministrar com estudantes do ensino médio. (C3).

Tinha um propósito nessa questão, pois gostaria de conhecer um pouco da história desses alunos para posteriormente aprofundar e preparar próximos momentos de formação.

Também busquei identificar o entendimento que os colaboradores da pesquisa tinham sobre os conceitos de sexo e sexualidade.

Quadro 2 – concepções dos colaboradores sobre sexo e sexualidade.

| Colabo- rador/a | Resposta (sexo) | Resposta (sexualidade) |
|--------------------|---|--|
| 1 | Sexo: definição do gênero. | Sexualidade o que a pessoa escolheu para sua vida |
| 2 | Sexo: vejo como o que a pessoa se sente se é feminino ou masculino e também o ato sexual. | Sexualidade os tipos que existem como bi, hetero, trans, homo e outros. |
| 3 | Sexo: ato sexual, relação sexual. | Sexualidade forma como o sujeito se percebe, manifesta seus anseios e desejos. |
| 4 | Sexo: ato sexual. | Sexualidade: orientação sexual, conhecimento e respeito com o próprio corpo e do próximo. |
| 5 | Sexo: o que o individuo nasceu tendo. | Sexualidade: a opção que ele escolheu para ser. |
| 6 | Sexo masculino e feminino, embora eu tenha duvidas quanto a isso (não sei não). | Sexualidade: é tudo que envolve as diversidades de gênero independente da orientação de cada um. |
| 7 | Sexo é o ato de relacionar com alguém envolvendo os órgãos sexuais. | Sobre sexualidade eu não sei. |
| 8 | Sexo: seria o sexo biológico que a pessoa nasce (masculino e feminino). | Sexualidade: são as emoções, mudanças, descobertas, orientações vividas pela pessoa. |
| 9 | Não respondeu. | Não respondeu. |
| 10 | Sexo se refere a gênero feminino e masculino | Sexualidade se refere ao ato sexual |

As respostas dessa tabela e as discussões e diálogos sobre os conceitos serão apresentadas no próximo episódio quando abriremos uma cena sobre esse tópico.

3.3.2 Episódio 2: Enfim, começamos a interagir mais naturalmente

O **segundo encontro** (Apêndice 4) aconteceu no dia 19 de outubro de 2016 por volta das 13 horas, participaram 8(oito) colaboradores. O que me chamou a atenção ao fazer o registro ampliado do encontro anterior foi a falta de interação entre nós: estávamos frios, quietinhos e intimidados. Identifiquei que esse fato aconteceu pela proposta metodológica que utilizei. Eu senti que esse encontro demorou uma eternidade; eu não estava tão confortável e também não estava satisfeita com o planejamento para o segundo encontro, pois havia planejado pedir

aos colaboradores para fazerem um memorial durante a pesquisa para registrar concepções, emoções cognitivas, aprendizagens, mas eu também buscava interação e diálogo entre nós.

Seguindo as especificações da pesquisa colaborativa entrei em contato com a orientadora que me fez refletir ainda mais sobre os próximos encontros. Ela me questionou: “por que você vai propor o memorial?”; “o que você pretende nesse encontro?”; “como foi o encontro anterior?”.

Essa conversa borbulhou minhas ideias e desconstruí algumas concepções equivocadas, pois só nesse momento percebi que eu não tinha como prever completamente a pesquisa, que ela se construía a cada encontro na colaboração com os demais. Num diálogo longo por telefone com a professora Elizabeth, ela me convenceu a abandonar a ideia do memorial e sugeriu iniciar o segundo encontro com o *feedback* das respostas dos alunos ao questionário, analisando com eles as respostas. Eu fiquei com medo, pois estava amarrada ao planejamento inicial. Mesmo com insegurança, nossa conversa me fortaleceu para conduzir o encontro seguindo as suas orientações.

Foi preciso muita conversa e nesse diálogo ela me questionava, dava as sugestões, então, acabamos entrando num consenso sobre descartar a produção de memorial e em seu lugar discutir com os colaboradores o primeiro encontro, proporcionando a eles um diálogo acerca das respostas dadas ao questionário que fora respondido no primeiro encontro (diagnóstico).

Após pensar nas atividades do encontro anterior e refletir sobre esse momento reelaborei o plano com mais critério que o primeiro (Apêndice C) seguindo algumas recomendações que me foram feitas pela orientadora no primeiro plano: pensei estratégias para um encontro com diálogo e conversa, sobre nossas concepções acerca da sexualidade humana.

A proposta foi fazer com que os alunos se sentissem mais participantes na pesquisa. Dessa maneira fiz uma síntese das respostas e apresentei projeções em *datashow* com um resumo do Perfil dos participantes; A escolha do curso; Perspectivas quanto à docência. Sua preparação para trabalhar a sexualidade humana nas escolas. No *feedback* das concepções dos participantes sobre a temática, focamos na terminologia “sexo” e “sexualidade” que são conceitos fundamentais para um início de reflexão e formação.

Percebi que essa proposta agradou aos participantes que começaram a se entreolhar e dar risadas, uma participante disse que sentiu vergonha de escrever errado, outro disse que sentiu medo. Eles revelaram que não se sentiram tão à vontade ao responder o questionário. Senti que a nova metodologia foi bem aceita e então iniciamos a apresentação em slides.

Então os convidei a ler, eles começaram lendo suas respostas que estavam na primeira coluna:

- “Não recebi formação, apenas participei de palestras que aconteciam na escola, mesmo com essas palestras sempre, não havia esclarecimento sobre a sexualidade”, (C1) leu e continuou dizendo: “às vezes recebemos formação muito pontual, sobre DST, mas tem outras coisas que precisamos estudar.”.

Outro/a colaborador/a leu sua resposta e completou:

- “Nós fizemos uma oficina sobre métodos contraceptivos, doenças, mas não recebemos formação para isso, não houve formação, recebemos algumas informações.” (C4).

Nesse momento indaguei sobre essa atividade que eles fizeram, pois analisando os questionários percebi que alguns comentaram sobre isso, para mim estava confuso se era uma única ação ou mais de uma, eles explicaram que essa resposta se refere à três situações; a primeira se refere a uma ação coordenada por mim e desenvolvida pelos alunos do sétimo período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO *Campus* Colorado do Oeste, durante a IX Semana Ambiental, em junho de 2016. Os acadêmicos do curso realizaram minicursos sobre a temática da sexualidade humana a quatro turmas de primeiro ano do ensino médio, curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do *campus*. Dessa ação fizemos um artigo que submetemos no SEMIEDU⁸, o qual foi aprovado, apresentado e publicado nos anais do evento.

A segunda situação também semelhante a essa foi uma ação que os alunos do PIBID realizaram no Colóquio de Biologia, eles ofereceram minicursos sobre sexualidade aos alunos do Ensino Médio; a terceira situação se refere às ações desempenhadas enquanto bolsistas do PIBID, essa ação diz respeito às palestras que eles desenvolveram nas escolas estaduais.

⁸ SEMIEDU: Seminário Educação 2016 - Saberes e identidade, povos, culturas e educações. Universidade Federal de Mato Grosso.

Abordo sobre a formação deles dentro do currículo formal, uma aluna fala:

- “Em embriologia estudamos algo, mas é mais dentro da área da biologia, eu não recebi formação, apenas algumas informações, a sexualidade é além de informação, tem coisas que eu não sei como lidar.”.

Percebi que essa estratégia de mostrar as respostas proporcionou aos alunos um clima favorável e confortável, esse momento trouxe aproximações, fomos perdendo a timidez uns com os outros. Ao passar o *slide*, um colaborador percebe sua resposta e começa a rir e todos riem num clima de descontração e a identificação das respostas por eles não gerou nenhum constrangimento. Logo expliquei que a intenção não é julgar as respostas, mas, dialogar e discuti-las.

Lemos essa resposta:

- “Ainda não. Embora já tenha lido vários textos sobre o assunto, falta uma conversa com alguém que realmente entenda do assunto.” (C8). Perguntei sobre “esse alguém”: quem seria? Logo (C3) respondeu: “alguém que não deixe transparecer opiniões, mas que diga o porquê é errado das coisas”. Uma aluna relata sobre um filme que assistiu onde os pais pegam um menino se masturbando e batem no adolescente, falam que é errado, mas não explicam o porquê é errado.

Discutimos sobre os tabus que existem sobre a masturbação, mas que cientificamente essa é uma ação que faz parte da vida do ser humano; que nem todos praticam; que não vai nascer pelos nas mãos; provocar câncer; viciar ou provocar a loucura. Falamos sobre a importância da orientação sobre isso, sobre respeito ao próximo e privacidade. Um aluno fala sobre o tabu que é a masturbação feminina, que não se fala sobre isso; que no Brasil existem muitos preconceitos e que isso é cultural. Esse diálogo toca na questão da moral e vamos aprofundar essa reflexão sobre ele na Seção 4.

(C3) afirma que a mulher era vista como uma incubadora. Falamos um pouco sobre a questão da segregação da mulher. Todos os participantes foram maduros e contribuíram com suas falas, trazendo informações sobre esse assunto que nem estava previsto para esse momento. Na oportunidade em que fomos estudar a adolescência será um momento oportuno para discutirmos essa situação, já que esses dados são levantados por eles, vejo a importância de aprofundarmos esse assunto com mais conhecimento teórico.

Discutimos sobre a importância do PIBID na formação docente dos alunos enquanto educadores sexuais, (C12) (nova estudante que se integrou ao grupo)

afirma que ela estudou esse tema para apresentar palestras nas escolas, que a escola não fala sobre esse assunto e os coloca para fazer as palestras. Ela afirma que a escola, não quer falar sobre esse assunto por medo dos pais, então pede para os bolsistas do PIBID realizarem essa ação.

Eu indago se a escola tem medo dos pais, ou se não está capacitada para isso? 9C7) responde que a escola não tem formação para discutir esses assuntos e que muitos pais não querem que a escola fale sobre o mesmo, então a escola pede para os bolsistas do PIBID realizarem essas ações de educação sexual. (C6) lembra que a maioria dos pais não teve formação para isso, então eles não falam com os filhos. Ela ainda afirma que a religião faz com que os pais não discutam isso com os filhos, era um tabu, achavam que se falasse sobre esse assunto iriam estimular os filhos a praticarem sexo.

Deixei que eles fluíssem na conversa e dialogassem sobre a família, então (C2) diz:

- “Quando eu era mais nova, minha melhor amiga era uma lésbica e minha mãe perguntava se eu não ia pegar a doença da minha colega, ela achava que eu fosse me transformar numa lésbica. Muitos me falavam como eu podia andar com aquela menina, as pessoas têm um medo, um preconceito...diziam para ela que ela era bonita, que a fase ia passar, mas minha amiga dizia que não.”

A aluna prossegue dizendo: “eu falava para a minha mãe: ‘eu prefiro andar com ela que não é falsa’ e um monte de coisa. Todos me criticavam eu falava para meu irmão que ele ia ter filhos e eles podiam nascer gays, ele falava: ‘dou um pau’ e eu falava ‘você prefere que ele seja bandido? Ele falava ‘ahh, *prefiro, prefiro!*’”.

No momento dessa fala dois colaboradores se olharam com desaprovação, balançavam a cabeça negativamente desaprovando a fala da participante, então um deles se pronunciou:

- “Mencionar que prefere ter um filho bandido que um gay... Gente, porque tem que comparar gay a bandido e pessoas falsas? De certa forma isso é um preconceito disfarçado, acaba comparando a gente à coisa ruim.”. Com essa fala o colaborador se declara homossexual e fica insatisfeito com a colocação da colega. Outro colaborador fala: “não tem nada a ver, ficar comparando com bandido, tem que comparar com outra pessoa qualquer, não com bandido!!”.

Nesse momento eu intervi ponderando que “de tanto ela ouvir isso, acaba por reproduzir essa fala, mas que a ação dela não é preconceituosa”. A aluna se

manifesta concordando com essa fala e reforçando que sempre ouviu esse tipo de comentários no seu ambiente.

Realizamos um bate papo sobre o que marcou as nossas vidas quanto à questão da sexualidade. (C7) afirmou: “o que está pegando no momento é a falta de conhecimento de muitos sobre o assunto.”. (C6) afirmou: “eu já presenciei muita fala preconceituosa quanto à questão do gênero e o mais difícil é quando vem de alguém que tem instrução e devia dar o exemplo. A gente não sabe como lidar.”. (C5) comenta que em um momento na sala de aula um aluno perguntou ao professor a diferença entre homo, hetero e trans e o docente disse que “existe homo e hetero, o resto é gambiarra”. Eles riem da situação e dizem que o professor enganou-se na afirmação, que na realidade ele quis dizer que existe homem e mulher e o resto era “gambiarra.”.

Os participantes alegam que a questão do preconceito é a maior dificuldade em trabalhar em sala de aula. Então (C7) fala sobre o preconceito com os transexuais, que com esse grupo é maior comparado ao homossexual, pois esse já é mais aceito. Ele afirma que em uma de suas palestras levou um vídeo para os alunos que mostrava a história de um transexual e logo que o vídeo começou os alunos falaram entre si “que bicha”. O colaborador afirmou que colocou a palavra no quadro e conversou com os alunos sobre essas palavras pejorativas.

Percebi que esse momento de diálogo foi produtivo, que os participantes puderam compartilhar as situações que marcaram suas vidas sobre esse assunto, surgiram casos que antes não foram colocados no questionário, os alunos debatiam os assuntos e os fatos que marcaram sua trajetória enquanto alunos e professores.

Iniciamos um debate intenso sobre o conceito de sexo e sexualidade, pois falei sobre a importância de sabermos definir esses dois termos para então debater esse assunto. Eis que (C3) falou: “é difícil para a gente saber falar essa diferença entre esses dois termos, pois associamos sexo à sexualidade, sexo diz respeito ao masculino e feminino? Definir com palavras é difícil”. (C10) tem a mesma concepção de (C3): “Na verdade sexo se refere a masculino e feminino.” Então C6 ensaiou uma distinção: “Sexo eu entenderia como ato sexual, sexualidade é tudo que tange a diversidade de gênero..., não consigo definir”. Então (C3) disse: “concordo com C6, pois, no trabalho que apresentamos um artigo colocamos sexo como masculino e

feminino e a pessoa que estava coordenando o GT⁹ sugeriu gênero, por isso acredito masculino e feminino é gênero.”. (C12) deu uma opinião tocando em um ponto polêmico sobre homossexualidade ser uma opção ou existir uma orientação (biológica ou cultural) que a determina: “a sexualidade diz respeito a orientação, não é uma opção”. Na Seção 4 faremos uma reflexão sobre este tema.

Primeiramente discutimos as nossas opiniões sobre essas duas palavras de forma dialogada e chegamos a um entendimento que sexo se refere ao órgão sexual ou ato sexual, ou seja, sexo está ligado à questão biológica. Já a masculinidade e feminilidade estão relacionadas à sexualidade. Abordamos que nascemos com um órgão sexual, isso é natural, já nascemos com isso definido. Já a sexualidade são as manifestações de prazer que permeiam a vida do indivíduo do nascimento até a morte. Questões por exemplo, da paquera, do primeiro beijo, como se aproximar de quem se gosta, isso está ligado à sexualidade. Aqui trago uma reflexão sobre os três ensaios sobre a sexualidade onde o autor fala sobre a sexualidade da criança. Nesse momento os participantes ficam atentos às abordagens que vou falando, sobre as fases do desenvolvimento da sexualidade e a importância da criança vivenciar essas fases de maneira saudável e não estacionar em nenhuma. Abordo que a sexualidade é mais abrangente e vai além do ato sexual e do coito.

Essa definição de sexo e sexualidade aparece no vídeo de Guacira Lopes Louro que planejei assistir com eles e ao assisti-lo percebi que os colaboradores ficaram impressionados, então, paramos e começamos a conversar sobre a fala da autora que fala sobre sexualidade, gênero e educação. Ela enfatiza o nosso entendimento sobre a sexualidade dizendo que essa está embutida na cultura, que é diferente de sexo, algo biológico com o qual nascemos.

Os colaboradores iniciaram uma discussão sobre a dificuldade que eles têm em conceituar os termos sobre gênero. Deixei que falassem de suas dúvidas, pois esse tema seria abordado num encontro futuro. Uma aluna afirmou que quando criança era proibida de brincar com primos meninos, que ela sendo menina só podia brincar com meninas e os meninos com meninos; que os avós proibiam, mas não falavam porquê. Ela afirma que hoje não consegue dar um abraço em seus primos, que não se sente confortável, ela reforça sobre a construção social das regras,

⁹ O aluno se refere ao Grupo de Trabalho em que apresentou a comunicação oral no SEMIEDU: Seminário Educação 2016 - Saberes e identidade, povos, culturas e educações. Universidade Federal de Mato Grosso.

sobre o que é permitido e o que é proibido para mulheres e homens. Ela afirma que essa foi a maneira que ela foi educada. Percebo na fala dessa participante uma tristeza ao lembrar essa situação.

Ainda falando sobre gênero, (C3) fala sobre os banheiros que são masculinos e femininos, mas nos aviões e ônibus é totalmente normal todos utilizarem o mesmo banheiro.

(C2) disse que foi na igreja de uma tia e que lá os homens sentam do lado direito e as mulheres do lado esquerdo; que as mulheres usam o véu, pois se elas não estiverem usando o véu não estão no mesmo nível que os homens. C3 então diz:

- “Eu pensava que o véu significava outra coisa relacionada à religiosidade, mas descobri estudando que realmente o véu está relacionado a submissão da mulher; que se as mulheres não usarem o véu Deus não as vê.” (C2) acrescenta:

- “Só sei que as mulheres precisam do véu. Eu ganhei um dela e quando o usava eu achava que eu tinha um poder maior com Deus, depois eu cresci...., nossa.....” (ela ri) e percebe-se que ela ficou envergonhada de assumir que tenha tido esta crença.

Neste diálogo, o discurso religioso entrou em cena e não falo nada sobre essa situação que eles comentam, pois não quero entrar num debate sobre religião neste momento. A emoção cognitiva que experimentei foi de medo de tomar um posicionamento, então me calei.

(C6) falou:

- “Quando comecei a namorar eu fui para Vilhena e teoricamente, eu não era mais virgem. Nossa...., eu nunca vou esquecer a fala da minha avó, que eu era uma perdida”. Disse ainda que questionava a família sobre isso.

Então eu relatei a minha história:

- “Por eu casar grávida vivi momentos de humilhações na família, mas consegui superar tudo isso, embora tenha machucado.”. Ao relatar minha experiência percebi que isto mexeu com minhas emoções.

Continuando esse assunto (C6) falou que seus pais falavam que se ela ficasse namorando seria uma perda e ninguém ia querer casar com ela. Esse fato também mexe comigo e compartilho novamente minha história, abordando sobre as orientações de meus pais, que diziam que eu devia me guardar para um homem só.

Vejo que esses momentos de diálogos foram preparados para a formação dos colaboradores num processo de reflexão e autocrítica, contudo eu vivencio

transformações durante nossos encontros. Acabamos nos identificando nas histórias uns dos outros.

Dialogamos sobre nosso comportamento diante de pessoas diferentes, aqueles que se vestem diferente, tem o cabelo, corpo, ou seja, tudo aquilo que foge dos nossos padrões chama a atenção.

Para fechar o entendimento da definição de sexo e sexualidade, fiz a leitura de um texto (OLIVEIRA, 2007) que enfatiza que Sexo e Sexualidade são conceitos distintos: Sexo é o conjunto de características anatômicas e fisiológicas. O indivíduo nasce com o órgão sexual, o sexo. Já a Sexualidade é a própria vida, num processo que vai do nascer ao morrer. Envolvendo, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura.

Quando terminei essa leitura (C7) elogiou a citação dizendo que ela é muito boa, explica muito bem os conceitos. Então, trouxe a citação de Louro (1998) que afirma: “que o sexo diz respeito aos órgãos genitais ou ato sexual, a sexualidade envolve o modo como as pessoas lidam com os prazeres, é muito mais que físico.”.

Também trouxe uma definição da Organização Mundial de Saúde que considera a sexualidade humana parte integrante da responsabilidade de cada um. A sexualidade não é sinônima de coito, não se limita à presença ou não do orgasmo. É energia que motiva a encontrar o afeto, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas (BOLETIM, 2000).

(C7) afirma que as citações são muito claras e que agora eles conseguem compreender, contudo antes não faziam sentido, pois não sabiam o significado das palavras. Ele se refere aos termos “sexo” e “sexualidade” que estamos dialogando desde o primeiro encontro.

Com o objetivo de delinear o assunto dos próximos encontros, finalizei esse encontro com uma atividade de enumerar temas relacionados com a questão da educação sexual, conforme ordem de relevância para cada um. Então entreguei uma lista de temas e para cada um eles deveriam colocar uma pontuação de 01 a 08 (quanto maior o número maior a relevância).

Enquanto os alunos respondiam na folha coloquei os temas no quadro branco e após responderem, fizemos a tabulação dos dados do levantamento da opinião de cada, que disse sua pontuação para cada assunto e no final somamos juntos e encontramos os assuntos que vamos trabalhar durante os encontros. Percebi

interação entre os participantes nesta atividade: eles argumentavam entre si o que era mais importante estudar primeiro, eles faziam a soma rapidamente e respondiam com disposição. Foram dez (10) colaboradores que participaram desta atividade e a proposta foi agradável a todos que o fizeram com disposição e presteza, resultando nos temas organizados por ordem decrescente de interesse (Tabela 1), apurados conforme Quadro de pontuação constante no Apêndice 5.

Quadro 3. Temas escolhidos pelos colaboradores para estudo.

| Assunto |
|-----------------------------|
| 1. Diversidade de gênero |
| 2. Homossexualidade |
| 3. Puberdade |
| 4. Prostituição |
| 5. Iniciação sexual precoce |
| 6. Assédio sexual |
| 7. Legalização do aborto |
| 8. DST |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Podemos identificar que os colaboradores demonstraram maior interesse em estudar o assunto “diversidade de gênero”: dos dez participantes sete atribuíram pontuação máxima (7 e 8) a esse assunto e apenas um atribuiu pontuação mínima (1), tendo este tema alcançado uma pontuação total de 63. A homossexualidade ficou na segunda colocação (52). A questão da puberdade ficou em terceira colocação (49), três alunos atribuíram pontuação máxima a esse assunto. Prostituição também atingiu 45 pontos. Os demais assuntos ficaram assim distribuídos: iniciação precoce (45), Assédio sexual e legalização do aborto (44), DSTs (26).

Esse momento foi descontraído: discutíamos sobre a importância dos assuntos, enquanto eu colocava no quadro a pontuação eles já faziam a soma destacando os assuntos que escolheram estudar na próxima oficina. Discutindo sobre as propostas metodológicas que eu havia pensado no início, a partir desse momento descartei algumas, visto que os alunos não se mostram interessados por alguns temas pensados inicialmente, como a realização de um júri simulado. (C2) fala sobre uma experiência negativa de trabalhar com júri e já descarto essa possibilidade.

A ideia foi colocar os assuntos para identificar a percepção dos alunos quanto à uma educação sexual higienista ou mais emancipatória. Identifica-se que os alunos desejam uma formação quanto à questão da sexualidade numa perspectiva humanista. Percebe-se que a abordagem biológica higienista (DST) foi considerada a temática de menor relevância por eles. Indaguei sobre isso e eles alegaram:

- “Ahh! esse tema tá muito batido”.
- “Nós já estudamos esse assunto”.

Os alunos enquanto licenciados em Ciências Biológicas já recebem formação quanto à questão biológico-higienista. Já a formação relacionada às ciências sociais, voltada para os aspectos quanto à questão do gênero e aos comportamentos sexuais (os assuntos relacionados a sexualidade) não foram trabalhados em sala. Eles disseram que até tentaram trazer essas discussões, contudo a atitude não foi aceita, como comentado anteriormente sobre a questão da dúvida do aluno sobre a homossexualidade, transexualidade e heterossexualidade. Fechamos o encontro com os comunicados para o próximo encontro. Gostei desse dia, foi produtivo, houve interação através dos diálogos e compartilhamento de vivências.

3.3.3 Episódio 3: Gênero, sexualidade e educação: Desconstruindo concepções

O **terceiro encontro** (Apêndice 6) aconteceu dia 27 de outubro de 2016 das 13 às 15 horas na sala o PIBID com a participação de 8 (oito); teve duração de duas horas e objetivou perceber como o aspecto cultural dicotomiza as relações de gênero, com a proposta de desconstruir algumas concepções sobre masculinidade e feminilidade. Teixeira e Magnabosco (2016, p. 11) propõem uma dinâmica que foi adaptada para esse encontro da seguinte maneira: Foi entregue uma folha A4 na qual os participantes escreveram palavras/significados que normalmente se atribuem ao homem. Depois escreveram na folha palavras/significados que se atribuem à mulher. Após isso entreguei uma folha com as seguintes perguntas:

- Será que todas as mulheres são....?;
- Será que todos os homens são.....?
- Não existem homens.....?
- A pessoa deixa de ser mulher se for ...?
- A pessoa deixa de ser homem se for.....?

A quadro agrupa os termos que foram atribuídos aos dois gêneros pelos colaboradores:

Quadro 3 – Significados atribuídos pelos colaboradores ao homem e à mulher.

| Características/significados atribuídos ao homem | Características/significados atribuídos à mulher |
|--|---|
| Autônomo, pai, machista, autoritário, imperfeito, amoroso, dedicado, realista, companheiros, conquistador, pensador, visionário, força, autoridade, trabalhador, líder, cabelo curto, usa calça, não demonstra muito sentimento, não se preocupa tanto com a estética, tem dificuldade de fazer compras, cabelos curtos, usa calças, masculino, barba, seres incapazes de fazer duas coisas ao mesmo tempo, geralmente não são vaidosos. | Companheira, dedicada, trabalhadora, mãe, esposa, detalhista, amiga, conselheira, carinhosa, amorosa, usa saia, brincos, sensível, deve se preocupar com a estética, agilidade em fazer várias coisas ao mesmo tempo (multifuncionais), sexo frágil (mito), do lar, cabelos longos, vaidosas, sentimentais. |

Fonte: Dados da pesquisadora.

Saí da sala para buscar água e os deixei à vontade para trocarem informações, a câmera ficou gravando e depois percebi que com minha ausência eles acabaram rindo mais e um olhando nas respostas dos outros. Quando eu cheguei eles ficaram quietinhos, identifiquei que minha presença fez com que não se soltassem, e trocassem informações durante o preenchimento da dinâmica.

Nesse dia estava presente no início da atividade apenas um homem e ele trocou algumas palavras com a colega ao lado e falou:

- “Barraqueira” para a característica de mulher.

(C12) ficou pensativa e disse:

- “Nossa, difícil, né?”.

No momento de conversarmos sobre a dinâmica eles ficaram mais à vontade, pois não houve julgamentos sobre certo e errado, mas sim diálogos sobre o assunto.

Então começamos a relacionar:

- “Será que todas as mulheres são...?”: (C6) pede a palavra e fala

- “Cabelo longo” e ri de sua resposta. (C5) entra na fala:

- “Mulher é sinônimo de carinho, amor e companheirismo, determinada em ocupar qualquer cargo.”.

Eu pergunto:

- “Será? Todas elas?”.

Alguns falam:

- “Não”.

E então C5 continua:

- “Antigamente a mulher não era assim como hoje que trabalha fora, cuida da casa, estuda, ela se dedica..., hoje a mulher é diferente de outros tempos.”.

- “Acho que a maioria das respostas é baseada naquilo que a gente convive e a gente visualiza na sociedade” disse C5 e C6 concluiu:

- “É, nem todas as mulheres são carinhosas, dedicadas...”. Então, ela disse como característica da mulher

- “Vaidade” e (C7) fala que

- “Nem todas as mulheres são vaidosas, algumas levantam descabeladas e vão até trabalhar assim.”. E ri muito de sua fala, pois se identifica com esta imagem. Ela fala que não tem muita paciência para ficar no espelho.

(C10) diz que a mulher é

- “Sexo frágil” e os participantes riem dessa expressão. (C5) fala:

- “Quero ver um homem fazer um parto, parir um filho” (risos).

(C10) continuou.

- “Eu coloquei que mulher deve se preocupar mais com a estética, é o que a gente ouve.”. Assim, eles conversavam descontruindo suas próprias afirmações.

Quando uma aluna falou que colocou para homem a característica de

- “Masculino”, outro participante (C7) fez um

- ”Humhummm” e fez um sinal com o polegar da mão para baixo, olhou para as meninas e riu. (C7) riu e falou:

- “Meus conceitos estão sendo frustrados” (colocou a mão no rosto como que em sinal de vergonha).

No momento dessa atividade em que eles iam construindo as frases íamos questionando “será?”. Nós mesmos dizíamos: “é, nem sempre, na maioria dos casos; depende da época ou da cultura de um grupo”. Assim eles iam percebendo que as características atribuídas ao conceito de homem e mulher não eram tão verdadeiras como imaginavam, percebi que gostaram de colocar suas repostas no debate. Não havia julgamentos, era um clima de diálogo construtivo, me senti muito bem durante essa atividade, pois percebi como estávamos envolvidos. Enquanto iam descontruindo suas repostas eles riam e refletiam reconsiderando o que tinham afirmado nas respostas.

Dialogamos sobre as características naturais do homem, que eles como biólogos devem ter a compreensão, como por exemplo, as características: barba e

órgão sexual. Essas são diferenças naturais entre homens e mulheres que só são alteradas por procedimentos médicos. (C7) falou:

- “O homem é pensador, só que na hora de fazer não faz o que pensou. O homem é pensador.”. (C10) atravessou a fala e disse:

- “Esse discurso é machista.”.

- “Essa não é minha ideologia, é o que ouço.” (C7).

Então (C1) falou que os homens são machistas. Eu indaguei se todos os homens são machistas. Eles afirmaram negativamente. C10 falou que o homem é visual. C6 falou que:

- “Os homens são sempre iguais nos trinta dias do mês e as mulheres oscilam de humor”, referindo-se à tensão pré-menstrual (TPM), pois as mulheres têm a influência dos hormônios. Nesse momento chegou mais um participante (C3) que se acomodou e eu entreguei a folha com as questões para ele, integrando-o na atividade.

Começamos a discutir a afirmativa “Não existem homens...”. Para essa afirmativa usamos as características das mulheres e a primeira a responder foi (C12) que disse:

- “Cabelos longos”.

- “Será?”.

(C5) compartilhou seus dados:

- “Não existe homem carinhoso, amoroso e companheiro”, começou a rir e falou

- “Existe sim, eu convivo com um”, referindo-se ao colega homossexual.

(C7) falou que essa é a questão, fazer com que essa pessoa seja aceita pelos demais. O colega referido falou que essas brincadeiras são prejudiciais dando como exemplo o termo “vira homem”.

(C3) levantou a questão da cor, de que a cor rosa é de mulher e azul de homem. E o colega citado continuou falando sobre as brincadeiras que acontecem na escola, onde separam os alunos em dois grupos (de meninos e de meninas). Ele falou que rosa não é cor de menina, rosa é de quem quiser. (C5) falou que não gosta de rosa “e qual o problema? Eu gosto de azul.”,

Então, fiz uma fala sobre a importância dessa desconstrução da generalização de alguns conceitos. Não são essas as características que definem se o indivíduo é homem ou mulher. Que não significa que se um aluno gosta, por exemplo, de rosa, que ele é homossexual, que na escola acontecem muitas

situações dessa natureza, onde os professores devem ter a percepção e fazer as intervenções para evitar rotulações como: bichinha, sapatona, gayzinho, mulherzinha e outros. Chamei a atenção sobre a importância deles não fazerem essas generalizações enquanto professores em sala de aula.

(C1) disse que homem de roupa rosa é lindo, então a maioria fez “hamhammmm”. C6 disse que conheceu um menino que comprava muitas coisas da cor rosa, boné, camisa, mas que isso não tinha nada a ver com a sexualidade dele.

Ao reler o registro ampliado e assistir novamente ao vídeo sobre esse momento de reflexão identifico uma fala minha que me chama a atenção: “se um homem gosta da cor rosa não significa que ele vai ter pulção sexual por outro homem.” E concluí que “essas tabulações são desnecessárias e preconceituosas”. Quando assisti ao vídeo fiquei satisfeita em perceber como a minha fala tocava os participantes, eles fitavam os olhos em mim e prestavam atenção ao meu discurso. Na realidade eu também gostei do que falei e como falei, falo sobre não ficarmos com piadinhas ou atribuindo rótulos aos nossos alunos.

Neste encontro também assistimos a um vídeo “As meninas lobo”¹⁰, cuja sinopse ilustra o conteúdo do mesmo.

Na Índia, onde os casos de meninos-lobo foram relativamente numerosos, descobriram-se em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família (?) de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro, apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer em pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre. Comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para a frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra. Eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choravam ou riam. Kamala viveu oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se (?) lentamente. Necessitou de seis anos para aprender a andar e, pouco antes de morrer, tinha um vocabulário de apenas cinquenta palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela bem como às outras com as quais conviveu. Sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples.

¹⁰.Disponível em <http://sociologiaemdebate.blogspot.com.br/2012/03/amala-e-kamala-as-meninas-lobo.html>. Acessado em 13/12/2016, 12 horas.

O objetivo era entender o papel da sociedade e sua cultura na constituição dos indivíduos e de suas identidades (homens e mulheres). Logo que terminou o vídeo (C7) falou:

- “Aí gera um monte de dúvidas do ponto de vista biológico e ainda mais social.”.

Iniciei o diálogo pedindo que comentassem sobre os pontos que mais chamaram a atenção. C6 falou que o ponto que mais chamou atenção foi o fato das meninas uivarem para a lua. Um/a colaborador/a falou:

- “Os nossos comportamentos estão relacionados ao ambiente em que vivemos. As características de homem e mulher, o que é certo e o que é errado, que copiamos o meio em que vivemos”. (C3).

Eu disse então que as nossas maneiras e nossos comportamentos são influenciados pela cultura e na nossa sociedade a mídia influencia muitos comportamentos; que nós somos produzidos pela cultura que atua sobre o biológico, podendo até modificá-lo. Nesse momento falei de como a mulher costuma ser mostrada na TV, nas músicas, bem como o homem, as crianças, o negro, o homossexual. Falei ainda sobre os padrões de beleza que a mídia impõe. Fiquei impressionada de como eles participam e interagem. Que conversa boa foi essa!

(C12) começou a falar que seu vizinho diz que se a mulher tem 22 anos e não casou é porque tem algo errado. Ela diz:

- “A sociedade determina como devem ser as coisas.” (C12).

Eu questioneei sobre a masculinidade e feminilidade das meninas do filme. Abordo que em sala os professores vão encontrar alunos que fogem do padrão e o desafio é tratar os alunos com respeito à diversidade, já que vivemos em um país multicultural. (C3) disse:

- “Eu tenho 4 irmãs, 3 casaram novas repetindo o que minha fez, casaram grávidas. Uma das minhas irmãs não quis casar cedo. As pessoas ficaram rindo dela, falavam que ela ia ficar para titia. As pessoas da família e os vizinhos fazem isso, chamavam ela de enalhada. Agora ela casou com 24 anos.” (C3).

C5 trouxe novamente o discurso religioso para o centro do debate;

- “Na verdade ela conseguiu um milagre de Deus e desenhalhou.”, reafirmando o pensamento comum na sua cultura e todos riram da ironia.

- “Que diferença faz essas coisas na sua vida!!! Gente, uma coisa é a gente se incomodar com a nossa vida, outra é se incomodar com a vida dos outros.” (C6).

- “Muitas pessoas usam a Bíblia para falar da homossexualidade, mas a Bíblia coloca vários outros valores que a sociedade não segue e que é normal. Tem que usar a bíblia para questionar tudo, então.” (C3).
- “Deus fez a boca pra comer, alimentar e falar..., as pessoas não fazem sexo só para a reprodução..., então, estaria pecando também a pessoa casar virgem, mas depois será que faz sexo só para reprodução? Muitos argumentos são de que o homossexual não vai ter filho, mas será que as pessoas fazem sexo só para ter filhos?” (C12).
- “Se fosse assim, a mulher na menopausa não faria sexo” (C5). (risos).
- “Quando está menstruada é que a mulher sente mais...”. Disse C1, ficando encabulada e rindo, não completando a frase com a palavra “prazer”.

A seguir realizamos uma atividade em que os colaboradores foram separados em quatro grupos de três participante em cada grupo, que realizou a leitura de um dos textos¹¹ separados para serem estudados nesse encontro. Os autores, assim como esses textos me foram apresentados por professores ou colegas do mestrado em disciplinas cursadas durante essa caminhada formativa. Após a leitura, cada grupo compartilhou os pontos chaves da sua leitura com os outros participantes numa “mesa redonda”.

(C5) iniciou falando sobre o Texto 1, que trata sobre a “Construção do corpo - Corpo visual e corpo disciplinado”, que as mulheres ficavam em casa, os homens trabalhavam fora; que o termo gênero nasceu do movimento feminista e da

¹¹ **Texto 1:** TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. Gênero e diversidade: formação de educadores/as. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOF, 2010. (Série Cadernos da Diversidade).

Texto 2: LINS, Beatriz Accioly. Vamos falar de sexualidade. O que a família tem a ver com isso. In LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais:** a questão do gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016. p. 68-89.

Texto 3: MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e currículo: gênero e sexualidade na educação escolar. In **Educação para a igualdade de gênero.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro, Boletim 26, novembro de 2008. P. 20-28. Disponível no site <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1382>. Acessado em: 25/10/2015, às 21 horas.

Texto 4: MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e Política. In LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.11-29.

afirmação de Simone de Beauvoir que disse “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Disse que antes, a mulher era sombra do homem, mas com o movimento feminista a coisa começou a mudar. O ponto de vista a partir dessas discussões é de que gênero é uma construção social.

Nessa discussão comentei sobre as meninas que gostam de futebol e os meninos que gostam de vôlei. Nesse contexto do corpo disciplinado eu compartilho um fato com os colaboradores: de que tenho duas filhas e tenho três sobrinhos e que os meninos podiam tirar o pênis e urinar nas pedrinhas, essa ação era até reforçada. Já as meninas eram monitoradas até no jeito de sentar. Enfatizo que as mulheres são mais monitoradas em seus comportamentos. Falei tão descontraída dessa história particular que nem percebi que estava dando um exemplo sobre o qual não havia pensado antes. (C7) iniciou um novo diálogo dizendo que gostou muito do texto e explicou:

- “O Brasil é o país que mais mata por intolerância a gênero; que devem existir os direitos, pois a sociedade não respeita; que os movimentos são em busca de direitos, mas a sociedade vê como bagunça; que os homossexuais são seres humanos e merecem respeito. Que não é opção eles serem gays.” (C7).

- “A escola é reflexo da sociedade; se a sociedade não aceita a escola também não aceita. A escola contribui na formação desses conceitos de feminino e masculino; que a escola é um ambiente de formação, ela é ideológica, as pessoas que têm maior domínio sobre a escola reproduzem seus conceitos nesse ambiente. A escola é um ambiente de luta, pois ela recebe pessoas de diversos tipos, pensamentos, crenças e valores. A escola é um ambiente que recebe grupos de pessoas diferentes, assim como a sociedade. A escola não deve reproduzir alguns padrões, por exemplo, hetero sabendo que existem homossexuais. A escola não deve reproduzir um certo tipo de identidade.” (C3). Esse colaborador fala tomando partido na situação, diferente dos outros colegas que apenas expuseram as ideias do texto.

(C10) disse que o texto fala que

- “A escola deve tratar cada um na sua diversidade, pois as pessoas não são iguais. A escola é um ambiente diverso. A escola tenta colocar as pessoas numa caixinha, todos iguais.”. Ele conta a história do aluno que no primeiro dia de aula, durante a apresentação dos alunos para a sala, falou que seu nome era Fabiano e o professor repetiu “Fabiana” e esse aluno virou chacota durante todo o ano.

(C3) continua falando que ele é a favor de cotas para travestis, pois esse grupo é objeto de chacotas na escola, que a cota é um meio de dar acesso a esse grupo ao ensino superior. “Um travesti é associado a programa”. Ele fala que se irrita quando alguém pergunta a opção sexual da pessoa, que isso não é uma opção. Ele continua falando que o termo homossexualismo está errado, pois não é uma doença.

Ao fazer o registro ampliado, percebi que fiquei quietinha neste momento, pois não sabia o que dizer diante deste discurso tão veemente em defesa de direitos de homossexuais e travestis.

(C12) falou que o Jô Soares só usa o termo homossexualismo. “Ah, pra mim homossexualismo e homossexualidade era a mesma coisa.”. Então, eu abordo sobre esses termos de que essa diferenciação ocorre por que a partir do século XIX a OMS excluiu de sua lista de patologia mental o homossexualismo¹². Como nesse caso o sufixo “ismo” remetia a doenças então se recomenda utilizar o termo homossexualidade, já que também se pronuncia heterossexualidade e não heterossexualismo.

(C6) falou que:

- “Existem diversas formas de viver a masculinidade e feminilidade.” E comenta que a dinâmica da atividade de hoje foi muito boa e tornou o encontro produtivo.

(C3) disse que gostou da atividade inicial e que vai levar para as escolas. Nesse momento eles começam a conversar sobre suas ações em sala de aula. Encerramos o encontro com os avisos e combinações para o próximo encontro.

3.3.4 O clímax da interação na pesquisa-ação

O **quarto encontro** (Apêndice 7) abordou sobre a Sexualidade: Adolescência e puberdade e aconteceu no dia 03 de novembro de 2016, durou duas horas e meia e teve como objetivo: identificar o que os livros didáticos trazem sobre a adolescência, sexualidade, puberdade e reprodução humana; Fazer um paralelo entre os livros didáticos, identificando as propostas de conteúdos e metodologias; Identificar as mudanças físicas e psicológicas que os adolescentes vivenciam, assim

¹² disponível em : http://www.emresumo.com.br/2015/06/22/opiniao-diferenca-entre-homossexualismo-homossexualidade-_100219.html

como as diferenças fisiológicas que ocorrem entre homem e mulher na puberdade. Participaram deste encontro 8 (oito) colaboradores, sendo dois deles participantes iniciantes.

Esse encontro foi o que proporcionou o maior nível de interação entre os colaboradores e eu atuei mais como orientadora das atividades, graças à uma atividade prática que foi proposta e os colaboradores construíram um modelo de corpo humano com a representação do sistema reprodutor masculino e feminino, conforme apresentado por livros didáticos. A tarefa era composta de duas atividades concomitantes desenvolvidas por duas equipes: foi entregue uma caixa com materiais recicláveis e de papelaria (papel madeira, massa de modelar, canetinha, cola, folhas de EVA coloridas, tesoura, papel crepom, pistola de cola quente, linhas e outros) para que uma equipe construísse a representação do corpo de um homem e outra equipe o corpo de uma mulher.

Enfatizei aos colaboradores que estudamos a questão do gênero no encontro anterior (perspectiva das ciências sociais) e que neste momento cabia pontuar as diferenças anatômicas e fisiológicas entre homem e mulher na perspectiva da biologia. Diante de nossos apontamentos sobre as diferenças de gênero, as diferenças naturais e biológicas não são diferenças produzidas pela história cultural. Essas diferenças biológicas que existem entre homem e mulher sempre existirão, independentes do lugar ou tempo. Orientei para abordarem nessa representação do corpo humano o aparelho reprodutor, órgão sexual e as diferenças que se manifestam entre homem e mulher ao longo do desenvolvimento, especialmente na puberdade.

Eles mesmos se dividem e um grupo já se levanta da mesa e começa a estratégia para fazer o desenho, com uma aluna se oferecendo para ser o modelo, já que ela é a menor: estenderam uma folha de papel madeira no chão, ela deitou em cima e outro colega contornou seu corpo com pincel atômico para fazer o molde do corpo humano. O outro grupo ficou parado e perguntou: quem vai construir o homem e quem vai fazer a mulher? Então (C8) disse

- “Tanto faz!”

O grupo riu e começou a brincadeira :

- “Tanto faz macho ou fêmea? Como você é moderna!”.

- “Tanto faz homem ou mulher?”.

Eu fiquei sem reação e dei uma risada sem graça, como se não tivesse entendido a brincadeira e (C3) disse:

- “Tá mudada, hein? Quem te viu, quem te vê”.

Eu perguntei:

- “Por quê?”.(C3) responde que no primeiro semestre ela era muito diferente e ela afirmou que era tímida e ri. Todos estão a vontade, mesmo sabendo que estão sendo filmados.

Eles mesmos se organizaram e enquanto uns começaram a desenhar, outros verificavam o livro didático disponibilizado. Como a atividade aconteceu na sala do PIBID, onde há outros materiais, eles procuraram nos armários outros livros didáticos, tintas e pincéis.

(C3) falou que os livros didáticos do ensino fundamental não constam nada sobre o assunto. Então, fui até ele e disse que os livros apresentados eram do primeiro segmento (quinto ano) e apenas um livro era do oitavo ano. Ele ficou surpreso com a informação.

Esse encontro foi muito descontraído e produtivo, pois enquanto os participantes iam construindo a atividade, eles abordavam os diversos assuntos em que eu podia fazer intervenções e eles refletiam sobre as situações. Talvez numa entrevista com perguntas mais diretas eu não conseguisse essas informações, mas nesse momento em que estão envolvidos numa atividade relacionada ao assunto, eles trazem muitos dados interessantes. Por exemplo: enquanto faziam a atividade, um grupo conversava sobre uma viagem que fariam na próxima semana, para participar de um seminário do PIBID em Porto Velho. Falavam sobre sair à noite e comentavam sobre “programa LGBT” (não sei se era brincadeira, um teste para mim ou se realmente estavam programando essa saída). Riam muito e então (C7) disse baixinho que já tinha ido. Todos começaram a rir e perguntaram sobre o programa. (C7) disse que

- “É normal, tem mais homem que mulher”. Eles riram.

Era um clima de muitos risos, parecíamos crianças. Quando eu assisti ao vídeo refleti sobre nosso comportamento: não sei dizer se é porque já estamos nos sentindo mais à vontade ou se a temática ou metodologia da oficina proporcionou essa descontração entre nós. Vejo que até eu, como pesquisadora, entrei em algumas brincadeiras como essa que descrevo a seguir. (C9) (estava fazendo a representação do sexo feminino) foi até o grupo que construía o homem e apontou

com a tesoura para o sexo que o grupo havia confeccionado de massa de modelar, perguntando:

- “O que é isso?”

Uma participante do grupo disse:

- “Piroca, pinto”.

Então começaram a aparecer nomenclaturas corriqueiras dos órgãos sexuais femininos: “baratinha, aranha, perereca, periquita, perseguida, chavasca, Perestróica”. (C3) falou que é normal colocar nomes próprios nos órgãos sexuais e todos riram. (C11) olhou para a câmera e falou:

- “Tá gravando isso? Corta essa parte” e todos riram.

(C3) falou sobre uma história de outro grupo da faculdade na rede social, chamado “Não à PEC”, no qual postou que as postagens deveriam ser referentes ao grupo, então uma aluna disse que isso era falta de “sapo”. A aluna se referia que era falta de “sexo”, pois esse era o código quando queriam se referir a sexo. Mais tarde é que consegui compreender toda a história, conforme relatarei na sequência.

Essa atividade proporcionou um espaço de diálogo entre nós, no qual eu não sabia nem como conduzir a situação em alguns momentos, pois nos outros encontros a atividade sempre era direcionada por mim. Agora, enquanto faziam a atividade eles conversavam com liberdade e eu não sabia o que falar. Os alunos começaram a falar sobre “bissexual, pansexual, heterossexual”, discutindo sobre o pansexual, o que seria. Eu nunca tinha ouvido falar em “pansexual” e fiquei perdida. Então perguntei o que é e (C14) (com vergonha) disse que o pansexual é quem gosta de tudo. Eu fiquei perdida nesse momento, pois não tinha visto nada sobre pansexual, então fiquei quieta. Eles me informaram ainda que pansexual é mais que bissexual, ele gosta de qualquer gênero, gosta de todos os gêneros e todos os sexos.

Percebemos que o grupo que produziu o modelo da mulher colocou mais informações no modelo como relógio, esmalte, cabelos coloridos, batom.

(C11) provocou uma conversa sobre cristianismo e afirma não ser cristã, que desde criança ela questiona algumas coisas e que nunca respondiam para ela. Não hesitei e me posicionei como cristã e sobre a minha crença em Deus.

(C7) perguntou:

- “Onde estão os peitos dessa mulher?” (C7).

(C11), do outro grupo falou

- “Se fosse eu, ia dizer ‘peitera’, ‘teta’.” (C11) e todos riram.

Terminando a atividade (C9) (que fez parte do grupo do modelo da mulher) olhou para o modelo de homem e disse:

- “Segundo relatos, o pênis tá pequeno” (C9) e começam a analisar o tamanho do sexo.

Eu fiquei sem jeito, mas eles continuaram as comparações, pegaram uma régua e mediram: o órgão modelado mediu 13 centímetros. Todos riram muito e um aluno que ficara calado também riu baixinho e falou:

- “Segundo a média brasileira é 15 cm.”. (C14) diz que “é de 13 a 15 cm” e a namorada dele esconde o rosto com vergonha. Então passaram a falar sobre a coloração do órgão e os dois trabalhos são expostos um ao lado do outro. Tiraram fotos e olharam com satisfação para suas produções (Figura 1 e Figura 2). Eles afirmaram que não tiveram dificuldades para fazer a atividade. Seguem imagem da construção dos colaboradores.

Figura 1. Modelo do sistema reprodutor masculino



Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 2. Modelo do sistema reprodutor feminino.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Eu tinha previsto uma hora para a realização dessa atividade, contudo percebi que o tempo foi extrapolado, pois os alunos se apegaram em detalhes e eu não quis apressá-los e a atividade se alongou mais que o previsto.

Senti que eu participei muito com eles, então acabei perdendo algumas situações por estar vivenciando outras intensamente. Enquanto conversava com alguns, perdia algumas situações que somente percebi ao rever as gravações. Na realidade, eu nem me percebia quando estava na situação, depois, assistindo identifiquei algumas ações que nem acredito ter feito.

Na segunda atividade proposta no planejamento, os alunos receberam quatro livros didáticos¹³ conforme descrito na bibliografia que consta no plano (Apêndice C) e foi solicitado a eles que comparassem os conteúdos e as metodologias propostas no material para, a partir dessa leitura, pensar em mecanismos para trabalhá-lo enquanto professores de ciências/biologia.

¹³ 1. BONDUKI, S. **Ciências**. 5º ano: Ensino Fundamental. 3ed. São Paulo: IBEP, 2014.

2. VALLE, C. **Ser humano e saúde**. 7ª. Série. 1ed. São Paulo: Positivo, 2004. Coleção Ciências.

3. LINA, Y. J.; VASCONCELOS, L. R. de S.; BAKRI, M. S. (Orgs.) **Projeto Buriti: Ciências Humanas e da Natureza: Ensino Fundamental: Anos Iniciais**. 1ed. São Paulo: Moderna, 2014.

4. NIGRO, R. G. **Projeto Ápis: Ciências 5º Ano**. 2ed. São Paulo: Ática, 2014.

Compartilhamos as conclusões sobre a análise, debatendo e refletindo sobre as seguintes questões: Como o livro didático traz o assunto da sexualidade humana no período da puberdade? Quais são as diferenças entre eles? Como poderíamos trabalhar esse assunto? O livro didático aborda inquietações sobre assuntos como: primeiro beijo, sensações de prazer, emoções, namoro, iniciação sexual, assédio, homossexualidade, comportamentos, exposição à mídia, nudez, frustrações etc.?

Identificamos que os livros didáticos trazem a questão biológica, mas essas outras inquietações citadas não são contempladas no conteúdo. Sobre como trabalhar essas questões, eles falam em levar essa metodologia trabalhada nesse encontro para as escolas.

Os alunos discutiram sobre o livro e chegam a uma conclusão que a bibliografia da moderna é mais ampla aborda alguns aspectos a mais que outras. (P9) afirma “os livros só trazem o conteúdo superficial” ele quer dizer que o livro não traz algumas orientações como emoções e inquietações dos alunos, mas que trata a fisiologia. Falamos sobre a importância da escola falar sobre o primeiro beijo, primeira paixão ou se apaixonar por alguém, a vulgarização e exposição de alguns em redes sociais. Então começaram os risos e gargalhadas entre todos e eu indaguei do que estão rindo. Ficou um clima de “conto, não conto” e (C9) conclui a história do grupo “Não à PEC”, que tem mais de duzentos participantes. Ele conta que nesse grupo aconteceu um “nude”: um aluno do curso Técnico em Agropecuária enviou uma foto de seus órgãos sexuais e, ao perceber que enviou a foto para o endereço errado, ficou desesperado e pediu para não abrirem, mas foram feitos muitos comentários no grupo: “parece pequeno”; “ei, mamãe, tá cabeludo”.

O grupo ria muito, então aproveitei para chamar a atenção sobre essas situações em sala de aula, que eles como professores terão muitas situações semelhantes, que não existe receita para trabalhar esses casos, mas que é importante eles orientarem seus alunos quanto ao respeito ao próprio corpo e aos dos outros. É importante que orientem seus alunos para a tomada de consciência sobre os problemas que esses “nudes” podem causar. (vergonha, apelidos, situações constrangedoras, que podem levar à depressão ou até ao suicídio). Na realidade, a história foi contada de forma tão descontraída que até eu ria.

(C13) abordou sobre uma situação que viveu quando estudava: ele fala que na sala dele estava acontecendo um problema com a masturbação e que a professora de inglês fez uma aula de conversa aberta com os alunos sobre esse

assunto, então o problema foi resolvido. Percebo que nessa conversa em que ele falou da experiência positiva que vivenciou quando era aluno do ensino fundamental, a maneira com a professora resolveu a problemática foi positiva e marcou. O colaborador afirmou que nunca pensou nessa atividade em sala, mas que agora ele consegue visualizar como foi significativa aquela aula da professora de inglês. Falei então, sobre a transversalidade do tema: que qualquer professor deve trabalhar o tema de sexualidade, aproveitando as situações que ocorrem no cotidiano da escola ou de forma planejada sistematicamente e que, enquanto professores de ciências, eles deverão orientar o estudo do corpo humano, mas, devem lembrar que os contextos culturais e históricos estão junto com o assunto.

(C13) falou de outra situação que vivenciou quando ele era aluno, onde uma garota pediu para ir ao banheiro duas vezes na mesma aula e a professora questionou a menina, perguntando se ela estava menstruada e todos na sala riram dela, que ficou muito constrangida. Ele relata que não tinha pensado nessa situação, mas, agora ele lembrou. Percebo que nessa oficina eles lembram fatos que vivenciaram em suas vidas. Esses dados foram investigados anteriormente, contudo não foi tão produtivo como nessa oficina, percebo que é por estarmos numa situação de diálogo e partilha, onde a pergunta não é direta, mas o assunto que estamos discutindo faz com que eles reflitam sobre suas experiências e podem socializá-las.

Conversamos sobre o comportamento e mudanças que os alunos apresentam na puberdade, que são muitas as transformações que ocorrem no corpo e no estado psicológico dos alunos que vivem essa fase e que nossa próxima atividade será sobre este tema. Eu apresentei o material teórico e reforcei que precisamos nos aproximar dos conhecimentos científicos para podermos trabalhar com os adolescentes, já que a maioria de seus futuros alunos está nesta fase do desenvolvimento. Cada aluno ficou com um texto, para ler em casa e discutiremos os mesmos na próxima oficina.

Alguns alunos saem da sala para a reunião com o reitor e alguns ficam num clima de diálogo conversando sobre a dificuldade de falar sobre o assunto. (C3) se abriu e falou que não consegue falar sobre isso com sua família (mãe e irmãos); (C11), ao contrário, disse que a mãe sempre falava tudo para ela e que as colegas queriam ser filhas de sua mãe. Disse ainda que ela foi a primeira a menstruar em sua turma e contava tudo para as amigas.

(C7) disse que a mãe colocou uma camisinha na carteira dele, mas não falou nada sobre seu uso. (C8) falou que não conversa sobre isso com a família. (C14) falou que sua mãe nunca falou com ela sobre isso, que ela menstruou e ninguém falou nada com ela. Disse que ficou com vergonha e contou para a mãe. (C13) disse que a mãe não conversa com ele, mas com o irmão mais novo ela fala.

Percebi que depois que fechamos a oficina nessa conversa descontraída eles acabaram falando sobre a educação sexual que receberam na família. Todos queriam compartilhar, pena que precisamos ir para a reunião.

Percebi diante desse encontro a inutilidade de questionários e entrevistas nessa pesquisa, por se tratar de um assunto polêmico, delicado e muito particular, os colaboradores compartilham quando existe um clima de confiabilidade e partilha. Esses momentos me deixaram feliz, pois eu percebia que eles nunca tinham tido essa conversa aberta com a família sobre o assunto e isso pode ajudá-los a se sensibilizarem para se aprimorarem como educadores sexuais.

3.3.5 Episódio 5: A biologia e o discurso médico-higienista em questão

O **quinto encontro** (Apêndice 8) aconteceu no dia 23 de novembro e além 13(treze) colaboradores, participou também da atividade a coordenadora do PIBID, que foi convidada por ser bióloga para acompanhar principalmente a atividade 01 que tratou da questão fisiológica que seria apresentada pelos colaboradores com apoio dos modelos que construíram no encontro anterior.

Esse encontro teve duas propostas de atividades: na primeira o objetivo foi apresentar os modelos que foram construídos no encontro anterior e dialogar sobre esse momento de aprendizado; na segunda, pretendia-se fazer um estudo e apresentação do funcionamento dos sistemas reprodutores, especialmente relacionado com as mudanças que ocorrem na puberdade.

Na verdade, essas foram propostas para dar continuidade ao encontro anterior, então pensamos em continuar os encontros amarrando esse quinto encontro no encontro anterior sobre questão biológica, uma vez que não houve tempo de concluir o previsto naquele encontro.

O grupo que construiu a mulher discorreu sobre os órgãos sexuais da mulher e seu funcionamento, da mesma forma que o outro grupo a respeito do modelo do homem. Os participantes também tiveram os livros didáticos levados na

oficina anterior para que eles pudessem consultar e tirar dúvidas, já que os utilizaram como apoio na oficina da construção dos corpos. Eles falaram sobre o funcionamento dos órgãos sexuais, sobre as mudanças na puberdade e reprodução humana.

(C3) começou falando sobre a reprodução sexuada e assexuada, os sistemas reprodutivos complexos, as características sexuais marcantes. Que na infância a característica primária (presença ou ausência dos órgãos genitais masculinos) é que mais marca as diferenças entre os sexos e durante a puberdade surgem as características secundárias (crescimento de seios, pêlos, musculatura, ossos, epiglote) que se referem às várias transformações que ocorrem no corpo nessa fase da vida.

(C10) prossegue a falou sobre a puberdade e sobre as mudanças que a mulher vivencia: sobre o ciclo menstrual, as mudanças no corpo da mulher e outras transformações que ocorrem em sua vida nessa fase. Explica sobre o sistema de reprodução no corpo feminino, os distúrbios hormonais, TPM e às variações das emoções da mulher associadas aos hormônios.

(C9) do grupo continua falando sobre os conflitos emocionais e fisiológicos que ocorrem na vida da mulher durante a puberdade. Chamou-me a atenção a fala desse participante sobre a importância de conversar com os jovens que estão nessa fase sobre todas essas transformações que estão passando, pois senti que ele falava além da parte fisiológica que apreendeu durante o curso de biologia: ele falava numa abordagem mais psicológica e social. Ele falou sobre a anatomia do aparelho reprodutor feminino: vagina, vulva, abertura da uretra, hímen, útero, ovários, tuba uterina e foi explicando como acontece a reprodução humana relacionando com essas estruturas do corpo da mulher: período fértil, encontro do espermatozoide com o óvulo, nidação e assim por diante. Falaram sobre gravidez fora do útero e como é esse fato. Vejo que os participantes têm conhecimento sobre o assunto assim como têm uma postura adequada, boa entonação de voz e organização na apresentação da atividade.

A professora bióloga convidada, conforme minha orientação inicial fazia anotações pertinentes à apresentação e pontuou que: é graças à reprodução sexuada que existe a diversidade; que isso se dá através da troca de material genético entre dois indivíduos. Disse ainda que foi legal falar sobre os hormônios, que os meninos comem mais e não engordam e que isso se deve à questão

hormonal, e por isso as mulheres acumulam mais gordura que os homens. Ela falou sobre a importância de falar acerca do ciclo menstrual, que foi legal a abordagem sobre TPM, cólicas, irregularidades no ciclo e sobre os comportamentos da mulher nessa fase, contudo não podemos generalizar, pois nem todas as mulheres são iguais e muitas não sofrem com sintomas tão intensos como outras. A professora trouxe uma curiosidade sobre os animais que menstruam e os alunos citaram que o macaco, morcego, vaca, cachorro menstruam. Sobre os canais (excretor e reprodutor) e suas aberturas da mulher ela falou que o homem tem um canal (uretra) e a mulher tem dois canais (uretra e vagina). Esclareceu dúvidas sobre o hímen, curiosidades e mitos como o de que a mulher engravida ao usar uma toalha com esperma. Ela esclarece que tuba uterina e trompa são a mesma coisa. As considerações da professora são pertinentes, eu não conseguia jamais fazer tais intervenções por não ser bióloga e vejo que convidá-la foi relevante para minha pesquisa. Penso que educação também é isso: colaboração e os professores devem explorar isto nas escolas quanto à educação sexual.

Após concluir a apresentação desse primeiro grupo outro colaborador(C13) iniciou falando sobre o aparelho reprodutor masculino, sendo que apenas ele fez a apresentação, contudo, percebi que durante a preparação todos estavam engajados na atividade.

Eles planejaram a atividade através de um vídeo que estava em inglês e o colaborador que apresentou não teve dificuldades de compreensão de todo o texto, que falava sobre a produção dos espermatozoides a partir da produção de hormônios no hipotálamo. Ele falou sobre a liberação dos dois hormônios (folículo estimulante e testosterona) e as mudanças no corpo do homem durante o período da puberdade. Ele utilizou muitos termos técnicos e confesso que tive dificuldades em compreender todo o conteúdo. Contudo, a atividade tomou um rumo descontraído quando ele passou a falar da fecundação, pois, enquanto ele mostrava com a régua em um cartaz o percurso do espermatozoide outro colaborador realizava a leitura do seguinte texto, que foi construído por esses alunos durante uma disciplina curricular:

Tudo começou quando fui liberado dentro do canal vaginal. Olhei à minha volta e, iguais a mim eram milhões... ou bilhões? Mas, não foi fácil chegar aqui, me lembro como se fosse hoje, estava quentinho e confortável lá no epidídimo, local em que consegui repouso após ser despeja da república "Túbulos seminíferos": invejosos, só por estar ficando mais velho, mais bonito e mais forte. Já te disse que estava tranquilo no epidídimo? Pois

bem, estava, até que a testosterona do papai começou a fazer efeito, senti umas pulsações, barulhos estranhos e todos gritando: “Bora! Bora! Vamos ver quem de nós encontrará primeiro o tesouro: aquele que o encontrar será amor a primeira vista. E desde então será um só. Será uma longa jornada até lá, ainda bem que após passar pelo canal deferente, somos nutridos por um líquido na vesícula seminal.”. Santa vitamina! Que me fortaleceu até chegar à próstata, aquela que corrige a acidez da uretra e me deu essa coloração branquinha e leitosa. Sou muito grato à bulba uretral, que lubrificou e tornou o caminho mais molhadinho, facilitando minha locomoção, pobre inocente! Fui, juntamente com meus irmãos, lançados para fora, ops, ou foi para dentro? Não sei, foi tão rápido o lançamento, que passei pela uretra e nem vi.

Até aqui estou sendo o mais rápido, mas meus irmãos estão mostrando resistência, mas acho que vou vencer. Estou indeciso, alguns irmãos estão indo pela esquerda, mas minha intuição masculina me diz que é do lado direito; estava certo, porém aquele bando de invejosos veio atrás de mim. Não deixei barato! Disse que se eu saísse vencedor, os representaria bem, não iria decepcioná-los. Tolinhos, acreditaram em mim. Resumindo... Acho que tenho vocação para político! (C6; 4; 13;14;12;8; 2016)

A professora convidada fez as contribuições falando sobre os hormônios dos homens, que são diferentes daqueles das mulheres. Ela falou que existem uns vídeos na Internet sobre isso, que eles podem pesquisar; sobre espermatogênese e sobre a fisiologia o aparelho reprodutor masculino. Falou sobre o período fértil da mulher e sobre a intensificação de hormônios no homem e sobre a libido de ambos os sexos, explicado a partir dos hormônios.

Tivemos ainda nesse encontro uma segunda proposta de atividade, que foi um *feedback* do quarto encontro, nesse momento falamos sobre algumas conversas informais que fizemos enquanto trabalhávamos a atividade da construção dos corpos: levantei o seguinte questionamento:

- “Como foi realizar aquela atividade?”.

Para esse momento de reflexão trouxe a transcrição de duas situações vivenciadas em sala de aula pelos colaboradores e compartilhadas nos momentos de diálogo do encontro anterior, tal como seguem relatadas aqui. Um primeiro relato é de um participante sobre uma situação que vivenciou quando ele era aluno do ensino fundamental, a situação é referente a uma garota pediu para ir ao banheiro duas vezes na mesma aula e a professora questionou a menina se ela estava menstruada e todos na sala riram dela.

Já o segundo relato aborda sobre uma situação que um participante viveu quando estudava, o fato aconteceu durante sua adolescência se refere a um problema em sua sala de aula, sobre masturbação (os alunos estavam masturbando-se na hora da aula) a professora de inglês fez um momento de

conversa aberta com os alunos sobre essa problemática, então o problema foi resolvido.

Com essas duas situações de sala de aula apresentadas pelos colaboradores pudemos refletir os seguintes questionamentos:

- “O que esses textos têm em comum? Qual a principal diferença entre eles? Qual seria a sua postura diante de situações semelhantes?”.

(C2) iniciou a fala dizendo sobre a importância dessa formação para que os professores possam lidar com esses assuntos em sala de aula. Durante essa atividade pude sentir que os alunos estavam refletindo sobre esse assunto, nesse encontro eu já sentia uma sensação de que eu pude contribuir no processo de formação desses licenciandos.

Encerramos o encontro com a distribuição de quatro textos¹⁴ para os colaboradores que foram divididos em quatro grupos, a fim de que estudassem os mesmos para discussão no próximo encontro, uma vez que não houve tempo hábil para sua leitura e discussão no presente encontro, como estava previsto no planejamento.

3.3.6 Episódio 6: Adolescência e puberdade: natureza x sociedade

O **sexto encontro** (Apêndice 9) aconteceu no dia 28 de novembro de 2016 no período matutino e durou cerca de duas horas com a participação de 12 colaboradores. Esse encontro teve como objetivo fazer outra abordagem da questão da puberdade e adolescência, agora na perspectiva das ciências sociais, que

¹⁴ **Texto 1:** OLIVEIRA, Valéria de. **A psicologia do desenvolvimento e o estudo científico da adolescência: aspectos biológicos, emocionais, sexuais, psicossociais e cognitivos da adolescência.** Unidade 3, Eixo Pedagógico. In **ROCHA, Dulce Mari Sucena da (Coord.). Desenvolvimento e crescimento. Módulo IV** do Curso de Licenciatura em Biologia na modalidade de Educação a Distância. **Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2010.**

Texto 2: CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** Capítulo 4. A adolescência como ideal cultural. São Paulo: Publifolha, 2000

Texto 3: CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** Capítulo 1. A adolescência com moratória. São Paulo: Publifolha, 2000.

Texto 4: FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

discutem há muito tempo a influência dos fatores biológicos (natureza) versus fatores socioculturais (sociedade) no desenvolvimento humano.

Iniciamos com um diálogo sobre os pontos dos textos que mais chamaram a atenção durante a leitura. (C11) iniciou sua fala dizendo que a imagem que o texto que ela leu passa de criança feliz, alegre e no mundo da imaginação não é uma verdade única, que muitas crianças vivem no mundo do trabalho infantil, molestadas, outras vivem no mundo da miséria.

Sobre a adolescência, (C4) comenta que o texto diz que esse período é uma fase da vida que os adultos invejam dos jovens. Os participantes concordam com o texto, dão risada e (C12) disse que o texto aborda sobre a fala de muitos pais, professores ou responsáveis pelos jovens, tais como: adolescente come e dorme demais, que não tem responsabilidade, é desligado e sem compromisso. Eles comentam que essa realmente é a opinião de muita gente: adolescente / aborrescente. (C8) fala que os adultos têm inveja da vida que os adolescentes possuem.

Discutimos sobre esse período da vida em que o ser humano não está totalmente certo de suas concepções, principalmente de seus desejos e opiniões. Então, fomentei o diálogo sobre o discurso da mídia que associa os adolescentes com o uso de drogas e até os persuade com propaganda de cigarros e bebidas, filmes e novelas que mostram o sexo sem compromisso, onde tudo é permitido para a obtenção de prazer, incitam a iniciação sexual precoce e as experimentações de prazeres sexuais.

(C8) continua a fala sobre o texto que leu, no qual a autora aborda sobre a questão de que os pais não permitem algumas coisas pela idade dos filhos, dizem: você não vai fazer isso, pois é muito criança, ou; isso é coisa de crianças. Eu faço uma intervenção sobre a importância de direcionar a vida dos adolescentes e dialogar em qualquer situação. Que cada ser humano tem sua adolescência em um tempo, que a puberdade não acontece no mesmo período para todos os adolescentes e não temos uma regra de quando se entra na adolescência ou se sai dela.

Conversamos sobre os discursos de sala de aula, dos professores que falam que os alunos não fazem nada da vida, porque não tem um emprego e não se sustentam. Uma colaboradora falou sobre a ideia de que os adolescentes são rebeldes e conturbados, mas que nem todos são assim. Outra participante contribuiu

dizendo que tem que ensinar os jovens e colocar responsabilidades para que eles aprendam. Então, (C5) ao lado continuou:

- “Lá em casa eu sempre tive responsabilidade, eu tinha que lavar louça e ajeitar a casa e depois podia brincar. Assim eu fui crescendo sabendo que eu tinha responsabilidades.”.

(C8) continuou:

- “Os alunos, quando chegam aqui [no IFRO] pensam que têm liberdade e vão fumar, namorar e viver experiências influenciáveis, que em casa os pais não permitiriam”.

Discutimos sobre essa situação de quando os alunos chegam ao internato acabam se rebelando e tendo atitudes diferentes de casa. Será influência dos colegas e/ou professores? Discutimos um pouco sobre isso. Então surgiu a seguinte fala (C12):

- “É por que em casa eles não têm essa liberdade, mas quando estão longe da repressão dos pais, eles se soltam.”.

(C13) continuou dizendo:

- “Existe várias formas de apreender comportamento, que não é só uma questão de influência. Quando os alunos chegam aqui, eles têm liberdade para se assumir.”.

Então surgiu o seguinte comentário de (C10):

- “Se eu sou heterossexual, eu não sou influenciado por homossexuais. Não existe influência. Percebemos isso quando estudamos o caso daquele menino.¹⁵”.

Ela falava sobre a história trágica de um menino que, depois de ter perdido o pênis numa cirurgia mal realizada nos anos 1960, foi criado como menina para que um médico pudesse provar a sua teoria de que a socialização é mais importante que a biologia. Os irmãos gêmeos Bruce e Brian Reimer nasceram perfeitos, mas aos sete meses a dificuldade que ambos mostravam em urinar fez com que os seus pais os levassem ao hospital. Sob orientação médica foi decidido que os meninos deveriam ser circuncidados, o que aconteceria no próprio dia. Mas na manhã seguinte, os pais receberam um telefonema devastador: tinha havido um acidente durante a cirurgia de Bruce. Os médicos usaram uma agulha cauterizadora em vez

¹⁵ Fiquei muito curiosa com esse fato, pois eu não a conhecia, então fui pesquisar na Internet e encontrei a história na fonte: <http://www.jn.pt/mundo/interior/a-tragica-historia-do-menino-a-quem-cortaram-o-penis-1719364.html>

de um bisturi, o equipamento elétrico apresentou problemas e a elevação súbita da corrente elétrica queimou completamente o pênis do menino. Os pais cancelaram imediatamente a operação do irmão gêmeo Brian e levaram as duas crianças para casa. Alguns meses depois, e sem solução para o problema, o casal Reimer conheceu um médico que era um psicólogo especializado na mudança de sexo e acreditava que não era a biologia que determina se somos homens ou mulheres, mas a maneira como somos criados. Para o psicólogo, o caso representava uma experiência ideal: uma criança que ele acreditava que poderia ser criada como sendo do sexo oposto e que tinha um irmão gêmeo, que facilitaria a comparação direta. Se funcionasse, a experiência daria uma evidência irrefutável de que a criação pode sobrepor-se à biologia. E o médico acreditava genuinamente que Bruce seria mais feliz como mulher do que como homem sem pênis. Foi assim que, aos 17 meses, Bruce transformou-se em Brenda. Quatro meses depois, a 3 de Julho de 1967, foi dado o primeiro passo cirúrgico para a mudança de sexo: a castração. Concluído o processo, o psicólogo avisou que se os pais quisessem garantir o sucesso da mudança de sexo, nunca deveriam contar a Brenda ou ao seu irmão gêmeo que ele havia nascido como menino. Desde então, aquele casal passou a ter uma filha e todos os anos visitava o Dr. Money para que este acompanhasse o desenvolvimento dos gêmeos, o que haveria de ficar conhecido como o "caso John/Joan". A identidade de Brenda foi mantida em segredo. Em 1975, tinham as crianças nove anos quando Money publicou um artigo sobre este caso, asseverando que a experiência foi um sucesso. Entretanto, em plena puberdade, quando Brenda atingiu os 13 anos, começou a sentir impulsos suicidas. "Eu via que a Brenda não era feliz como menina", lembra ainda a mãe. "Era muito rebelde, muito masculina e eu não conseguia convencê-la a fazer nada do que era normal às meninas fazerem. Brenda quase não tinha amigos enquanto crescia. Todos a ridicularizavam e lhe chamavam mulher das cavernas. Era uma menina muito solitária.". Confrontados com a tristeza de Brenda, os pais tomaram nova decisão: parar com as consultas de Money e fazer o que o médico havia pedido para não fazerem: contar a verdade. Que Brenda tinha afinal nascido como menino. Semanas depois, a menina escolheu voltar a ser rapaz e transformou-se em David. Fez uma cirurgia de reconstrução do pênis e até casou. Não podia ser pai, mas adorou ser padrasto dos três filhos da sua mulher. Parecia ter ficado tudo bem. Mas, o que David não sabia, era que o seu caso tinha sido imortalizado como "John/Joan" em artigos médicos e acadêmicos a

respeito de mudança de sexo e que o "sucesso" da teoria de Money estava a afetar outros pacientes com problemas semelhantes ao seu. "Ele não tinha como saber que o seu caso tinha ido parar a uma ampla série de livros de teoria médica e psicológica e que servia de base para o processo de tratar hermafroditas e pessoas que tinham perdido o pênis", afirmou John Colapinto, jornalista do The New York Times, que descobriu a história de David. "Ele mal conseguia acreditar que o seu caso estava a ser divulgado como caso bem-sucedido e que estava afetar outras pessoas como ele.". Quando fez 30 anos, David mergulhou numa depressão. Perdeu o emprego e divorciou-se. Na Primavera de 2002, o seu irmão Brian morreu com uma overdose de drogas. Dois anos depois, a 4 de Maio de 2004, tinha David 38 anos, os pais, Janet e Ron Reimer, voltaram a receber uma notícia devastadora: à entrada de casa, a polícia informou-os de que o seu filho tinha cometido suicídio.

Os académicos conheciam essa história, eu não participei do debate nesse momento, visto que não sabia o que falar. Com a leitura dessa história trazida nesse encontro refleti e senti algumas inquietações de que eu não sabia conduzir e debater sobre essa questão natureza x sociedade, assim como, não tinha argumentos sobre essas questões levantadas. Nesse encontro identifiquei que os colaboradores queriam discussões mais aprofundadas sobre a questão de gênero e homossexualidade e confesso que senti certo medo, pois também identifiquei que existiam concepções diferentes entre eles quanto a esta questão: alguns assumiram uma identidade homossexual ou se manifestavam como simpatizantes, trazendo para o debate muitos argumentos a favor da liberdade sexual, oriundos do movimento LGBT¹⁶, mas, percebi que, embora a maioria tenha sido respeitosa com eles, tinham resistências com a aceitação da homossexualidade como normal. Eu não estava querendo tomar um posicionamento sobre essas questões, pois esse assunto é polêmico, mas sabia que não tinha como escapar deste debate.

3.3.7 Episódio 7: Gênero e homossexualidade

O **último encontro** (Apêndice 10) do trabalho de campo dessa pesquisa aconteceu no dia 28 de novembro de 2016 no período vespertino, durou cerca de 3 (três) horas. Esse encontro final teve dois momentos distintos, o primeiro instante foi

¹⁶ . O termo atual oficialmente usado para a diversidade no Brasil – **LGBT** - é o acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

a leitura e socialização de textos que tratavam de narrativas autobiográficas de pessoas que deixaram de viver relacionamentos homoafetivos e a proposta era mostrar também outro discurso sobre o assunto; o segundo momento foi um dinâmica com a proposta do preenchimento do questionário de avaliação final, o objetivo era avaliar as concepções dos colaboradores quanto aos encontros.

Como no segundo encontro investigamos quais os assuntos que os acadêmicos tinham interesse em estudar em nossa pesquisa-ação e a questão do gênero e da homossexualidade foram as mais votadas nessa pesquisa, bem como a questão da homossexualidade era recorrente nos encontros, mostrando inquietações dos nossos colaboradores, mostrando minha insegurança ao conduzir ao encerramento das ações sem maiores aprofundamentos. Percebemos que não teria como fugir de um debate mais explícito sobre a questão e hoje percebo que eu tinha muita insegurança e medo de conduzir um debate como esse. Contudo, fui desafiada por minha orientadora que me ancorou nessa atividade, com materiais, orientações e motivação.

Os textos escolhidos para desencadear o debate e a reflexão neste encontro eram narrativas autobiográficas¹⁷ de pessoas que deixaram de viver relacionamentos homo afetivos por se converterem ao cristianismo em igrejas que consideram a prática homossexual pecaminosa. Eu estava com medo de levar esse conteúdo, medo dos participantes não concordarem com a opinião do texto e então entrarmos em choque.

Então, entreguei as cópias dos textos no período matutino para os participantes fazerem a leitura onde quisessem e no período vespertino pudemos discutir os mesmos. Identifiquei que alguns participantes não concordaram com o texto e expuseram suas opiniões, outros silenciaram e só se manifestaram na avaliação escrita. Uma colaboradora iniciou falando:

- (C10) inicia sua fala: “Bom, esse texto fala da história de um homossexual que sofreu abuso na infância, e que depois deixou de viver esses relacionamentos por meio da igreja...”. Ela contou toda a narrativa e enquanto falava um grupo ficou parado, de cabeça baixa e um deles (C13) ficou amassando fortemente uma massinha de modelar na mesa e outra colaboradora (C12) parecia incomodada, pois

¹⁷ Estas narrativas foram enviadas pela orientadora, especialista em pesquisa narrativa e narrativas autobiográficas, que vem trabalhando com estas na Psicologia Cultural desenvolvida por Jerome Bruner e foram retiradas no livro: CHAMBERS, A. (Org.). **A graça de Deus e o homossexual que mora ao lado**. Rio de Janeiro: Graça Editorial, 2008.

olhou diversas vezes para a câmera que está gravando, ela também se mexe constantemente arrumando os cabelos. Os outros colaboradores ficaram atentos ouvindo a colega socializar a história. Nesse momento eu não estava segura sobre utilizar esses textos, pois tinha muito medo da reação desse grupo de colaboradores, identifiquei após algum tempo ao rever a gravação com a ajuda da minha orientadora que eu até fiquei posicionada de forma a não encará-los (pois, fiquei de costas). O que não queria naquele momento era um confronto de ideias desrespeitoso, pois eu sentia pelo clima do grupo que isso poderia acontecer a qualquer momento.

Quando a (C10) contou que o narrador mudou e decidiu viver um relacionamento heterossexual, que ele se casou e teve filhos, os outros dois colaboradores (C3 , C12) se olharam e riram com certo ar de deboche da afirmativa, enquanto isso, (C3) pergunta: “ele usou drogas, era homossexual e depois casou e teve família?”. A colega (C10) que relatava a história disse um sim. Esses dois colaboradores pareciam incomodados e discordantes da narrativa (como já dito C13 manobrava massa de modelar firmemente). Quando alguns abordam que o narrador achava errado em se relacionar com outras pessoas do mesmo sexo, esses dois colaboradores (C13, C3) se olharam e balançaram a cabeça negativamente (pensei que fossem falar algo, pois seus comportamentos demonstravam muita insatisfação).

Confesso que fiquei tão incomodada neste encontro que não queria nem mesmo assistir a esse vídeo, posteriormente, nem fazer esse relato. Na realidade, fiz um primeiro relato muito raso em que constavam informações pobres enquanto dados dessa pesquisa. Eu não queria vivenciar nem que fosse assistindo, tudo que se passou naqueles momentos. Foi constrangedor perceber os olhares, o descrédito nos textos que estávamos estudando. Eu já sabia que isso aconteceria, tanto que fiquei muito apreensiva com essa proposta. Conheço a realidade de nosso campus, assim como os discursos de alguns dos nossos alunos e/ou docentes.

Ao terminar de socializar a narrativa, (C6) que apresentou fez uma reflexão: - “Eu fico pensando será que esse homossexual casou-se porque gostava ou porque queria ser incluído na sociedade, queria ser aceito pela família?” .

Quando ela faz esse questionamento, esses alunos que estavam incomodados riem, eu não respondo, olho para eles que riem e fico sem reação. Um deles (C3) riu alto e falou:

- “Gente, porque todo mundo tá olhando pra nós ?”.

E assim há risos e o clima do grupo mudou com a descontração. Então (C3) falou:

- “Eu acho que ele fez isso para agradar a sociedade ou ele é um caso de bissexualidade, a gente percebe que vocês descreveram no texto que a sociedade onde ele convivia, a homossexualidade era como algo errado então de certa forma ele se sentia excluído, eu acho que para ele ser aceito tentou um comportamento hétero e uma aproximação com a igreja.”

Percebo que os colegas respeitam a opinião dele. Então uma (P6) continuou:

- “A pessoa se obriga a viver uma situação que não é dela, que ela não quer por causa da pressão da sociedade.”.

(C13) que se demonstrava incomodado e inquieto durante a socialização do texto continuou falando:

- “Tem a história de um cara que era homossexual e depois aceitou Jesus, (ele fala o nome Jesus de forma irônica) casou e tal, só que depois de um tempo continuou sentindo atração por homens o que a igreja falava é que era coisa do maligno, do diabo. É isso!”.

Outra participante que mantinha uma postura quieta, (C 5) até então, pois não tinha se manifestado disse:

- “Vamos fazer uma oração e tirar esse desejo do coração.”. Ela ri e (C13) que falou a história diz:

- “É isso aí” (ele disse em voz alta e imponente)

Eu continuei o assunto dizendo:

- “Sobre sentimentos, não escolhemos por quem nos apaixonamos, vamos sentindo as emoções, nós casadas, por exemplo, sentimos atração, (faço um clima de descontração, quebro o gelo, todos riem) achamos outros homens bonitos, além do esposo, contudo devemos fidelidade a nossa relação, é o que prometemos no casamento.”.

Continuei dizendo que esse assunto envolve também nossos valores e nossas crenças, que esse discurso das narrativas é também um discurso que precisamos respeitar, pois é uma narrativa de uma pessoa que viveu relacionamentos e foi identificado como homossexual e é uma história real. O mesmo participante (C13) que contou a história anterior disse, então:

- “Aí leva para a religiosidade, leva a história por outro lado, eu não concordo isso é um discurso utilizado por uma corrente homofóbica, por políticos homofóbicos e pessoas extremistas. É um discurso ideológico.”.

Eu falei que concordo com ele de que é um discurso ideológico, mas não tivemos tempo de discutir o que se entende por ideologia, mas que precisamos respeitar essas histórias, encerrando o diálogo e vendo o vídeo, lembro que não queria um debate com ele naquele momento, pois, naquela hora, era eu que estava inquieta e amassava a massinha de modelar com muita força (nem sei de onde aquela massinha surgiu).

(C3) continuou:

- “No texto, o narrador achava que o que estava fazendo era errado, isso tem a ver com a opinião das pessoas.”.

C (12) continuou:

-“O fato de ele ter se apaixonado por uma mulher e ter constituído uma família não significa que a pessoa que era homossexual deixou de ser, ela apenas deixou de ter o comportamento gay, mas continua gay, sempre foi gay.”.

Eu perguntei olhando firmemente para ele: “Então, eu que sou mulher, heterossexual, tenho uma família e tal, de repente, me apaixono por uma outra mulher, não significa que eu sou gay, eu estou apenas tendo um comportamento homossexual?”.

Ele respondeu:

- “A senhora pode..... (gagueja) e todos riem, numa catarse gerada pelo clima de descontração. Não conseguimos fechar o entendimento. Então, eu continuei com a seguinte opinião:

- “Não conseguimos entender tudo, contudo devemos respeitar o posicionamento do próximo, sem julgamentos.”.

Uma (C12) fala:

- “O que acontece é que as pessoas acham que o que fazem não é errado, mas o que os vizinhos fazem é errado.”.

Enquanto ela fala um grupo fica cochichando e rindo, olhamos para eles, eu faço uma brincadeira perguntando o que estão falando, que gostaríamos de saber para todos rirem e (C2) fala:

- “As pessoas que fazem sexo antes do casamento, por exemplo, antes de fazer, acham que a bíblia tem que ser seguida, mas depois que fazem, acham que a bíblia foi feita em outro contexto, bem diferente.”.

(C5) continua dizendo que ouviu o seguinte argumento:

- “Antes de casar deve-se fazer o teste drive. Se gostou leva, se não gostou devolve”.

Ela falou de brincadeira, rindo e no final da fala há risos, mas percebe-se que ela estava nervosa, pois ficava arrumando as mangas da blusa o tempo todo.

(C12) falou:

- “Discurso machista” e todos concordam.

Naquele momento já se passaram cerca de meia hora do encontro e pareço estar mais solta, parece que já pude sentir o posicionamento dos colaboradores e poderia conduzir o encontro, nesse momento socializamos apenas uma das narrativas. Mas, já consegui pelo menos iniciar. Instiguei, então, a iniciarmos o segundo texto, que seria apresentado exatamente por participantes desse grupo que ficava cochichando, inquietos e demonstrando insatisfação e contrariedade quanto às ideias dos narradores.

Um dos colaboradores (C3) começou dizendo que o narrador do texto era chamado de “maricas” e essas outras coisas “que a gente” já conhece, então eles riem. Ele fala que o narrador frequentava a igreja com assiduidade, nesse momento ele ri e os outros dois colegas ao lado também, os outros do grupo ficam sem graças e disfarçam o clima.

Então, ele conta toda a narrativa. Durante sua fala ele ri como que ironizando os fatos narrados, colocando descrédito. Confesso que me senti constrangida, tive vontade de fugir desse encontro, contudo fui forte e tentei disfarçar o nervosismo. Na realidade foram três colaboradores que se manifestaram com esse comportamento de deboche, os outros (que nesse momento eram sete) se comportavam normalmente, em alguns momentos eles também acompanhavam nas risadas, pela maneira de brincadeira com que os colegas apresentavam o texto. Quando ele falou que o narrador se casou e teve nove filhos houve muitas risadas, num momento de quebra de gelo.

O colaborador falou que o narrador, após começar a frequentar a igreja, identificou que seu comportamento homossexual não era correto e começou a buscar uma nova vida e que hoje ele é chamado para dar testemunho de sua vida.

Uma participante falou que os narradores dos textos eram pessoas que estavam ligadas na igreja, então elas se sentiam mal pelo comportamento homossexual por causa da igreja.

(C4) então, contou a história da vizinha que é evangélica, seu filho estava com comportamento de menina, então, na igreja oraram para expulsar esse espírito mau. Depois, a mãe descobriu que a criança estava assistindo o programa infantil do Bob Esponja, um personagem que tem um comportamento feminino. Outra participante continuou falando que as crianças “copiam” o que veem na televisão, que muitas crianças copiam até o jeito de falar dos personagens. Então, eu continuei falando que a mídia também influencia as crianças e adolescentes a adotarem comportamentos, por exemplo, se as meninas copiam as danças, então eles copiam também comportamentos, um exemplo é o consumismo e os modelos de corpo perfeito.

(C3) continua a fala de que a mídia influencia os jovens e crianças a adotarem alguns comportamentos (os três participantes cochicham entre si) eu falo que por sermos professores e termos nível superior nós estamos em um nível de criticidade maior que outras pessoas, podemos fazer uma leitura das notícias, muitos indivíduos não têm escolarização e são levadas por muitos discursos, sem criticidade.

Começamos então a socializar o terceiro texto. (C15) começou explicando que a narrativa é de uma mulher que tinha atração por mulheres. Ela namorou uma amiga no colegial, sentia-se incomodada com isso, depois na faculdade, teve um relacionamento heterossexual, contudo ela era conturbada, ela tinha relacionamentos com homens e com mulheres, depois ela começou a pedir para Deus um direcionamento, pois achava errado como estava vivendo sua sexualidade, mesmo sofrendo ela terminou seu relacionamento homo afetivo. A colaboradora enfatizou que no texto fica claro que é a própria narradora que não está bem com seus comportamentos, que não há nada externo que a deixa incomodada, mas sim suas próprias convicções. Enfim, finaliza a explicação de que a narradora não teve mais relacionamentos homossexuais. Durante a explicação identifiquei que essa narrativa foi mais tranquila que as outras, talvez por ser a narradora uma mulher? Ou porque o clima já estava mais descontraído, com as pessoas já tomando posições?

Enfim chegamos ao texto: *O que nossa juventude pensa sobre homossexualidade*¹⁸. Esse texto tratou sobre a influência da mídia no comportamento dos adolescentes, esse texto era para debatermos juntos, contudo (C13) que demonstrava não concordar com as ideias do narrador, enquanto colegas socializaram, ficou lendo-o e grifando-o e falou:

- “O autor do texto fala que muitas coisas relacionadas à homossexualidade se dão pela influência da mídia, mas, o autor já emite sua opinião, que não é saudável, que não é duradouro, mas e se a mídia não falar sobre isso, quem vai discutir essa situação? Se a mídia não fala como vai ficar a questão da homofobia?

(C3) concordou e disse:

- “Ele coloca como se o surgimento e não aceitação é uma coisa que a mídia tá colocando na cabeça das pessoas, eu não concordo com essa ideia, a mídia só está mostrando uma coisa que já existe, eu não vejo isso como um ideologia que a mídia está impondo. Isso sempre existiu, só que ninguém mostrava.”.

(C10) falou:

- “A novela mostra o gay sendo maltratado, ele até sofre violência em algumas cenas, a mídia mostra para refletir, se vai influenciar, não sei. Acontecem muitas outras coisas em novelas como o adultério e ninguém fala sobre isso, agora uma questão social que é gritante, as pessoas se importam”.

(C 14) falou:

-“As pessoas reclamam de cenas de novelas, mas hoje tem a Internet, os celulares e outras coisa que as crianças tem acesso”.

(C12) continuou:

- “O texto coloca que você não pode ir ao cinema que é bombardeado por uma coisa que afeta a religião. Mas a bíblia fala o que você tem que fazer para não acontecer isso, aí se tá afetando....”.

Ela faz uma cara de “brincadeira....”. (C3) continuou:

- “O texto fala que as crianças têm apenas uma visão da sexualidade e são influenciadas a adotarem um comportamento homossexual, como se a ideia de que ser gay é bom para elas. Genteeee....” (ela enfatiza e há risos de alguns) “se ver uma pessoa homossexual apanhando é bom”.

(C10) continua:

¹⁸ DAVIS, S. O que a nossa juventude pensa sobre a homossexualidade. ||In CHAMBERS, A. (Org.). **A graça de Deus e o homossexual que mora ao lado**. Rio de Janeiro: Graça Editorial, 2008.

- “O texto fala da questão da mídia influenciar a ser gay, não é isso, a mídia influencia na aceitação, não significa que a mídia, ajudou a desenvolver uma identidade gay. Ela desempenha o papel da aceitação do que a pessoa já é.”.

Enfim (C13) que ficava rindo e olhando para a câmera manifesta-se dizendo

- “Se a criança tiver acesso e desde pequena saber que existem relacionamentos diferentes, isso vai ser uma coisa boa, quando ela crescer vai saber que existe, e isso é normal e existe.... isso não vai ser uma confusão, é confusão agora, porque os pais não deixam as crianças terem acesso a isso e mostram os homossexuais como algo anormal, mas se mostrasse como normal seria normal, vai ser tranquilo, a criança vai crescer sabendo, mais ou menos, o que ela quer, isso não vai influenciar na atração, no sentimento da pessoa.”

Vejo no vídeo que minha cara é de assustada com esse discurso, contudo eu não falei nada, fiquei séria e de braços cruzados como se estivesse me defendendo, assim como outros colaboradores, acho que eu não estava ali, pois eu não lembrava desse momento, nem lembrava que essa colaboradora tivesse falado isso.

(C12) continuou:

- “A gente pensa na celebração da parada gay, eu considero como um dia da consciência negra, o texto baseia-se em achismo, sem referência. Esse cara, (autor) ele está preocupado com a igreja”.

Estava tão tensa neste momento que fiquei movimentando os ombros para tirar a tensão. Então, finalizei o encontro no qual ficou patente um confronto entre a ideologia cientificista da homossexualidade e a fé cristã:

- “Gente, acho que fechou, esse é outro discurso, o campo da sexualidade é minado, em salas de aulas vocês vivenciarão situações que envolvem valores, conceitos e preconceitos, vocês são formadores de opiniões, é preciso ter tolerância e amor, em qualquer situação, penso que mesmo aqueles que não são cristãos, o maior mandamento vale, que é amai-vos uns aos outros, se existe amor nós pelo menos respeitamos o próximo.”.

Ao terminar essa fala os três colaboradores que possuem um rico discurso cientificista da homossexualidade cochicharam uns com os outros. Eu olhei para eles em sinal de interrogação, não sei o que disseram, somente eles do grupo ficaram rindo e fiquei incomodada, mas, ignorei e comecei a falar sobre nossa avaliação.

Esse encontro foi marcado por uma situação diferenciada, enquanto os outros ocorreram de maneira muito descontraída e confortável, esse encontro seguiu diferente, mesmo sendo uma proposta metodológica que teve sucesso em encontros anteriores, nesse momento teve outra receptividade por alguns. Identifiquei que alguns alunos não concordavam com os textos e que não disfarçavam sua insatisfação. Alguns balançavam negativamente a cabeça, em sinal de discordância. Alguns não concordavam com o texto alegando se tratar de um discurso religioso, enquanto eles achavam que só o discurso científico é válido para esta questão. Contudo o texto foi apresentado a eles com a finalidade de desencadear uma reflexão em torno de um olhar de respeito e tolerância de todas as partes, já que durante os outros encontros falou-se muito nesse sentido, quando se tratava dos direitos dos homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis etc..

Confesso que não falei muito nesse encontro, sentindo-me constrangida. Fechei essa atividade dizendo que os textos trazem a ideia de que devemos respeitar e não atacar pessoas que manifestam esse comportamento ou adotam o estilo de vida *gay*, nem aqueles que professam crenças contrárias, normalmente rotuladas de preconceito, esquecendo-se dos preconceitos com a religião. Comentei que o assunto é um tema polêmico (campo minado, como disse minha orientadora em nosso primeiro encontro), mas que no final, deve prevalecer o respeito e tolerância, o respeito ao ser humano.

Já a segunda parte desse encontro teve uma dinâmica que foi um estímulo para responderem o questionário avaliativo, ela teve por objetivo levar os participantes a refletirem sobre o seu aprendizado durante nossos encontros, avaliar a experiência vivenciada, pontos positivos e negativos, o quanto contribuiu de novo ao nível dos seus conhecimentos enquanto profissionais da educação.

Foi entregue uma folha de papel em branco e informado que todos se preparassem, pois faríamos uma avaliação final. Pedi os participantes que ficassem em pé e que amassem a folha de papel o máximo que pudessem. Em seguida pedi que desamassem e a deixassem como era antes. Iniciei um processo de reflexão no que diz respeito a transformações vivenciadas, de que nos transformamos a cada instante, que ninguém jamais, consegue tomar banho num mesmo rio duas vezes; que nenhum professor consegue dar a mesma aula duas vezes; que cada momento em nossas vidas é único. Isso significa que, por mais simples, elementar ou

superficial que uma experiência possa nos parecer, sempre é possível aprender algo novo.

Realizamos a dinâmica do papel e falei que todos nossos encontros foram importantes, que apreendemos uns com os outros. Nesse momento eles estão descontraídos e animados.

Após eles fazerem a dinâmica da avaliação, entreguei o questionário para ser respondido. Essa proposta foi para pensar sobre os encontros. Também serviu para que eu tivesse alguns dados escritos, visto que essa pesquisa teve dados construídos na coletividade.

Segue as respostas do questionário final, apêndice B.

Quadro 4 – Avaliação dos colaboradores sobre a experiência da pesquisa-ação.

| C | Quais as maiores Contribuições dos encontros | Experiência que mais marcou durante a pesquisa |
|---|--|---|
| 1 | Ausente | Ausente |
| 2 | Ausente | Ausente |
| 3 | Os debates foram construtivos para a formação docente. As propostas de metodologia podem ser exploradas enquanto educadores sexuais. | Foi a construção dos modelos didáticos dos aparelhos reprodutivos, foi uma metodologia extremamente interessante e que subsidiou debates construtivos nos próximos encontros. |
| 4 | Tudo que foi abordado foi de uma contribuição imensa, principalmente o fato de como os adolescentes necessitam de esclarecimentos sobre esse assunto. | As diversas histórias contadas, histórias vividas pelos participantes, elas mostram muitas coisas que não devemos repetir com nossos alunos. |
| 5 | Muitas dúvidas foram tiradas e esse projeto contribuiu para uma melhor preparação para trabalhar o assunto sexualidade na sala de aula. | Alguns assuntos que eu não conhecia e no decorrer do projeto fui apreendendo. |
| 6 | Foi uma experiência única, onde pude socializar com os colegas conflitos semelhantes no que tange a sexualidade humana em sala de aula. | As definições de sexo, sexualidade e gênero que antes eu não conhecia. |
| 7 | Entendimento de alguns conceitos... Os textos lidos, as discussões. O entendimento de que é preciso dialogar sobre o assunto. | Os diálogos sobre as atitudes de um professor ao tratar o assunto sexualidade, que é preciso conversar, ouvir os alunos e passar informações e experiências de modo a contribuir na vida deles. |
| 8 | Os encontros foram muito positivos. A cada leitura e discussão um aprendizado surgia. Acredito que a maior contribuição foi descobrir maneiras de trabalhar e lidar com o tema em sala de aula e no cotidiano. | As discussões em grupo, pois a partir delas foram colocados vários pontos para se pensar e refletir. Experiências citadas no grupo me fizeram parar e pensar sobre algumas atitudes que eu poderia tomar. Para mim as discussões foram ricas. |

| | | |
|----|---|---|
| 9 | Esse processo contribuiu muito para minha formação, principalmente as reflexões sobre minha formação sobre a temática. | Um dos momentos mais marcantes foi quando falamos sobre os diversos nomes dos órgãos sexuais. Percebe-se que há um processo histórico social. |
| 10 | Conheci visões diferentes a respeito do tema e pude olhar de forma diferente nessas discussões para situações que vivencio no dia a dia. | Relatos de experiências vivenciadas por participantes. Porque aproxima tudo que discutimos da realidade escolar e social. |
| 11 | ausente | |
| 12 | Foi o período de maior aprendizado sobre educação sexual, antes tudo era superficial. Os encontros propiciaram compartilhamentos de experiências incríveis, todo o processo foi de contribuições. | A oficina que começou com características masculinas e femininas, aquela desconstrução de alguns conceitos foi fantástica! |
| 13 | Discussões que levem a diminuição de preconceitos são sempre boas para o indivíduo. | A experiência mais marcante foi quando discutimos sobre textos de ex-gays. De acordo com a ciência não existe ex-gay. |
| 14 | A percepção da importância de trabalhar esse assunto nas escolas. | Durante o desenho do cartaz, pois houve uma conversa informal que ajudou a quebrar tabus. Também é uma ideia de se trabalhar nas escolas de forma descontraída. |
| 15 | As discussões em relação aos textos estudados. | Os relatos de experiência, com certeza vão ajudar na hora de abordar esse assunto em sala de aula. |

Os colaboradores ainda destacaram os seguintes pontos positivos da pesquisa-ação que chegava ao fim, que agrupamos em três categorias.

- 1. Relacionadas com as técnicas e procedimentos didáticos adotados:** As metodologias que foram apresentadas também podem ser levadas para a sala de aula. Ofertou discussões que foram importantes para um professor. As rodas de conversas descontraídas, com muitos assuntos importantes, delicados e polêmicos. As discussões em grupo, as ideias de como trabalhar o assunto em sala de aula. Todos os momentos de conversa foram significativos, reflexivo e interessante. Confraternização de vivências, textos que foram lidos, todas as discussões que foram realizadas.
- 2. Troca de experiências e reconstrução de conhecimentos:** Só tivemos pontos positivos onde pudemos trocar conhecimentos, discutir ideias e moldar nossa maneira de pensar. Os encontros me fizeram pensar bastante sobre o tema, mesmo tendo meus valores, religião, não houve problemas em trabalhar o assunto ou falar dele, isso só me fez crescer. Quebra de paradigma, conversas descontraídas e temas considerados polêmicos, a maior compreensão das diferenças, dinâmicas, debates. Quebras de

paradigmas internos e etc. Ajudou a desconstruir alguns paradigmas e quebrou o constrangimento em se falar de certos assuntos e ajudou a reformular opiniões a respeito desse assunto. As dúvidas que foram tiradas e as quebras de tabus.

3. **Sentimentos de respeito e coletividade:** Os encontros foram muito proveitosos, todos nós tivemos oportunidade de expor opiniões e participar, mesmo com opiniões diferentes. Clima de confraternização. Ouvir a opinião dos colegas; conhecer as experiências que foram compartilhadas. Senti-me livre para falar sobre o assunto. Discussões sobre os ex gays serviu para que eu saiba o que posso encontrar em sala de aula. Sinto-me mais preparada para tratar esse tema em sala de aula. Auxiliou para que eu possa tratar esse assunto complicado de forma mais simples. Entendi que educação sexual não é um bicho de sete cabeças, basta saber trabalhar e respeitar o outro.

Quanto aos aspectos negativos, seis colaboradores disseram que a experiência não teve pontos negativos. Outros seis relacionaram:

- O nosso processo de formação não possui pontos negativos, mas como a instituição está em estado de greve foi difícil participar com frequência total.(C9)
- Fala-se muito em tolerância, mas senti que alguns colegas também têm intolerância, como se o ponto de vista deles fosse o certo e quem pensa diferente está errado [tachado como homofóbico]. Isso incomoda um pouco. (C8)
- Alguns encontros tiveram momentos cansativos, mesmo assim estava interessante.
- Pouco tempo para alguns assuntos.(C12)

Diante das respostas do questionário pude refletir sobre a relevância dessa pesquisa na vida desses participantes. Eu nunca imaginei que poderia dar tantas contribuições como as citadas por eles. Senti-me grata por essa pesquisa, por ter contribuído na vida deles, assim como por ter compartilhado com eles momentos tão significativos. Os momentos de diálogos, quando trocávamos nossas opiniões, em que ouvíamos a história uns dos outros foram realmente marcantes. Quando terminou senti vontade de recomeçar tudo, pois agora é diferente, agora eu sinto mais força e menos medo para falar sobre esse assunto. Finalizamos nossos encontros com uma confraternização.

4 SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO-NA-AÇÃO

“Duas coisas a vida me ensinou como importante para se conseguir a relativa felicidade terrena. Uma, é seguir a moral cristã. A moral cristã está baseada na Lei Natural e, portanto, na nossa herança biológica no que ela tem de melhor. Outra, é levar em conta o que nos ensina o estudo do comportamento, pois isso nos ajuda a melhor compreender o mundo, principalmente os animais que encontramos ao longo do caminho.” (Paulo Nogueira Neto, professor de Etologia da USP)

A epígrafe acima explicita a “posição de sujeito” das pesquisadoras envolvidas colaborativamente nesta pesquisa, tal como fez Foucault (1988), na epígrafe de seu primeiro capítulo quando usou a expressão “Nós, vitorianos” (p. 9). Na perspectiva da análise do discurso da corrente francesa (AD), na qual podemos situar este autor, a posição de sujeito difere do conceito de lugar.

Segundo Orlandi (1999, p. 40), o “lugar” se refere à posição social da pessoa, lugar empírico na sociedade (pai, professor, aluno, advogado, político etc.). Já a “posição de sujeito” referida corresponde às imagens que resultam de projeções que se manifestam em regras da língua que permitem a um “[...] sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto-sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito).”.

Para esta corrente, as condições de produção do discurso implicam:

- O que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade);
- O que é institucional (a formação social, em sua ordem);
- E o mecanismo imaginário, que produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso dentro de uma conjuntura sócio histórica.

“É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem.” (ORLANDI, 1999, p. 42). Como exemplos a autora propõe: a imagem que o aluno tem de um professor ou de um pesquisador; imagem que o professor tem de um aluno universitário; imagem que o aluno universitário tem

do que seria um/a professor/a ou de um/a pesquisador/a; imagem que o professor tem do que seria um dirigente sindical etc. (p. 41).

Portanto, aqui explicitamos nossa posição de sujeito nesta pesquisa: posicionamo-nos como pesquisadoras, comprometidas com o rigor do método e da linguagem científica, sem abrir mão dos valores cristãos que compartilhamos, pois estamos convencidas de seu valor e de sua importância no contexto histórico e social em que vivenciamos a problemática da sexualidade nas escolas, nas famílias, nas igrejas e nos meios de comunicação social na contemporaneidade.

Esta seção foi escrita a “quatro mãos”, como se costuma dizer nas apresentações artísticas em piano, em que a mesma música é tocada por dois artistas ao mesmo tempo no mesmo piano, os quais precisam coordenar suas execuções tocando em teclas diferentes para obter sons que se complementam para compor uma melodia harmoniosa. Uma composição ou apresentação de piano a 4 mãos representa um recurso didático, pois geralmente possui uma parte mais difícil e elaborada a ser tocada por um profissional mais experiente e outra parte menos elaborada para pianistas menos experientes, cuja composição final enriquece a ambos os músicos e o resultado auditivo é muito agradável aos que ouvem a execução. Assim, a colaboração entre a pesquisadora iniciante e sua orientadora (pesquisadora mais experiente) se deu ao longo de toda a pesquisa e nesta seção, fomos tecendo os dados e as reflexões de forma dialógica com a análise das obras consultadas para refletir sobre a ação (os Episódios ou encontros da pesquisadora com os colaboradores) e sobre as reflexões-na-ação que ficaram registradas ao longo da pesquisa.

Nesta seção, aprofundamos nossa compreensão dos principais temas trabalhados nos encontros que ocorreram entre a pesquisadora iniciante e os colaboradores desta pesquisa-ação recorrendo a autores utilizados nos encontros para estudo, debate e reflexões coletivas comparativamente com outros autores consagrados sobre a temática, o que resultou em aprendizagem para ambas as pesquisadoras envolvidas.

Esta quarta seção possui quatro subseções nas quais realizamos a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1992), ampliando a discussão iniciada na Seção 3, a respeito dos conceitos de Sexo e Sexualidade; Gênero e Homossexualismo; Educação Sexual no Brasil; e Formação de professores como Educadores Sexuais.

4.1 SEXO E SEXUALIDADE: CONCEITOS POLISSÊMICOS

Ao refletir sobre os primeiros encontros realizados e sobre as reflexões que surgiram nas ações desenvolvidas nos mesmos, comparando os conceitos de sexo e sexualidade com outro autor que é referência na área de sexualidade (FOUCAULT, [1988] 1999) vimos que podemos relativizar suas definições e que os mesmos são polissêmicos, ao contrário do que concluimos naquele momento quando os definimos muito bem, baseados nos textos que consultamos naquele momento: entendíamos que Sexo e Sexualidade são conceitos distintos e definimos que “Sexo é o conjunto de características anatômicas e fisiológicas, que o indivíduo nasce com o órgão sexual, o sexo”, já a “Sexualidade é a própria vida, num processo que vai do nascer ao morrer, envolvendo, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura”. (OLIVEIRA, 2007).

Esta distinção clara agradou aos colaboradores que até elogiaram a citação dizendo que “ela é muito boa, explica muito bem os conceitos” (C7). Outra autora que adota esta distinção e que também usamos em nosso segundo encontro é Louro (1998) que afirma: que o sexo diz respeito aos órgãos genitais ou ato sexual, a sexualidade envolve o modo como as pessoas lidam com os prazeres, é muito mais que físico.

Os PCN (BRASIL, 1998) também trazem definições da Organização Mundial de Saúde que considera a sexualidade humana parte integrante da vida de cada um e inclui esta temática entre os direitos humanos, relacionada com a saúde. Segundo esta organização, a sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e afeta tanto a saúde física como a mental; a sexualidade não é sinônimo de coito, não se limita à presença ou não do orgasmo. É energia que motiva a encontrar o afeto, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas. A sexualidade é uma temática que está intrínseca na vida e na saúde de todo e qualquer ser humano e vem assinalada por anseios e emoções que perpassam as relações pessoais e interpessoais, além de se fazer presente em todas as etapas do desenvolvimento do ser humano.

Entretanto, quando fizemos a leitura de Foucault ([1988] 1999) que trata da história da sexualidade, encontramos uma posição diferente e inusitada, que nos

levou a uma relativização destes conceitos, até então apresentados como “naturais”, algo inato. Foucault nos levou a desnaturalizar sexo e sexualidade, a olhar para estes termos dentro do “fato discursivo global”, isto é, ele nos convida a colocar o sexo em discurso. Para este autor, isto significa “determinar em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana.” (1988, p. 16). Na prática, ao se falar de sexo, é preciso perguntar: quem fala? Quais os lugares e os pontos de vista de que se fala? Que instituições incitam a fazê-lo? Quem armazena o conhecimento e difunde o que dele se diz?

Após fazer cuidadoso estudo sobre a história da sexualidade, Foucault (1988) define sexualidade como uma ciência (*scientia sexualis*), um discurso sobre o sexo que se pretende “ser verdadeiro”:

Em ruptura com as tradições da *ars erótica*, nossa sociedade constituiu uma *scientia sexualis*. Mais precisamente, atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico. A *scientia sexualis* desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade sobre o sexo. Desde o século XVI, esse rito fora, pouco a pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual [...] emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria. Em todo caso, há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão nos métodos da escuta clínica. E através deste dispositivo, pôde aparecer algo como “sexualidade” enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. (p. 66-7).

Ao considerar a sexualidade como *scientia sexualis* Foucault questiona também o conceito de sexo, visto como um “elemento do real” ou o “sexo em geral” e se pergunta: “‘O sexo’ seria, na realidade, o ponto de fixação que apoia as manifestações ‘da sexualidade’ ou, ao contrário, uma ideia complexa historicamente formada no seio do dispositivo da sexualidade?” (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 143). Com este questionamento o autor não está negando a existência “[...] do “sexo-natureza” (elemento do sistema do ser vivo, objeto de para uma abordagem biológica), mas chamando a atenção para uma derivação do dispositivo da sexualidade, construído ao longo dos últimos séculos na sociedade ocidental: o “sexo-história”, “sexo significação” ou “sexo-discurso”. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 76).

Para Foucault (1988), a velha questão filosófica “o que somos?”:

[...] em alguns séculos, uma certa corrente nos levou a colocá-la em relação ao sexo. Nem tanto ao sexo-natureza [...], mas ao sexo-história, ao sexo-significação, ao sexo-discurso. Colocamo-nos a nós mesmos sob o signo do sexo, porém, de uma *Lógica do sexo*, mais do que de uma *Física*. Não devemos enganar-nos: sob uma grande série de oposições binárias (corp-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão, o Ocidente conseguiu, [...] anexar o sexo a um campo de racionalidade [...]; mas sobretudo colocarmos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história – sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo. Uma vez que se trata de saber quem somos nós, é ela, doravante, que nos serve de chave universal. Há vários decênios, os geneticistas não concebem mais a vida como organização dotada, também, da estranha capacidade de se reproduzir; eles veem, no mecanismo de reprodução, o que introduz propriamente à dimensão do biológico: matriz não somente dos seres vivos, mas também da vida. (p. 76).

Então, ele propõe um método de análise que vai seguir ao longo de sua obra, com quatro regras básicas:

1. Regra da imanência: devemos admitir, desde o início da análise, que não existe certo domínio da sexualidade que, por direito, pertence a um “conhecimento científico, desinteressado e livre, mas sobre o qual exigências do poder – econômicas e ideológicas – fizeram pesar mecanismos de proibição.” (p. 93).

Se a sexualidade se constituiu como um domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos. Entre técnicas de saber e estratégias de poder, nenhuma exterioridade; [...] (p. 93).

2. Regra das variações contínuas: admitir que as relações saber-poder não são cristalizadas, “formas dadas de repartição”, mas estão em permanente transformação num jogo em que se devem buscar as modificações nas correlações de força entre “distribuições de poder” e “apropriações de saber”. (p. 94).
3. Regra do duplo condicionamento: ao analisar as relações de saber-poder devemos “[...] pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através da especificidade das táticas possíveis e, das táticas, pelo invólucro estratégico que as faz funcionar.” (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 95).

Nenhum “foco local”, nenhum “esquema de transformação” poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global. E, inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada

em relações precisas e tênues que lhe servissem [...] de suporte e ponto de apoio.; [...] (p. 95).

4. Regra da polivalência tática dos discursos: para Foucault (1988), “o que se diz sobre o sexo não deve ser analisado [...]” apenas como mecanismos de poder, pois é justamente no discurso que se vem articular poder e saber, defendendo a concepção de “[...] discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável.” (p. 95).

Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que se admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; como o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (p. 95-6).

Os discursos passam a ser vistos, então, segundo este autor, como “elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.” (p. 97).

A partir destas quatro regras, Foucault então analisa quatro grandes linhas através das quais se desenvolveu o “dispositivo da sexualidade”, a partir do século XIII, ou melhor, “quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo.” Estes não nasceram em bloco, mas assumiram coerência e atingiram “certa eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber, que permitem descrevê-los com relativa autonomia.” (p. 99). São eles:

1. Histerização do corpo da mulher: esta linha se iniciou no final do século XIX com os estudos médicos na Europa sobre a histeria e que engloba três processos: a) o corpo da mulher foi analisado (qualificado e desqualificado) “como corpo integralmente saturado de sexualidade”; b) este corpo foi integrado ao campo

das práticas médicas, “sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca” (a histeria); c) o corpo da mulher

[...] foi posto em comunicação com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período de educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível desta histerização. (FOUCAULT, [1988] 1999, P. 99).

2. Pedagogização do sexo da criança: este processo estratégico pode ser resumido com uma dupla afirmação:

De que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual, e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 99).

3. Socialização das condutas de procriação: essa linha estratégica de constituição da sexualidade no Ocidente se relaciona com a política e economia relacionadas ao controle populacional diante dos riscos decorrentes do crescimento demográfico associado ao crescimento da produção de alimentos e se expressa nas técnicas de socialização econômica, política e médica relativamente à fecundidade dos casais e à sua responsabilização em relação ao corpo social, impondo limites ou reforçando a procriação, com surgimento de um “valor patogênico atribuído às práticas de controle de nascimentos, com relação ao indivíduo ou à espécie.” (p. 100).
4. Psiquiatrização do prazer perverso: enfim, essa linha do processo de desenvolvimento do dispositivo da sexualidade como “saber verdadeiro” consiste nas técnicas desenvolvidas e que isolaram o “instinto sexual” do “instinto biológico e psíquico autônomo”. Para Foucault ([1988] 1999, p. 100), “[...] fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalias que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias”.

Na preocupação com o sexo, que aumenta ao longo de todo o século XIX, quatro figuras se esboçam como objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: **a mulher histérica, a**

criança masturbadora, o casal malthusiano¹⁹, o adulto perverso, cada uma correlativa de uma dessas estratégias que, de formas diversas, percorreram e utilizaram o sexo das crianças, das mulheres e dos homens. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 100). (grifo nosso).

Assim, para Foucault, a sexualidade (o conhecimento científico sobre o sexo), na verdade, é o nome dado a um:

[...] dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 100).

Esse dispositivo veio se superpor, nas sociedades ocidentais modernas, ao *dispositivo da aliança* que pode ser identificado em todas as sociedades (sistema de matrimônios, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens), sobretudo a partir do século XVIII. O dispositivo da sexualidade também se articula aos parceiros sexuais, mas de modo muito diferente do dispositivo da aliança:

O dispositivo da aliança se articula em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. O dispositivo da aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama de relações e manter a lei que as rege; o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle. Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com *status* definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues e imperceptíveis que sejam. Enfim, se o dispositivo da aliança se articula fortemente com a economia devido ao papel que pode desempenhar na transmissão e circulação das riquezas, o dispositivo da sexualidade se liga à economia através da de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome. Numa

¹⁹ Refere-se à teoria desenvolvida por Thomas Robert Malthus (1766 — 1834), um intelectual influente em sua época, nas áreas de economia, política e demografia e que percebeu que o crescimento populacional entre os anos 1785 e 1790 havia dobrado, em razão do aumento da produção de alimentos, das melhores condições sanitárias e do aperfeiçoamento no combate às doenças, decorrentes da revolução industrial. Essas melhorias fizeram com que a taxa de mortalidade diminuísse e a taxa de natalidade aumentasse. Preocupado com o crescimento populacional acelerado, Malthus publicou, anonimamente, em 1798, *An Essay on the Principle of Population*, obra em que expõe suas ideias e preocupações acerca do crescimento da população do planeta. Malthus alertava que a população crescia em progressão geométrica, enquanto que a produção de alimentos crescia em progressão aritmética. No limite, isso acarretaria uma drástica escassez de alimentos e, como consequência, a fome. Portanto, inevitavelmente o crescimento populacional deveria ser controlado. A solução defendida por Malthus seria: A sujeição moral de retardar o casamento; a prática da castidade antes do casamento e ter somente o número de filhos que se pudesse sustentar.

palavra, o dispositivo da aliança está ordenado por uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter, daí seu vínculo privilegiado com o direito; daí também, o fato de o momento decisivo, para ele, ser a “reprodução”. O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 101).

A partir destas conclusões, Foucault vai então defender **“três ou quatro teses contrárias à pressuposta pelo tema de uma sexualidade reprimida pelas formas modernas da sociedade”** (grifo nosso) ao longo de seu trabalho de análise: 1ª. “a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder”; 2ª. “esteve em expansão crescente a partir do século XVII”; 3ª. “a articulação que a tem sustentado, desde então, não se ordena em função de reprodução”; 4ª. “esta articulação, desde a origem, vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder.” (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 101-2).

Concluindo, podemos afirmar que nossa compreensão sobre os significados de sexo e sexualidade se aprofundou, indo além de definições claras propostas por alguns textos que foram utilizados na investigação-formação, permitindo entrever uma complexidade ainda maior que a imaginada no início deste trabalho (fase de elaboração do projeto de pesquisa), permeada por conhecimentos históricos, políticos, econômicos, muito além da visão científica (biologia, ciências sociais e humanas) e da moralidade.

Os trabalhos de Sigmund Freud no início do século passado, por exemplo, e que nos parecia ter inaugurado um discurso acadêmico-científico que nos fazia ver a sexualidade como uma dimensão humana que vai muito além do ato sexual e que é um processo de construção que acontece durante toda a vida, desde nosso nascimento até a nossa morte, se modifica quando percebemos o quanto contribuiu para a consolidação/relativização de estratégias do dispositivo da sexualidade, especialmente, da “histerização do corpo da mulher”. (FOUCAULT, 1988, p. 99-100) que culminou com a medicalização intensiva das mulheres. Mas, também ajudou a diminuir a vigilância e punição instauradas com a “pedagogização do sexo da criança”. (FOUCAULT, 1988, p. 100), já que a teoria freudiana passa a tratar esta sexualidade com naturalidade. Segundo Foucault, a “psiquiatrização do prazer perverso”. (FOUCAULT, 1988, p. 100) é outro elemento do dispositivo da sexualidade, que se instala no final do século XIX ao tratar os comportamentos

considerados “perversões” (incesto, homossexualidade, entre outros) como casos médicos e a enquadrá-los num regime jurídico. A psicanálise criada por Freud no início do século XX procura explicar e tratar estas perversões. (FOUCAULT, 1988, p. 99-100).

Em nossa pesquisa-ação, vimos que a sexualidade foi um dos mais importantes objetos de estudo de Sigmund Freud que desenvolveu a teoria do desenvolvimento psicosssexual ao perceber que em muitos casos os problemas emocionais desenvolvidos em adultos, relacionavam-se com o desenvolvimento da sexualidade desde o nascimento. A partir daí, a sexualidade humana vem sendo entendida como algo que vai além do sexo e se desenvolve durante toda a nossa vida como podemos verificar na seguinte proposição: “Na atualidade admitimos que a sexualidade se manifesta desde o início da vida e que se desenvolve, acompanhando o desenvolvimento geral do indivíduo.” (VITIELLO, 1997, p. 33).

A sexualidade foi assim entendida, naquele momento: como uma dimensão humana essencial, que faz parte do desenvolvimento do indivíduo tanto na vida psíquica como na social, incluindo a reprodução humana e a busca do prazer sexual e afetivo, que cada indivíduo tem sua concepção de prazer construída ao longo do desenvolvimento, desde o nascimento até a morte, manifestando-se de diversas formas durante cada fase, de acordo com a sua realidade. Ao ler “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” destacamos:

Pareceu-nos lamentável que se negasse a existência da pulsão sexual na infância e que as manifestações sexuais não raro observadas nas crianças fossem descritas como acontecimentos que fogem à regra. Pareceu-nos, ao contrário, que a criança traz consigo ao mundo germes de atividade sexual e que, já ao se alimentar, goza de uma satisfação sexual que então busca reiteradamente proporcionar-se através da conhecida atividade de “chuchar” (FREUD, 1905, p.143).

Entendíamos que com essa afirmação, o autor ampliava o discurso biológico do sexo voltado apenas para reprodução, passando a ser visto como uma manifestação de prazer, desenvolvendo-se durante toda a vida, desde o nascimento até a morte. Foi preciso defender a importância de se estudar cientificamente a pulsão sexual, em oposição ao conhecimento popular ou senso comum.

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado da puberdade. Mas, esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves

consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes. (FREUD, 1905, p. 106).

Então, a partir dos estudos sobre histeria, criou a teoria de que o ser humano manifestaria prazer de formas bem distintas, de acordo com seu desenvolvimento psicosexual, em fases ou etapas, o que pode gerar problemas (perversões), pois pode ocorrer uma fixação ou estacionamento em uma das fases. A **fase oral** corresponderia ao primeiro período da vida, no qual a fonte de prazer se localiza na região oral. A boca é a parte mais sensível nesse período relacionada com a amamentação, com o tempo a criança amadurece e começa descobrir o seu corpo e outros prazeres. Na fase da amamentação, geralmente não acontece a repressão, contudo logo quando a criança adentra a fase anal os adultos já começam a colocar as regras e através da linguagem a criança vai aprendendo o que é certo e o que errado numa determinada cultura.

Após essa fase a criança começa a ter controle das fezes, por isso a denominação de **fase anal**. Nessa fase a criança domina ou adquire controle sobre a região anal e isso proporciona realização e satisfação, terminando em torno dos cinco anos de idade. Após essa idade a criança inicia a **fase fálica** na qual a criança começa a descobrir seu próprio corpo, os órgãos genitais começam a ser explorados, as meninas e meninos começam a perceber as diferenças fisiológicas. Esta fase é considerada importantíssima no desenvolvimento psicosexual, pois vem associada com a aquisição da linguagem e com o apego da criança ao genitor do sexo oposto. Nesta fase os meninos costumam vivenciar o complexo de Édipo e a figura paterna seria fundamental para o processo de castração que resolve os conflitos desta fase, sendo fundamental para a constituição da masculinidade nos meninos, que entrariam na fase da **latência**. Esta iria dos cinco até os dez anos mais ou menos. Neste período, a criança começa a se relacionar com os colegas e a formar grupos, sua energia psíquica está voltada para o fortalecimento do ego e do desenvolvimento cognitivo. Com o início da puberdade a sexualidade passa à fase **genital** que segue até o fim da vida. Os prazeres são então relacionados mais com as regiões genitais, impulsionando o indivíduo para a fase reprodutiva.

Freud pede atenção para a compreensão sobre as fases da sexualidade e a importância da passagem satisfatória por elas. A relevância em vivenciar cada fase

de forma positiva, com a resolução dos conflitos próprios de cada uma e o perigo está em o indivíduo estacionar ou regredir a uma destas fases na fase adulta, diante de um perigo externo ou interno. Uma fixação numa fase em que a pulsão sexual é parcial (fase oral, anal, fálica) levaria às inversões e perversões (homossexualismo, sado-masochismo, fetichismo, entre outros) ou às neuroses, no caso de haver *repressão*, isto é, impulsos libidinais instintuais que se tornam pré-conscientes são impedidos de entrar na consciência e são retidos, total ou parcialmente, no inconsciente, gerando os sintomas que causam uma satisfação parcial das necessidades sexuais do indivíduo. (FREUD, (1937 [1939]) 1976, p. 399-403).

Com o estudo da obra de Foucault (1988) percebemos que há necessidade de aprofundamento sobre esta questão para que ela não seja utilizada na formação de professores de forma superficial, pois percebemos que além da complexidade da teoria freudiana, a psicanálise vem se desenvolvendo e até sendo questionada como uma importante estratégia do dispositivo da sexualidade.

4.2 GÊNERO E HOMOSSEXUALIDADE: AUMENTA A POLISSEMIA

O trabalho de Foucault evidenciou diversos discursos que veem sendo produzidos nos últimos séculos, que articulam saber e poder em torno da questão da sexualidade, a qual envolve aspectos históricos e culturais. A teoria freudiana, por exemplo, foi construída em um contexto histórico específico dentro de uma cultura na qual Freud desenvolveu seus estudos e como ele tinha a pretensão de produzir uma teoria científica, com leis universais, a mesma vem sendo avaliada em contextos diferentes na Psicanálise, que se espalhou e tem influenciado especialmente o mundo ocidental. Muitas proposições de Freud foram tomadas como hipóteses e algumas delas não têm encontrado respaldo científico com o desenvolvimento de outras ciências (como a antropologia); outras foram desenvolvidas com novos referenciais científicos e outras se confirmam com validade universal (como o caso do tabu do incesto nas diferentes culturas ao redor do planeta).

Os colaboradores da pesquisa evidenciaram que este é um tema que gera muita dúvida entre os educadores (e certamente muitas emoções cognitivas conflituosas) e dentre vários temas propostos para serem estudados na

investigação-formação demonstraram maior interesse em estudar o assunto “diversidade de gênero” e “homossexualidade”.

4.2.1 A ação a ser refletida

Ao longo dos encontros (Seção 3) muitas falas e outros tantos silêncios evidenciaram que este é um campo ou foco de disputa discursiva e de práticas, no qual diferentes discursos lutam por reconhecimento e legitimação de práticas no ambiente escolar, na mídia, nas políticas públicas, no Legislativo, entre outros.

A questão de gênero foi trabalhada no terceiro encontro e a primeira atividade consistiu em refletir sobre concepções de masculinidade e feminilidade. Dissemos naquele momento que para as ciências sociais, a sexualidade humana é formada por dois componentes importantes, que precisam ser levados em conta na explicação das diferenças: nascemos com um sexo (biológico) que nos identifica como macho ou fêmea, mas, nossa masculinidade ou feminilidade - o gênero – é um produto cultural, forjado sob normas sociais em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Realizamos dinâmicas e reflexões que nos mostraram como o que é considerado próprio das mulheres ou dos homens em um determinado contexto sócio-histórico vai mudando com o tempo e no espaço geográfico. Exploramos o conceito trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que diferencia gênero (diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica entre os sexos), enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, buscando ao longo de todo o trabalho, refletir sobre as sugestões do texto referente a Gênero (BRASIL, 1998) que sejam previstas discussões sobre: a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, nas figuras das pessoas com as quais se convive; o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino; a responsabilidade de ambos na contracepção e na ocorrência de uma gravidez; a responsabilidade de homens e mulheres na prevenção das DST/Aids. (OLIVEIRA, 2007).

Para melhor compreensão do conceito de gênero lemos textos de autores que destacam, como Louro (2000), que o “fazer-se” feminino ou masculino é um

conjunto de atribuições culturais, sociais, psicológicas, ensinado de forma diferente de acordo com o sexo. Um exemplo muito simples de nosso contexto é o fato comum em que uma mãe grávida compra carrinhos de brinquedo e o enxoval será azul, se ela souber que está gerando uma criança do sexo masculino, contudo se a criança for do sexo feminino, receberá bonecas e um enxoval rosa. Já é clássica a relação da cor azul com o sexo masculino e a cor rosa com o feminino. Aqui “gênero” está relacionado às diferenças na maneira de pensar e agir entre homens e mulheres. De acordo com a autora muitos fatores influenciam essa forma de “fazer-se” homem ou mulher e diz que novas identidades estão surgindo e outras formas de relacionamento estão nascendo.

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. (LOURO, 2000, p. 04).

Os textos também enfatizaram que o que era considerado abominável em anos atrás hoje é aceitável, a globalização proporcionou isso, os relacionamentos virtuais são um exemplo. A sexualidade não diz respeito ao indivíduo isolado, ela está inserida num espaço e num tempo que determinam os modos de agir e pensar. Sobre esse processo a autora afirma:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 06).

Aí surgem as diferenças do que é permitido ao homem e o que é autorizado à mulher, um comportamento aceitável para o sexo masculino pode ser reprovado para o sexo feminino.

O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças e jovens. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais vai construindo e expressando a sua sexualidade. (BRASIL, 1998. p. 291).

Cabe agora refletir sobre as ações e sobre as reflexões-na-ação com base em referenciais teóricos que ajudem a melhorar nossa compreensão sobre esta temática, dada sua complexidade e a quantidade de materiais produzidos sobre a questão nos últimos anos.

4.2.2 A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação

Buscando aprofundar nossa compreensão sobre esta temática, buscamos o significado de gênero em outras fontes e identificamos algumas que ampliaram nossa perspectiva e nos ajudaram a tomar posicionamentos de acordo com nossos valores, após refletir muito sobre eles. Assim, identificamos que:

Gênero pode ser definido como aquilo que **identifica e diferencia os homens e as mulheres**, ou seja, o gênero masculino e o gênero feminino. De acordo com a definição “tradicional” de gênero, este pode ser usado como sinônimo de “sexo”, referindo-se ao que é próprio do sexo masculino, assim como do sexo feminino. No entanto, a partir do ponto de vista das ciências sociais e da psicologia, principalmente, o **gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas**, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres. Por ser um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas. Nos estudos biológicos, o conceito de gênero é um termo utilizado na **classificação científica e agrupamento de organismos vivos**, que formam um conjunto de espécies com características morfológicas e funcionais, refletindo a existência de ancestrais comuns e próximos.²⁰

A atividade de desconstrução dos conceitos de masculino e feminino se mostrou bem didática e teve grande aceitação por parte dos colaboradores. Deste modo, a dinâmica de desconstrução de conceitos relacionados com os papéis sociais de homens e mulheres se mostrou eficiente na aplicação do referido conceito.

Neste momento, cabe aprofundar a visão histórica de como tal conceito surgiu e ganhou espaço nos currículos escolares e de formação de professores, gerando mais dúvidas do que esclarecimentos.

Segundo Bonfim (2009, p. 149), as Ciências Humanas e Sociais trazem uma “[...] nova visão da sexualidade, quando afirmam que as pesquisas devem partir da teia de significados e relações sociais que os sustentam em um determinado contexto histórico.” Concordamos com a autora quando esta defende que a

²⁰ Disponível em <<https://www.significados.com.br/genero/>>. Acessado em 10/06/2017.

sexualidade é um tema que se constitui em uma “arena simbólica e política ativamente disputada, em que grupos lutam para implementar plataformas sexuais e alterar modelos e ideologias sexuais”, as quais se apoiam basicamente em dois paradigmas: o essencialismo e o construtivismo social.

Nas trincheiras do essencialismo viceja a convicção de que há algo inerente à natureza humana, inscrito nos corpos na forma de um instinto ou energia sexual que conduz as ações. A sexualidade ora restringe-se a um mecanismo fisiológico, a serviço da reprodução da espécie, ora à manifestação de uma pulsão, de ordem psíquica, que busca se extravasar. O construtivismo social reúne abordagens que buscam problematizar a universalidade desse instinto sexual. O foco da argumentação é o de que existem formas culturalmente específicas, que o olhar ocidental chamaria de sexualidade, que envolvem contatos corporais entre pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, ligados ou não à atividade reprodutiva, que podem ter significados radicalmente distintos entre as culturas, ou mesmo entre grupos populacionais de uma determinada cultura. Portanto, os significados sexuais e, sobretudo, a própria noção de experiência ou comportamento sexual não seriam passíveis de generalização, dado que estão ancorados em teias de significados articuladas a outras modalidades de classificação, como o sistema de parentesco e de gênero, as classificações etárias, a estrutura de privilégios sociais e de distribuição de riqueza, etc. (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 3 citado por BONFIM, 2009, P. 150).

Bonfim ainda distingue dois modelos de construtivismo social aplicado à sexualidade: um seria o modelo de “influência cultural”, que parte da premissa de que existe uma separação entre corpo e razão, “na qual o corpo permanece como uma espécie de substrato ao qual a cultura se superpõe, alterando e ou condicionando os comportamentos, as experiências e as significações” da experiência sexual. Ou seja, a sexualidade seria universal e biologicamente determinada e cada sociedade/cultura criaria “formas de conformação ou repressão dos impulsos sexuais.” (BONFIM, 2009, p. 150). Esse modelo teria orientado a maior parte dos trabalhos sobre sexualidade, numa perspectiva biomédica ou sexológica.

O segundo modelo postula que o domínio do sexual, do erótico ou das sensações do corpo não passariam de “puro efeito de construções culturais”,

[...] sendo necessário identificar as mediações, os vínculos que, em cada momento histórico, definem o que seja sexual e de que modo tal significado se articula com as classificações de gênero, com a reprodução e com o sistema de parentesco. Não haveria algo inerente à fisiologia ou à *psique* humanas que possa ser considerado um substrato universal sobre o qual a cultura opera, privilegiando-se o pressuposto da radical arbitrariedade do que venha a ser sexual. Contrapondo-se à perspectiva biomédica ou sexológica, a adoção da perspectiva antropológica ou sociológica para a análise da sexualidade suscita reflexões instigantes, sobretudo para o campo da saúde coletiva. Com o advento da AIDS, os estudos biomédicos e epidemiológicos sobre a sexualidade intensificaram-se sobremaneira,

restaurando tendências de mensuração e controle do comportamento sexual, tomado como um conjunto de atos e práticas isoladas de seu contexto cultural. Frequentemente, tais estudos adquirem um caráter assertivo e normativo quanto à conduta de indivíduos no que tange à prevenção de doenças. (BONFIM, 2009, p. 150).

As ciências sociais buscam, então, relativizar ou problematizar crenças arraigadas no senso comum ou entre especialistas, que ratificam determinados comportamentos e identidades sexuais. Em geral, estes desconsideram o lento e complexo processo de aprendizagem sociocultural, permeado pelas marcas de gênero que modelam as representações e práticas no campo da sexualidade notadamente influenciadas pela sociedade vigente.

Nesta perspectiva, consideramos acertada a atividade proposta no terceiro encontro, em que se problematizou os conceitos de masculino e feminino, a qual se insere nesta perspectiva construtivista, ajudando os colaboradores a relativizarem as características atribuídas aos gêneros.

Bonfim (2009) fez uma análise de autores que trataram sobre sexo e sexualidade a partir da abordagem das ciências humanas e sociais, constituindo discursos em torno da hipótese repressiva da sexualidade, forjando o conceito de gênero, disseminando ideias libertárias sobre o sexo e atacando aspectos da cultura ocidental capitalista, considerados fontes de repressão sexual, alienação, doenças mentais, violência social. Ela resume as principais ideias e práticas discursivas de: Engels, Reich, Marcuse e Foucault.

4.2.2.1 A família como vilã na repressão da sexualidade

Bonfim se apoia na obra de Friedrich Engels²¹ (1820 – 1895) “A Origem da Família, da Propriedade e do Estado” para defender que ela apresenta as bases fundamentais para a compreensão histórico-cultural da sexualidade, “[...] sendo a família a instituição onde acreditamos se consolidar a ideologia sexual dominante.” (BONFIM, 2009, p. 156). A família do tipo monogâmica, o sistema de aliança, “a supremacia do homem sobre a mulher e a família individual como unidade econômica da sociedade”, seria utilizada pelo Estado (da classe dominante) para “reprimir a classe oprimida e explorada”, e teria sido introduzida na Alemanha pela

²¹ Filósofo alemão coautor com Karl Marx em várias obras, com quem fundou o Marxismo, colaborando na elaboração das teorias do Materialismo Histórico.

Igreja Romana “para que os cãndidos alemães pudessem, sem dificuldade, deixar legados para a Igreja”. (BONFIM, 2009, p. 157). A corrente marxista vai então desencadear um sistemático ataque à Família Tradicional (relação monogâmica), à sociedade moralista-capitalista e à propriedade privada, ou seja, a concentração de riquezas dentro do casamento e a transmissão de bens aos filhos legítimos.

Embora a visão da família tradicional judaico-cristã se apresente como uma instituição alicerçada nos laços sanguíneos e em uma relação harmoniosa e eterna entre pai, mãe e filhos, hoje, as mudanças ocorridas no decorrer da história demonstram que este é um padrão que não pode mais ser sustentado, pois hoje o núcleo familiar se constitui de maneiras distintas, como: pais separados e/ou sozinhos, pais separados e com outros/as companheiros/as, casais homossexuais. Embora estes núcleos familiares não sejam ainda aceitos pelo fato de nossa sociedade ser *[sic]* sido fundada numa estrutura repressora, e as relações que se estabelecem fora da ordem social vigente, passa *[sic]* a ser considerada fora dos padrões e objeto de preconceitos e condenação social. De acordo com Engels e Marx, o passo inicial para emancipação (e não o último) seria a incorporação da mulher no trabalho social produtivo. (BONFIM, 2009, p. 159).

A autora professa então sua crença de que, “[...] no advento da sociedade capitalista, houve e há uma repressão sobre o sexo, sobre o corpo do homem, para sujeitá-lo em prol de uma classe dominante [...]”, visto em primeiro lugar como “mão-de-obra, instrumento de trabalho” e o sexo configurar-se-ia “como mais um instrumento de repressão sobre a classe desfavorecida (o proletariado).” (BONFIM, 2009, P. 159).

O tema da repressão sexual também foi explorado por Wilhelm Reich (1897-1957), que deu continuidade aos trabalhos de seu mestre Freud e ampliou sua teoria da “economia sexual”, ou seja, a forma que a sociedade se utiliza para regular, encorajar ou inibir a satisfação das tendências sexuais, objetivando desenvolver as bases de uma “política sexual”. Para ele, a civilização moderna “[...] exerce pressão intolerável sobre os impulsos sexuais, ressaltando que, na nossa sociedade estruturalmente patriarcal, a felicidade é algo utópico, para não dizer impossível”. (BONFIM, 2009, p. 151).

Para Reich, o homem moderno estaria massacrado pela alienação cotidiana promovida pela escola, o trabalho, a moral, o dever, dentro de um sistema social repressivo e sem diálogo sobre sexo (interdito familiar). Ao privar-se do êxtase sexual, acabaria desenvolvendo neuroses, psicoses ou perversões, e delitos sexuais. Criou o conceito de “courage neuromuscular do caráter” que associa a

neurose com estagnação da energia vital, e defendeu o orgasmo sexual pleno e satisfatório como o regulador biológico da harmonia vital, desenvolvendo psicoterapias com a aplicação deste conceito.

Ao aplicar a abordagem marxista à análise da sexualidade, Reich defendeu que a moral está a serviço da classe dominante na sociedade de classes, “[...] mas, ‘enquanto a privação material abrange apenas as classes dominadas, a privação sexual é um fenômeno que atinge todas as categorias da sociedade de classes’.” (BONFIM, 2009, p. 152).

Reich considerou não apenas os aspectos biológicos e psicológicos do indivíduo, mas fundamentalmente seu contexto econômico, social e cultural. Sua meta ia além da psicoterapia, pois ele dizia que a política muda as leis, não as pessoas, e que a psicoterapia muda as pessoas, não as leis. Foi especialmente através de sua experiência com a psicanálise e de sua atuação nos Centros de Orientação Sexual que Reich desenvolveu seus estudos em torno da sexualidade e o poder, em seu “diálogo” com a teoria marxista. Para Reich, a repressão sexual nasce especialmente com o sistema econômico patriarcal, considera que a sexualidade é o ponto central da vida e que o ser humano nasce provido de sexualidade e que esta não é apenas uma necessidade própria como a necessidade humana central; defende o direito de o ser humano viver sua sexualidade com espontaneidade, e a negação do bem sexual traz consequências como a *negação*, a *repressão*, a *supressão* e a *regulação moral da sexualidade*. Reich concluiu que a moral sexual vigente, fundada no princípio da articulação entre o casamento e os interesses econômicos, na opressão feminina e na proibição das crianças e dos adolescentes aos jogos eróticos condizentes com as suas possibilidades, cumprindo assim, função da inserção do autoritarismo da ordem social capitalista na estrutura familiar, ou seja, a distorcida visão da sexualidade não nasce do indivíduo, mas da sociedade patriarcal (feudal, burguesa, capitalista) que, ao tentar assegurar os bens materiais e transmiti-los aos seus descendentes apenas dentro do casamento, instituiu uma restrição sexual e automaticamente, uma repressão sexual, criando para tal uma educação, uma moral e uma ciência capaz de defender seus interesses, reservando então a vida sexual apenas dentro do matrimônio monógamo e à família patriarcal, buscando já desde a infância inibir a sexualidade no sentido conservador, anulando toda possibilidade de liberdade e crítica. (BONFIM, 2009, p. 153).

Segundo Bonfim, Reich defendeu que “a cura” para essa sexualidade reprimida “só pode advir de medidas como a abolição da educação familiar autoritária; a criação de um novo tipo de casamento diferente deste pautado nos aspectos econômicos e sociais da sociedade capitalista”; e conseqüentemente, a “abolição da ordem socioeconômica capitalista criadora de uma estrutura econômica psíquica mecanizada”, bem como, “que os conhecimentos científicos sejam levados à realidade, acreditando que a repressão sexual pode ser modificada.” (BONFIM, 2009, p. 153).

Outro intelectual das ciências sociais que estendeu a reflexão em torno da hipótese da repressão sexual foi Herbert Marcuse (1898-1979), sociólogo e filósofo alemão, naturalizado norte-americano e vinculado à Escola de Frankfurt²². Marcuse fez uma releitura crítica da repressão sexual proposta por Freud: este propôs a existência de uma “repressão de base”, que seria necessária para fundar e manter a civilização e consistiria em um processo de sublimação da pulsão sexual, isto é, as energias da atividade sexual devem ser canalizadas para o trabalho para suprir as necessidades da vida dos membros da sociedade civilizada, dando origem aos bens culturais. Não haveria possibilidade de se viver sob o “princípio do prazer” na sociedade civilizada e o “princípio da realidade” impor limites para a expressão da sexualidade, com adiamento da satisfação de um prazer, aceitação de um prazer menor mas aceitável socialmente ou até, renúncia da satisfação do prazer.

Para Bonfim (2009, p. 153), “Marcuse reconhece duas instâncias repressivas: uma ‘repressão de base’ e um ‘princípio de competição’”. A primeira, na verdade, se refere à teoria freudiana, mas, a autora não esclarece a crítica feita por Marcuse a esta instância por não citar o “princípio da mais repressão” e não esclarecer o que seria a instância denominada “princípio de competição”, que Souza (2007, s/p) traduziu por “princípio de rendimento” e esclarece melhor a crítica feita por Marcuse à teoria freudiana. Para Freud, a repressão que perpetua a “falta” ou a angústia se origina com o pai primordial e é biológica, por isso deve se perpetuar inexoravelmente na história, através da filogênese (repressão de base), mas “[...] para Marcuse, a repressão pertence a um modo de dominação social específico na história. É apenas um princípio de realidade específico que pode mudar historicamente.” (SOUZA, 2007, s/p). Para Marcuse, a carência ou penúria foram organizadas em nossa história de formas diferentes, pois elas não são em si o princípio da civilização, como pensou Freud, mas teriam sido “[...] impostas ao indivíduo primeiro pela violência, depois pela racionalização do poder.” (SOUZA, 2007, s/p). Por isso, na análise da teoria freudiana, Marcuse tenta fazer a distinção

²² Grupo de filósofos e cientistas sociais de tendência marxista que surgiu no final da década 1920, associada diretamente ao que passou a ser denominada Teoria Crítica da Sociedade e que se contrapôs à Teoria Tradicional, cartesiana, na qual se destacam Adorno, Horkheimer, Marcuse entre outros, que buscou unir teoria e prática, tentando incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com a realidade atual. Deve-se à Escola de Frankfurt a criação de conceitos como “indústria cultural” e “cultura de massa”. (BONFIM, 2009).

entre o que é histórico-social e o que é biológico, construindo os conceitos de “mais-repressão” e o “princípio de rendimento”.

A crítica de Marcuse, ao extrapolar os conceitos freudianos, na busca de identificar o componente histórico-social daquilo que se apresenta como processo natural, exige uma duplicação de conceitos. Dessa forma, ele introduz dois conceitos novos. São eles: a) **Mais-repressão**: são as restrições requeridas pelo domínio social além das exigidas pelo princípio de realidade. Distinguem-se, portanto, da repressão básica, ou seja, das modificações das pulsões que são necessárias à existência do homem na civilização. b) **Princípio de rendimento**: é a forma específica do princípio de realidade na sociedade moderna. É o princípio que exige o desempenho econômico de seus membros. Hoje o progresso técnico atingiu uma tal amplitude, que já não é mais necessário que a vida seja definida pela competição, trabalho árduo e exploração. Para Marcuse, as capacidades técnicas devem ultrapassar os limites da luta pela existência. [...] O principal argumento de Marcuse contra Freud é que os controles da sociedade civilizada já não são mais necessários como no passado, quando se exigia uma arregimentação repressiva das pulsões. Hoje esses controles adicionais geram uma mais-repressão desnecessária. (SOUZA, 2007, s/p).

O autor citado, ainda esclarece que, ao introduzir o conceito de mais repressão, Marcuse focalizou seu exame no desenvolvimento histórico-social “[...] das instituições e das relações que constituem o corpo social do princípio de realidade”, o qual se fundamentaria “num mundo de escassez e repressão” e teria sido “o princípio de realidade específico que governou as origens e a evolução da civilização. Em sua opinião, esse princípio de realidade que foi diagnosticado por Freud deveria se chamar princípio de rendimento.” (SOUZA, 2007, s/p).

“Nós chamamos princípio de rendimento, porque insiste no fato que, sob sua lei, a sociedade é estratificada de acordo com o rendimento competitivo de seus membros” (MARCUSE, 1955, p. 50). Para Marcuse, o princípio de rendimento é o de uma sociedade orientada para o ganho e concorrência entre os indivíduos, num processo ininterrupto de expansão. As aptidões intelectuais e materiais em nossa atualidade são muito maiores do que antes, isso significa que o alcance da dominação é infinitamente maior. Em virtude de sua organização, o trabalho funciona como um poder independente do indivíduo, ao qual ele deve se submeter, se quer viver. “Nesta sociedade o trabalho se generalizou, assim como as restrições impostas à libido: o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte da vida do indivíduo, é um tempo penoso, porque o trabalho alienado é abstinência da satisfação e negação do princípio de prazer” (MARCUSE, 1955, p.50). Sob o domínio do princípio de rendimento o corpo e a mente são instrumentos do trabalho árduo, dilação do prazer, coação e constrangimento. (SOUZA, 2007, s/p).

Souza (2007) ainda informa que Marcuse advogou uma "transformação social" para interromper o processo exploratório identificado pelo marxismo, a qual

“não só conduziria à libertação da sexualidade, mas também uma ‘transformação da libido [...]’.” (SOUZA, 2007, s/p). Para este autor, Marcuse defende

[...] que, quando o ser humano conseguir superar as condições atuais de trabalho, evitando a submissão do corpo e da mente poderá atingir sua libertação através da concepção de uma nova estética da vida, que seja corporal, espontânea, receptiva, intuitiva, afetiva, criadora, expansiva, mais subjetiva. Uma estética que resgate as potencialidades humanas, que cultive o conhecimento sensual, os valores próprios dos sentidos e dos sentimentos, a fantasia e o jogo erótico. Para isso o ser humano precisa estabelecer uma nova ordem de trabalho que deixe de alienar, na qual o trabalho é que esteja subordinado ao ser humano, às suas reais necessidades e à sua felicidade, só possível, se o ser humano estabelecer relações eróticas duradouras entre indivíduos maduros. (SOUZA, 2007, s/p).

Uma nova estética e uma nova ética contra a Moral, dentro da ideologia que dominou os teóricos da “Escola de Frankfurt”, os quais detectaram no século XX a crise da razão e a dissolução do indivíduo autônomo, pois defendiam que “[...] os indivíduos se adaptaram à sociedade e ao domínio social de forma espontânea; que a produção, distribuição de mercadorias, o trabalho e os entretenimentos da sociedade repressiva invadiram a psique do indivíduo”; que “[...] a racionalidade técnica atingiu todos os setores da vida social, tornando os controles tecnológicos a própria personificação da razão. Eliminou, com isso, qualquer tentativa de ruptura [...]”; que o “[...] aparato produtivo e as mercadorias se impuseram ao sistema social como um todo” e “os consumidores, prisioneiros do capital, prenderam-se agradavelmente aos produtos e às formas de bem estar social. A partir disso, o indivíduo autônomo desapareceu” e a “subjetividade foi destruída pelos controles tecnológicos.” (SOUZA, 2007, s/p).

No livro “Dialética do Esclarecimento”, o livro que popularizou os teóricos de Frankfurt, Adorno e Horkheimer chegaram à conclusão de que com o progresso da razão, em vez da humanidade entrar em um estado verdadeiro humano de igualdade, liberdade e felicidade para os indivíduos, a humanidade entrou em um estado de barbárie e regressão social. Eles chegaram a esta conclusão, pois tiveram a experiência da primeira e segunda guerras mundiais, além de serem testemunhas dos doze milhões de judeus que foram vítimas do totalitarismo que assolava a Europa na primeira metade do século XX. (SOUZA, 2007, s/p).

Dentre os teóricos desta escola, Adorno (1995) fez muitas reflexões sobre a educação e defendeu que a primeira exigência desta é lutar contra a barbárie, como a que ocorreu nos campos de concentração na segunda guerra mundial, isto é, para que “Auschwitz não se repita” e cabe aos estabelecimentos de ensino, “[...] desvelar

os mecanismos que levam as pessoas a cometerem tais atrocidades” (SOUZA, 2016, s/p).

Outro autor analisado por Bonfim (2009) é Michel Foucault (1926-1984), citado na seção anterior, que teria rejeitado a hipótese de que o sexo foi reprimido por motivos econômicos, como defenderam Reich e Marcuse, entre outros. Argumentando que a hipótese de repressão como necessária à constituição da força de trabalho não tem fundamento, Foucault justifica que “[...] os controles sexuais não foram mais intensos e sistemáticos nas classes pobres, e sim nas classes economicamente privilegiadas e politicamente dirigentes, a partir do século XVIII [...]”. (BONFIM, 2009, p. 160).

4.2.2.2 A família como o cristal da sexualidade

Para defender sua hipótese Foucault propôs a teoria do dispositivo da sexualidade (citado na seção anterior) que permite defender “[...] três ou quatro teses contrárias à pressuposta pelo tema de uma sexualidade reprimida pelas formas modernas da sociedade [...]” ([1988]1999, p. 101). São elas:

[...] [1] a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder; [2] esteve em expansão crescente a partir do século XVII; [3] a articulação que a tem sustentado, desde então, não se ordena em função da reprodução; [4] esta articulação, desde a origem, vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder. (p. 101-2).

Ao defender estas teses Foucault corrige as teses de autores já citados anteriormente, como Reich e Marcuse, que colocam na família burguesa a causa da repressão à sexualidade, argumentando que

Não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança, que exclua a sexualidade ou pelo menos a reforce, atenuando tanto quanto possível e só retenha dela as funções úteis. Seu papel, ao contrário, é o de fixá-la e constituir seu suporte permanente. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 102).

A família, no nosso entender, mais do que vilã tem sido uma vítima do dispositivo da sexualidade, pois, como demonstra Foucault ([1988]1999), é nela que o regime de aliança vai fazer permutas com o dispositivo da sexualidade, que vem historicamente regulando as relações de sexo em todas as sociedades (sistema de matrimônio, regras de parentesco, transmissão de nomes e de bens). Ao contrário

de exclusão ou interdição da sexualidade, seu papel é o de fixar a sexualidade, constituindo seu suporte permanente e permitindo que

[...] os sistemas de aliança sejam atravessados por toda uma nova tática de poder que até então eles ignoravam. A família é o permutador da sexualidade com a aliança: transporta a lei e a dimensão do jurídico para o dispositivo de sexualidade; e a economia do prazer e a intensidade das sensações para o regime da aliança. (FOUCAULT, [1988]1999, p. 102-3).

Essa fixação do dispositivo da aliança e do dispositivo da sexualidade na forma da família burguesa, a partir do século XVIII vai torná-la lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor e Foucault vê na insistente interdição do incesto que a sociedade ocidental desenvolveu, um mecanismo de defesa “contra a extensão e as implicações desse dispositivo de sexualidade posto em ação, e cujo inconveniente [...] era ignorar as leis e as formas jurídicas da aliança.” ([1988] 1999, p. 103). O dispositivo da sexualidade que se desenvolveu desde o século XVII às margens da família (na direção espiritual, na pedagogia) vai aos poucos se centrando na família, que também vai se reorganizando,

[...] com laços mais estreitos, intensificada com relação às antigas funções que exercia no dispositivo da aliança. Os pais, os cônjuges, tornam-se na família, os principais agentes de um dispositivo de sexualidade que no exterior se apoia nos médicos e pedagogos, mais tarde nos psiquiatras, e que, no interior, vem duplicar e logo ‘psicologizar’ ou ‘psiquiatrizar’ as relações de aliança. Aparecem então, estas personagens novas: a mulher nervosa, a esposa frígida, a mãe indiferente ou assediada por obsessões homicidas, o marido impotente, sádico, perverso, a moça histérica ou neurastênica, a criança precoce e já esgotada, o jovem homossexual que recusa o casamento ou menospreza sua própria mulher. São as figuras mistas da aliança desviada e da sexualidade anormal: transferem a perturbação da segunda para a ordem da primeira; dão oportunidade para que o sistema da aliança faça valer seus direitos na ordem da sexualidade. Nasce, então, uma demanda incessante a partir da família: de que a ajudem a resolver tais interferências infelizes entre a sexualidade e a aliança; e, **presa na cilada desse dispositivo de sexualidade** que sobre ela investira de fora, que contribuíra para solidificá-la em sua forma moderna, lança aos médicos, aos pedagogos, aos psiquiatras, aos padres e também aos pastores, a todos os “especialistas” possíveis, o longo lamento do seu sofrimento sexual. Tudo se passa como se ela descobrisse, subitamente, o temível segredo **do que lhe tinham inculcado e que não se cansaram de sugerir-lhe**: ela, coluna fundamental da aliança, era o germe de todos os infortúnios do sexo. Ei-la desde a metade do século XIX, pelo menos, a assediar em si mesma os mínimos traços de sexualidade, arrancando-se a si própria as confissões mais difíceis, solicitando a escuta de todos os que **podem saber** muito, abrindo-se amplamente a um exame infinito. A família é o cristal do dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo. (**grifos nossos**) (FOUCAULT, [1988]1999, p. 104-5).

Como um cristal que reflete e difrata, vemos que a família é muito mais vítima do que vilã dos problemas da sexualidade na atualidade, pois este dispositivo de sexualidade se tornou ainda mais complexo com relação à economia e à tremenda expansão dos meios de comunicação que ocorreu após Foucault escrever sua história da sexualidade, o que deixa os pais, os professores, os padres e pastores, os legisladores, os juízes, ainda mais confusos e atordoados, numa profusão de discursos que multiplicam, se mesclam, se hibridizam em nosso meio, atingindo comunidades remotas dos grandes centros, mais tradicionais, com um impacto assustador e avassalador. Nossa pesquisa evidenciou esta multiplicidade de discursos se cruzando em sala de aula, de práticas sociais se chocando, de autoridades morais sendo desafiadas e valores tradicionais contestados, conforme evidenciado na Seção 3, colocando em questão valores e verdades arraigadas, gerando conflitos cognitivos e emocionais diante de desvalorização de algumas formas discursivas e supervalorização de outras, mas também muita reflexão, muitos silenciamentos e algumas ressignificações.

4.2.2.3 O discurso científico da sexualidade e o bio-poder

A história da sexualidade apresentada por Foucault se faz numa concepção de ciência que admite a evolução desta mais em função de rupturas do que de continuidade ou de progresso cumulativo (KUHN, 1991), supondo duas rupturas, quando analisada da perspectiva dos mecanismos de repressão:

Uma no decorrer do século XVII: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquivas obrigatórias do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem; a outra, no século XX; menos ruptura, aliás, do que inflexão da curva; é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a afrouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extra-conjugais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado em grande parte, os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças. (FOUCAULT, [1988]1999, p. 109).

A análise das invenções dos procedimentos colocados em prática nestes períodos, suas transformações e efeitos de submissão ou de resistência levaram Foucault a concluir que “essas datações múltiplas, sem dúvida, não coincidem com

o grande ciclo repressivo que se costuma situar entre os séculos XVII e XX.” (FOUCAULT, ([1988] 1999, p. 109). Este autor argumenta que “[...] a política do corpo já não requer a supressão do sexo ou sua limitação ao papel exclusivo de reprodução [...]”, mas, ao contrário, passa por sua canalização múltipla dentro dos circuitos controlados da economia [...]. (FOUCAULT, ([1988] 1999, p. 107).

Ora, se a política do sexo não põe em ação, fundamentalmente, a lei da interdição, mas todo um aparato técnico, e tratando-se antes da produção da “sexualidade” do que da repressão do sexo, é preciso abandonar este tipo de demarcação, defasar a análise com relação ao problema da “força de trabalho” e abandonar, sem dúvida, o energismo difuso que sustém o tema de uma sexualidade reprimida por motivos econômicos. (FOUCAULT, [1988]1999, p. 108).

O autor se refere à uma “política do corpo” ou “política do sexo” na qual uma nova forma de poder se impôs nos últimos séculos e que ele denomina de “bio-poder”, cuja construção se deu com a forte contribuição do discurso científico e da medicina, especialmente da psiquiatria e da psicanálise, mas também da demografia, da etnologia, da biologia, entre outras.

Esse bio-poder surge de um deslocamento do direito que o soberano tinha no passado de determinar se alguém deve morrer ou viver para um poder no qual o corpo social busca gerir a vida, ou melhor, “[...] garantir sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la.” (FOUCAULT, ([1988] 1999, p. 128). O desenvolvimento deste poder se dá entre dois polos: de um lado, a partir do século XVII, a ciência cartesiana que dessacraliza o corpo e passa a explorá-lo como máquina (decompondo-o em partes para estudá-lo cientificamente através da anatomia e mais tarde da fisiologia) através das “*disciplinas*: anátomo-política do corpo humano”. Por outro lado, por volta do século XVIII, desenvolve-se a ciência centrada no “[...] ‘corpo-espécie’, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos [...]”, através de processos assumidos com uma série de intervenções e controles reguladores: “uma bio-política da população”. (FOUCAULT, ([1988] 1999, p. 131).

Para o autor, “este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo [...]”:

Sabemos quantas vezes se colocou a questão do papel que uma moral ascética teria tido em toda a primeira formação do capitalismo; mas, o que se passou no século XVIII em certos países ocidentais e esteve ligado ao desenvolvimento do capitalismo, foi um outro fenômeno, talvez de maior amplitude do que esta nova moral que parecia desqualificar o corpo: foi

nada menos do que a entrada da vida na história – isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder – no campo das técnicas políticas. (FOUCAULT, [1988]1999, p. 133).

Esse bio -poder faz proliferar tecnologias políticas que, a partir de então, “[...] vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida [...]” (p. 135) e tem como consequência, a importância crescente da “norma”, sobrepondo-se esta ao regime jurídico da lei; um poder que tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar, distribuir em torno da norma.

E contra este poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo. Desde o século passado, as grandes lutas que põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em função do sonho milenar de um ciclo dos tempos e de uma Idade do ouro. [...] o que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. [...] Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas se formulem através da afirmação de “direito”. O “direito” à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o “direito” acima de todas as opressões e “alienações”, de encontrar o que se é e tudo o que se possa ser, esse “direito” tão incompreensível para o sistema jurídico clássico [...] (FOUCAULT, [1988]1999, p. 136).

Neste contexto novo, o sexo vai assumir uma grande importância como foco de disputa política e levar ao desenvolvimento de muitas áreas científicas: a Geografia e a Arquitetura (com as ordenações espaciais de extrema meticulosidade); a Medicina e Psicologia (exames médicos e psicológicos infinitos); a Demografia e a Psicometria (medidas maciças e estimativas estatísticas) se expandem como disciplinas científicas tendo o sexo como matriz e como princípio de regulação.

É por isso que no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la. Mas, vêmo-la também tornar-se tema de operações políticas, de intervenções econômicas [...], às campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização: é empregada como índice de força de uma sociedade, revelando tanto sua energia política como seu vigor biológico. (FOUCAULT, [1988]1999, p. 137).

Foucault vai então analisar como sociedades europeias passaram de um regime em que o “sangue” constituía um dos valores essenciais (enquanto função

simbólica) para uma “sociedade do sexo” ou melhor, “de sexualidade”, a qual deixa de ser apenas marca e símbolo, mas, se torna objeto e alvo: “[...] saúde, progeneritura, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala *da* sexualidade e *para* a sexualidade.” (FOUCAULT, ([1988] 1999, p. 138). A consequência disto é que “[...] a sexualidade, longe de ter sido reprimida na sociedade contemporânea está, ao contrário, sendo permanentemente suscitada.” (p. 139). Nisto se constitui um dos princípios internos de funcionamento mais essenciais que o dispositivo da sexualidade suscitou: “[...] o desejo do sexo – desejo de tê-lo, de aceder a ele, de descobri-lo, liberá-lo, articulá-lo em discurso, formulá-lo em verdade.” (p. 146).

Assim, a medida que se vem desqualificando o discurso religioso ao longo da modernidade, o discurso científico vai se consolidando como verdadeiro. Fávero (2010), ao propor a discussão de gênero introduz a discussão da história da ciência, especialmente aquela que surge na segunda metade do século XX, a qual problematiza a interação do desenvolvimento da ciência e suas implicações sociais. A tese que se defende a partir das críticas realizadas por pesquisadores como Kuhn (1991), Jaquard (1987), Cohen (1981) entre outros, é que a ciência e a tecnologia são construções humanas, situadas no espaço e no tempo, recebendo influências e influenciando o campo político, econômico e social, conforme amplamente discutido por Foucault.

A questão de gênero surge no campo da ciências humanas e sociais a partir da evolução do movimento feminista e dos estudos desenvolvidos por autores diversos, tanto na antropologia, como na psicologia e sociologia.

O termo “gênero” é muito recente tanto nas ciências humanas e sociais como no movimento feminista. No início do movimento feminista, no século XIX, ainda não existia esse conceito e o termo utilizado era “mulheres”. A primeira onda do movimento feminista pode ser compreendida entre o final do século XIX até aproximadamente os anos 60 do século XX. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 23).

Esta primeira onda do movimento feminista era marcada pelo lema da “igualdade entre os sexos”, lutando por *igualdade entre homens e mulheres* na sociedade e conseguiu conquistar muitos direitos jurídico-legais, civis e políticos, como o direito ao voto, que no Brasil passou a fazer parte da Constituição de 1934.

A segunda onda é marcada pela prática discursiva da situação feminina, para cuja emergência contribuíram escritoras como Simone de Beauvoir, filósofa existencialista francesa que lançou o *Segundo sexo* em 1949. O lema desta segunda onda (décadas de 1960-70) passou a ser a *diferença entre homens e*

mulheres. Autores que consideram que a teoria freudiana não ofereceu explicações satisfatórias para o desenvolvimento psicosssexual das meninas (CHODOROW, 1979; GILLIGAN, 1982; 2003) começaram a questionar sua teoria, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento moral, contribuindo para o aparecimento do conceito de gênero. (MARTINES, 2005; FÁVERO, 2010).

Neste período, o velho debate natureza x sociedade voltou à tona e se passou a questionar sobre as influências biológicas e as culturais no desenvolvimento de identidades masculinas e femininas, dentro de uma visão binária (homem ou mulher). “Desse ponto de vista, o sexo é algo dado biologicamente e o gênero é uma construção social imposta sobre um corpo sexuado.” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 24). Foi esta concepção que ficou marcada no encontro entre pesquisadora e colaboradores(as) da pesquisa, como uma “verdade baseada no “conhecimento científico” e que agradou muito os que participaram da discussão.

Teixeira e Magnabosco (2016) citam duas autoras que na década de 1970 e 1980 começaram a utilizar o termo gênero sendo que o padrão de heterossexualidade passa a ser problematizado (a antropóloga Gayle Rubin e a historiadora Joan Scott). Esta última define este novo conceito a partir de duas proposições: 1) como um dos “[...] componentes das relações sociais o qual se baseia em diferenças percebidas entre os sexos e no qual quatro elementos operam em conjunto: os símbolos, os conceitos normativos, a dimensão política e a identidade subjetiva.”; 2) “gênero como a primeira forma de dar sentido às relações de poder”, entendendo que “o poder é articulado por meio das diversas relações que estabelecemos socialmente.” (p. 25). Para estas autoras:

Na sociedade ocidental, em que as tradições judaico-cristãs são predominantes, o poder se articula apoiado, sobretudo, nas relações de gênero. Além de considerarmos as relações de gênero muitas vezes como definidora das produções discursivas, devemos explorar as intersecções entre outros sistemas de poder que constituem as experiências dos sujeitos, como raça, classe e orientação sexual. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 25).

A associação entre o conceito de “sexo” e as relações de poder foi ampliada por Foucault, como já vimos, ampliando o debate em torno de gênero e classe social e a antropóloga Michelle Rosaldo (1995) também é citada por estas autoras, em torno do conceito foucaultiano de política sexual e dos significados e sentidos que

são atribuídos às experiências vividas, historicizando as formas pelas quais as ações humanas produzem subjetividades, “[...] hierarquização e exploração entre os sexos, o qual decorre de trocas simbólicas e no qual o corpo se torna o lugar onde se inscrevem as disputas de poder.” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 25-6).

Assim, a terceira onda (final do século XX para a atualidade) passou a questionar as teorias vigentes e “as feministas perceberam que trabalhar com a diferença entre masculino e feminino não era suficiente, pois as ideias permaneciam numa perspectiva dicotômica e essencializada.” As inquietudes do movimento feminista agora recaem sobre as *diferenças entre as mulheres* que “[...] devem ser percebidas como formas de construção da identidade de gênero que marcam e inscrevem o sujeito em sua singularidade.” (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 26). O foco passa a ser a *identidade de gênero*.

A identidade de gênero se desenvolve a partir das relações intersubjetivas inseridas em um determinado contexto histórico, considerando os aspectos significativos relacionados a cultura, posição social, funções, papéis, heteronormatividade, entre outros códigos normativos. Algumas destas construções são impostas e vamos aos poucos aceitando-as, negando-as ou modificando-as. Desenvolvemos a identidade num processo contínuo e inacabado, (com)partilhando significados e representações. Neste desenvolvimento em que a sexualidade foi colocada como dispositivo central, no qual o corpo constrói sentido mediante os múltiplos discursos, o sujeito irá sujeitando e subjetivando-se. Esses discursos normatizam e instauram saberes e produzem a/s verdade/s. (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2016, p. 26).

Assim, a ampliação do conceito de gênero no âmbito das ciências humanas e sociais passa a criticar a heteronormatividade e fornece discursos que são assumidos pelo movimento LGBT²³, o qual tem contribuído para ampliar o debate “científico” em torno da questão de gênero, o vocabulário e as classificações de identidades/subjetividades, nas quais tem se apoiado para disseminar suas plataformas políticas de aceitação/normalização do homossexualismo e de outras práticas e/ou identidades; de aprovação de direitos jurídicos-legais e de implantação

²³ Movimento LGBT se refere ao movimento que atualmente representa diferentes gêneros e orientações sexuais como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. A sigla LGBT também é utilizada como nome de um movimento que luta pelos direitos dos homossexuais e, principalmente, contra a homofobia. Inicialmente, o movimento era conhecido apenas por GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), tendo sido oficialmente alterado para LGBT em uma Conferência Nacional, realizada em Brasília, no ano de 2008. Houve um grande crescimento do movimento nos últimos anos, a partir dos questionamentos sobre as diferentes ramificações de classificação de identidades.

de políticas públicas relacionados com gays, lésbicas, transexuais, travestis e transgêneros.

Todos estes estudos também levam autores da psicologia a defenderem que esta disciplina deve passar de uma posição apolítica para uma interação com os estudos feministas em relação às questões políticas, especialmente no que se refere às “pesquisas sobre o desenvolvimento psicológico humano” e a defesa da “inserção da educação de gênero no ensino formal”. (FÁVERO, 2010, p. 384).

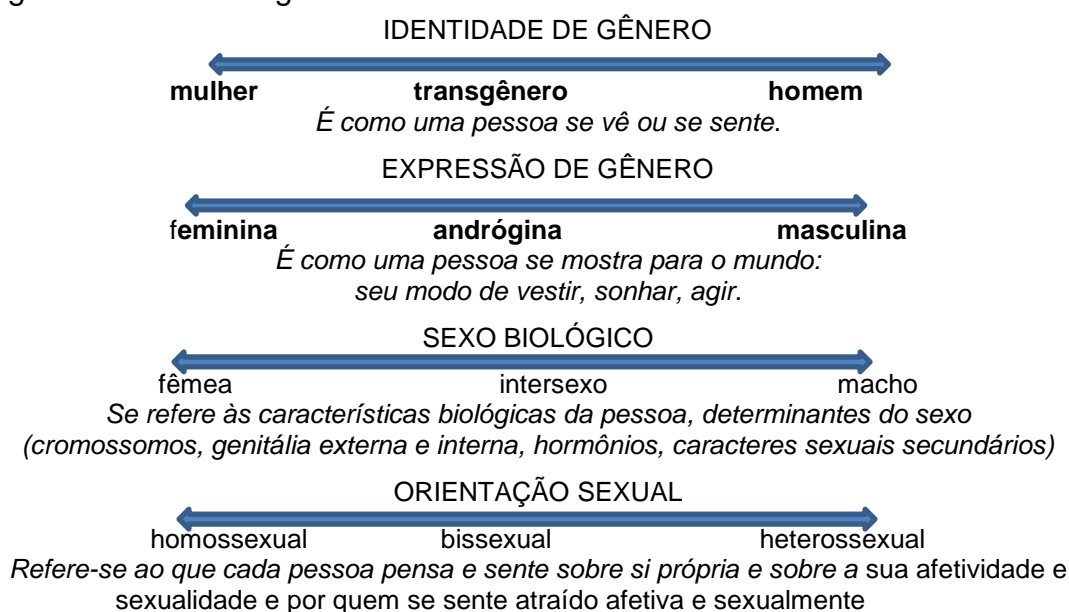
A inserção da educação de gênero no ensino formal já é uma realidade na esfera legislativa (BRASIL, 2015) e na produção de material didático, como livros didáticos, manuais e textos para formação de professores, mas, existe muita resistência e dúvidas por parte dos professores quanto à esta questão, como evidenciaram os dados desta pesquisa apresentados na Seção 3 e como noticiam os meios de comunicação e redes sociais, nos últimos tempos.

As classificações e hierarquizações na área da sexualidade passam, assim, de uma dicotomia homem x mulher ou feminino x masculino para uma profusão de termos que mais confundem do que esclarecem a população em geral e até especialistas, o que torna os discursos mais polissêmicos na área da sexualidade e práticas as mais diversas começam a ser vivenciadas como “normais” ou “naturais”.

Lins; Machado; Escoura (2016) trazem uma matriz que evidencia a complexidade do discurso em pauta, a qual cruza “identidade de gênero”, com “desejo afetivo sexual” e “genitália”, três categorias que rompem com a dicotomia e cria três grandes leques de possibilidades para as identidades situados entre dois extremos. A figura apresentada pelas autoras se mostra um pouco diferente daquela apresentada por outras fontes e optamos por construir uma semelhante (Figura 1), ampliando-a de acordo com as informações disponibilizadas em outra fonte por considerá-la mais adequada (APF, 2017)²⁴

²⁴A Associação para o Planeamento da Família (APF) é uma Instituição Portuguesa que funciona como importante Centro de Formação e tem como missão ajudar as pessoas a fazerem escolhas livres e conscientes na sua vida sexual e reprodutiva e promover a parentalidade positiva. Disponível em <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual>. Acessado em 15/07/2017 às 11h.

Figura 3 – Matriz de gênero



Fontes: APF (2017) e LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 69.

Diante desta profusão de possibilidades de identidades, que pode ser compreensível para se entender e classificar práticas e subjetividades de adultos e para apoiar lutas por direitos humanos fundamentais, é mais do que razoável que professores, pais e jovens se sintam confusos e inseguros para tratar de assuntos relacionados com esta questão.

E em nome da garantia de direitos humanos de certo número de pessoas vemos uma inflexão da curvatura da vara para o lado oposto, a partir da mudança que ocorreu na segunda metade do século XX:

[...] o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico”, permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de “perversidade”; mas, também, possibilitou a constituição de um discurso “de reação”: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico. (FOUCAULT, [1988] 1999, p. 96).

Esse deslocamento da linguagem e do discurso científico para a naturalização da homossexualidade se verifica também para a naturalização de uma infinidade de identidades e práticas que invade as escolas e as famílias, buscando “respeito à diversidade” e a condenação de preconceitos, como a “homofobia, bifobia, transfobia”, entre outras. Mas, como disse uma colaboradora, a recíproca não é verdadeira:

Fala-se muito em tolerância, mas senti que alguns colegas também têm intolerância, como se o ponto de vista deles fosse o certo e quem pensa diferente está errado [tachado como homofóbico]. Isso incomoda um pouco.(colaborador)

Esta fala se refere a um dos pontos negativos da experiência formativa proporcionada pela pesquisa, pois muitos militantes não demonstram o mesmo respeito exigido com aqueles que não aceitam esta naturalização devido a valores morais já consolidados, rotulando qualquer discordância de atitude homofóbica. Algumas pessoas que rompem o silêncio diante do mal-estar causado por estes discursos nas escolas relacionados com a diversidade de gênero e de identidades e se manifestam apresentando outros discursos divergentes até se queixam de sofrer “heterofobia”.

Na próxima seção, vamos fazer uma reflexão sobre a educação sexual e a formação de professores para esta tarefa considerada tão importante para alguns, irrelevante para outros e até temida, baseado no temor de que todo este discurso pode “influenciar” crianças e jovens a uma sexualidade precoce e desviada dos padrões culturais de muitas comunidades.

4.3 DA EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos esta seção historicizando a Educação Sexual no Brasil para refletirmos sobre a formação docente para esta função.

4.3.1 Perspectiva histórica

De acordo com Ribeiro (2004) falar de sexualidade não é algo tão novo em nossa sociedade brasileira. O autor afirma que houve seis momentos distintos quanto a esse assunto no Brasil: **o primeiro momento** compreende o século XVII e XVIII, o sexo é liberado aos homens e as mulheres sofrem repressão; no **segundo momento** século XIX temos o controle da sexualidade e práticas sexuais camufladas e represadas por controle higienistas; **terceiro momento** de 1920 a 1940 vive-se uma urgente necessidade de uma educação sexual científicista que oriente as pessoas; no **quarto momento** temos a década de 60 e a implantação de programas de orientação sexual promovendo uma ação educativa; no **quinto**

momento, de 1980 a 2000, as esferas governamentais assumem um trabalho sobre a orientação sexual nas escolas com a implantação de programas de saúde que inclui esta temática e a aprovação de Parâmetros Curriculares Nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996, definiu necessidade da introdução da temática sexualidade nos currículos. O autor considera a inclusão da temática da sexualidade no currículo escolar a partir de 2000 como sendo o **sexto momento** de educação sexual no Brasil.

Segundo Bonfim (2009, p. 96), a Educação Sexual que vemos hoje na escola apresenta “[...] uma sexualidade para a reprodução dos papéis sexuais dominantes, para a moralidade tradicional, para procriação, para a assepsia médica, [...]”. Para ela, a “Educação Sexual escolar não nasce para atender efetivamente às necessidades e expectativas de humanização e emancipação sexual, mas como as ‘disciplinas do corpo’, participa da ‘regulação das populações’; [...]”.

Para a autora, “a educação sexual no Brasil não surge de políticas educacionais, mas de feministas esclarecidas, acadêmicas e de muitos outros educadores que fizeram da causa da educação sexual uma bandeira nacional”, nas décadas de 1970-80, no Estado de São Paulo.

E por força da resolução da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP, os professores de Educação Sexual em São Paulo eram os professores de Biologia, o Estado permitia que os Licenciados em Ciências Biológicas fossem os professores privilegiados e 20% das vagas poderiam ser compostas pelos professores de Educação Física e Orientadores Educacionais. (BONFIM, 2009, p. 96-7).

Uma revisão bibliográfica realizada pela autora mostra que as “[...] preocupações que vieram justificar a implantação das ações educativas no campo da sexualidade foram: 1) “preocupação com o crescimento demográfico nos países do Terceiro Mundo”, o qual veio reavivar “[...] o debate em torno da necessidade da educação sexual, visando [...] ao controle do nascimento”; 2) “diante das mudanças nos comportamentos e atitudes sexuais dos jovens, no sentido de uma maior liberdade, atingindo os vários setores da população, e não apenas nos países mais desenvolvidos”; 3) “o aparecimento e a expansão da Aids, para qual a Educação Sexual representaria o único meio de combate, na ausência de uma vacina contra a moléstia.”. Segundo ela, “podemos considerar que, a Educação Sexual foi assimilada pela sociedade brasileira como uma perspectiva preventiva-curativa e não como uma proposta emancipatória [...]” (BONFIM, 2009, p. 98).

A partir de então, as propostas políticas e pedagógicas, determinaram-se, tendo como foco comportamentos sexuais considerados inadequados ou perigosos. Desta visão, surgiu uma forte luta contrária à masturbação, às relações sexuais fora do casamento, às “moléstias” sexualmente transmissíveis, e contra a explosão demográfica de alguns países. Desde então, os objetivos propostos à Educação Sexual, muitas vezes tiveram um caráter mais negativo do que positivo, pois quase sempre estiveram condicionados por uma visão moralista, repressora, constituindo-se na verdade numa Educação antissexual. (BONFIM, 2009, p. 99).

Todos os trabalhos revisados pela autora e também aqueles que revisamos para esta pesquisa apontam esta tendência de pensamento: da sexualidade silenciada, repressiva, e que reduz o sexo apenas aos aspectos puramente biológicos, apontando que estas “são as formas mais comuns de se estabelecer uma educação antissexual”, mas, Bonfim também faz um alerta de que “a forma mais sutil é aquela que se esconde sob uma aparente vanguarda da chamada ‘revolução sexual, que reduz o sexo a um objeto de consumo’,[...]”, banalizando o sexo. (2009, p. 99). Para a autora, a Educação Sexual escolar perpetua ou reproduz padrões culturais que tendem para um dos dois extremos, quando o faz “de forma meramente descritiva e biológica sem articular e resgatar a concepção histórica e cultural, sem estabelecer uma teia com a vida real, sem refletir ética e esteticamente sobre os valores, tabus e padrões morais impostos [...]”. (p. 99).

Afirma ainda que,

[...] a Educação Sexual apresentada na escola, através das disciplinas [...] de Ciências Biológicas, não deixam de ser relevantes e informativas, mas não abordam claramente a sexualidade como uma condição biológica natural e cultural, e esta condição não pode ser negada, reprimida e analisada. Isto seria negar a maturidade corporal do ser humano, seria delegar a educação sexual de nossas crianças e adolescentes à “mídia televisiva, fonográfica, cinematográfica, consumista, quantitativa, baseada em modelos estéticos da sociedade atual, em estereótipos” (NUNES, 1987, p. 49 citada por Bonfim, 2009, p. 99).

Neste ponto concordamos com Bonfim, uma vez que a maioria dos autores que usam como referencial teórico os estudos pós-estruturalistas menosprezam ou acham prejudicial uma educação sexual que se apoie na biologia da reprodução, ancorados no conceito de bio-poder, proposto por Foucault ([1988]1999).

Segundo Silva e Megid Neto (2006, p. 186):

As primeiras experiências formais e sistematizadas de Educação Sexual nas escolas acontecem nos anos 1960, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, e são extintas após o início dos governos militares. Em 1971, a Lei 5692/71 altera as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e instituiu o Ensino de 1º. e 2º. graus que tornou obrigatória a inclusão de

Programas de Saúde no currículo escolar, favorecendo que as escolas passassem a tratar de questões ligadas à sexualidade humana, o que não era oficialmente permitido. Bagnato menciona que, em 1974, o Parecer 2.264, do Conselho Federal de Educação recomenda que os Programas de Saúde sejam planejados de acordo com as necessidades do meio e do aluno, devendo ser estabelecidos em conjunto por representantes dos órgãos de saúde, docentes e universidades locais, visando “a *auto-capacitação dos indivíduos e da sociedade para lidar com problemas fundamentais do cotidiano, como o desenvolvimento biopsicológico, nutrição, reprodução, etc.*”.

Entretanto, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) se manifestou contrariamente à Educação Sexual no espaço escolar, de forma contraditória e somente em 1992, a Portaria Interministerial nº. 796 propôs a “[...] implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção à AIDS nas redes oficiais e privada de ensino em todos os níveis, o que é iniciado nos anos seguintes”, ficando “[...] claro que a preocupação não é com a Educação Sexual em si, mas com a epidemiologia da doença.” (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 186).

O movimento para “[...] inclusão da Educação Sexual nas escolas de todo o país retoma com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, numa proposta de transversalidade, “cujo caderno sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, publicado em 1997, apresenta a política do governo federal para a área.” (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 186). Este caderno se refere ao primeiro segmento do ensino fundamental (1ª. a 4ª. Séries) e a proposta é que “[...] a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas” (BRASIL, 1998, p. 67).

A intervenção pedagógica deve ser não-diretiva em relação ao comportamento dos alunos, buscando informar e problematizar questões da sexualidade, ressaltando o trabalho a partir das posturas, das crenças, dos tabus e dos valores a ela associados, o que garante o espaço de formação dos educandos e não apenas a veiculação de informações. Prevê que o professor prepare-se para a intervenção prática mediante leituras e discussões e tenha um espaço grupal de supervisão continuada e sistemática que possibilite uma reflexão sobre essa prática e sobre seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar sua consciência em relação à sexualidade e à visão de mundo, além de assumir uma postura ética na sua atuação. (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 186-7).

Entretanto, estes mesmos autores comentam que o fato dos PCN serem apenas referenciais, “a não obrigatoriedade” de sua implementação, “[...] associada à tendência ao conservadorismo e à estagnação a que a escola está sujeita, como

qualquer outra instituição social, [...]” termine com a implantação da Educação Sexual de forma restrita apenas a algumas experiências isoladas. (p. 197).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentaram a necessidade de se repensar a temática em questão nas escolas, trazendo algumas justificativas: a sexualidade está presente na vida do todo ser humano; atualmente as crianças e jovens passam muito tempo na escola e os alunos costumam não ter oportunidade de se expressar em casa junto à família. A concepção que sustenta a proposta é de que a sexualidade é uma temática intrínseca à vida e à saúde de todo e qualquer ser humano e vem assinalada por anseios e emoções que perpassam as relações pessoais e interpessoais, além de se fazer presente em todas as etapas do desenvolvimento do ser humano (BRASIL, 1997; 1998).

Em 1998 o MEC lançou os PCN de 5^a. a 8^a. Séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) estruturados em dez volumes que correspondem: um à Introdução, oito às áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e um aos Temas Transversais (este contemplando Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho / Consumo).

Cada volume trazia uma caracterização da área correspondente, os objetivos gerais da área para o Ensino Fundamental, sendo que as oito séries do ensino fundamental poderiam ser pensadas em termos de organização curricular, em quatro ciclos: 1^o. Ciclo (1^a. a 2^a. Série), 2^o. Ciclo (3^a. a 4^a. Séries), 3^o. Ciclo (5^a. a 6^a. Séries), 4^o. Ciclo (7^a. a 8^a. Séries). São apresentados também os objetivos esperados para cada ciclo, critérios de avaliação da área para o ciclo e orientações didáticas.

Os PCN orientam que a escola discuta com os alunos situações que repercutem na sociedade, analisando, refletindo e formando cidadãos mais críticos.

Propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus (BRASIL, 1998, p. 300).

Outros documentos vieram posteriormente completar a parte legislativa da reforma curricular em curso até hoje, como é o caso dos PCN do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCENEM) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, nos quais sistematicamente se enfatiza a inclusão da diversidade (cultural, sexual, de raça, de classe social). Isto tem preocupado professores que têm a responsabilidade de revisar e implantar em suas unidades escolares estas determinações.

Segundo orientações dos PCN do ensino médio a escola deve ser capaz de:

Incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico; estar se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção e sua identidade (BRASIL, 2000, p. 297).

4.3.2 Orientação sexual ou Educação Sexual?

Assim, como vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Temas Transversais (BRASIL, 1997; 1998) definem como “Orientação Sexual” o processo formal e sistematizado que acontece dentro da escola, como um trabalho planejado, com uma proposta de intervenções para prevenção das problemáticas como: gravidez na adolescência, abuso sexual, prostituição, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS ou SIDA), Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), questões de gênero, preconceitos e outros temas que surgem na escola. Segundo este documento, Orientação Sexual é uma ação educativa que complementa toda a educação sexual que o aluno recebeu pelas outras instituições (família, igrejas etc.).

Ainda de acordo com o PCN/TT, o conceito “Educação Sexual” refere-se a todo processo educativo informal que recebemos desde que nascemos. Essa educação acontece em princípio pelos pais e familiares, pois, mesmo quando não há conversa sobre o assunto, há transmissão de valores e divisão de papéis segundo o gênero. Além da família, muitas outras instituições fazem parte desse processo, como: as mídias, igrejas, amigos, livros e espaços privados ensinam e educam, transmitindo ideias, informações, tabus, preconceitos, conceitos e valores sobre sexualidade.

Vários autores, como Ribeiro (2004), seguem o mesmo critério dos PCN: orientação sexual é definida por este autor como: “uma ação educativa que pode ocorrer na escola a partir de um trabalho sistematizado e organizado” (RIBEIRO, 2004, p. 19); é aquela prática relacionada ao contexto pedagógico e educativo, abordagens de conteúdos relacionados ao físico e psicológico do homem; já Educação sexual é aquele conhecimento adquirido e reconstruído durante toda a vida, “aquela educação sexual que é dada pela família, desde o nascimento, que é influenciada pela cultura e pela sociedade e que determina as diferentes atitudes e comportamentos” (RIBEIRO, 2004, p.15).

Entretanto, atualmente o termo “orientação sexual” também tem sido utilizado para designar outro sentido. Em um estudo sobre a utilização desses termos em propostas oficiais de educação sexual para adolescentes e jovens, previstas em documentos federais e estaduais, no estado de São Paulo, publicados entre os anos de 1990 e 2010, Sfair; Bitar e Lopes (2015) analisaram 25 documentos e concluíram que 76% não emprega os termos educação sexual ou orientação sexual, utilizando principalmente o termo prevenção. Nos documentos que empregam estes termos, em 60% a expressão “orientação sexual” é utilizada com o significado de diversidade sexual, 32% não utiliza o termo, 4% emprega o termo no sentido de educação sexual e também 4% emprega como diversidade sexual e como educação sexual. Segundo estes autores:

[...] o termo “orientação sexual” tem sido amplamente utilizado como diversidade sexual, designando homossexualidade, heterossexualidade ou bissexualidade, e menos para denominar as atividades educativas e formativas quanto à sexualidade. (SFAIR; BITAR E LOPES, 2015, p. 628).

O maior número de propostas analisadas (56%) vem do Ministério da Saúde, indicando, entretanto, ações intersetoriais com a educação em grande parte delas. Conclui-se que existe um predomínio de propostas advindas de órgãos da área da saúde, ainda que a escola seja citada como local privilegiado para as ações. (SFAIR; BITAR; LOPES, 2015).

Figueiró (1996) já alertava sobre a necessidade de se buscar uma padronização dessas terminologias para evitar possíveis confusões quanto ao significado desses termos.

Não resta dúvida de que é necessário que se busque unificar as terminologias usadas, para uma solidificação do corpo teórico da temática

em questão, devendo-se, portanto, por fim ao uso dos sinônimos: orientação, instrução, informação, aconselhamento (sexuais), além de outros. (FIGUEIRÓ, 1996, p. 290).

A autora sugere o termo Educação Sexual também para o trabalho pedagógico realizado na escola, uma vez que os indivíduos participam dessa ação e não são apenas receptores de informação.

Além de tudo, educação sexual é um termo que está em consonância com as estratégias consideradas fundamentais nesse processo, quais sejam: "debate aberto", discussões e educação através da participação em lutas sociais. [...] O termo educação sexual é mais adequado, na medida em que abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada como sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou de orientações, como sugerem as outras terminologias: orientação, informação, instrução. Estas últimas denotam destaque na ação do professor. (FIGUEIRÓ, 1996, p. 291).

Assim, em nosso trabalho estamos usando o termo Educação Sexual e não Orientação Sexual, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem objetivos para a educação básica.

4.3.3 A formação de professores e a pesquisa

Recentemente, por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesse sentido, o referido documento estabelece que o currículo da licenciatura deve conduzir o/a egresso/a:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada enfatiza:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Constata-se que a partir dessas novas determinações não é mais possível ignorarmos a temática da Orientação Sexual como tema obrigatório da formação dos professores da educação básica, a fim de que os professores possam se posicionar de forma crítica na definição do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar em que atuarão, levando em consideração os documentos orientadores do sistema educacional (como a LDBEN, os PCN, a Base Nacional Comum, as diretrizes curriculares, entre outros) especialmente estas diretrizes.

Sabe-se que, a Educação Sexual está contemplada no currículo escolar por meio dos temas transversais, sendo assim, todos os professores devem trabalhar o assunto nas disciplinas em que atuam. Os professores de Ciências Naturais já transitam pelo assunto da sexualidade humana durante suas aulas, visto que abordam conteúdos que falam diretamente sobre corpo humano, reprodução humana, embriologia e anatomia humana, nesses momentos surgem sugestões polêmicas como: aborto, homossexualidade, masturbação, prostituição e outros que precisam de esclarecimentos. Não há como o professor escapar ou ignorar esses assuntos em sala de aula. Entretanto, como fica a formação de professores para

atuar nesta temática tão complexa, controvertida, inter/transdisciplinar e de forma transversalizada?

Silva e Megid Neto (2006) realizaram uma pesquisa do tipo estado da arte sobre os estudos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorados) no país, a respeito da formação de educadores para atuarem nesta área e puderam identificar três grandes tendências nos estudos dos autores.

A primeira investiga os limites ou dificuldades para a implantação da Educação Sexual nas escolas. A maior evidência é a falta de preparo dos profissionais, cujas causas podem ser atribuídas a vários fatores: pessoais, científicos, institucionais ou oficiais, nesse último caso gerados por políticas públicas insuficientes para garantirem a formação continuada para a abordagem da temática. Como as dissertações e teses desse foco datam dos últimos cinco anos, pode-se considerar que essas limitações estão presentes ainda hoje. As pesquisas revelam ainda que esse despreparo produz condutas discriminatórias e pouco reflexivas, verificadas tanto na postura pessoal quanto profissional, o que colabora para a imposição de valores, mitos e crenças relativos à Educação Sexual. Os autores ressaltam a importância de, na graduação, incluir-se a Educação Sexual na formação dos alunos não só de Pedagogia e de Ciências Biológicas, mas também nos demais cursos de licenciatura, além daqueles que lidam com a área da saúde, como Medicina, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social. (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 191).

A segunda tendência identificada por estes autores no estudo se refere a “[...] programas e projetos desenvolvidos em escolas pelo próprio pesquisador ou com sua participação direta objetivando a formação. As experiências relatadas possibilitaram um espaço para o auto-conhecimento [...]” pessoal e profissional, através “[...] de encontros grupais em que o trato das questões da sexualidade aconteciam de forma aberta, dialogal, tendo por base as relações de confiança e troca.” (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 191). A outra tendência revela que ações pedagógicas foram utilizadas na formação, sendo “[...] a grande maioria em processos grupais, mas nem sempre expostas em detalhes no texto da tese ou dissertação. (pp. 191-2).

Dentre as ações pedagógicas utilizadas nos projetos de formação analisados, “[...] a mais significativa numericamente é a *oficina* (cinco trabalhos), utilizada para sensibilização ou realização de atividades educativas sobre a temática”, seguida por *grupos de discussão/estudo*, relatados em quatro produções “[...] em que, tanto a dimensão pessoal da sexualidade, quanto a dimensão profissional, foram enfocadas durante um tempo constante e prolongado, possibilitando o desenvolvimento do processo grupal [...]”, possibilitando aos

professores o aprendizado de saber lidar com as dificuldades. Os estudos apontam ainda, “[...] a reflexão como o principal instrumento utilizado na formação continuada, possibilitando que o processo grupal na formação para o trabalho com Educação Sexual seja o mais eficaz.” (SILVA; MEGID NETO, 2006, p. 192).

Os autores informam ainda que os *cursos* também aparecem em quatro pesquisas, sendo que todos abordaram o tema nos aspectos informativo e formativo, provocando mudanças não só no conhecimento, mas também nas atitudes pessoais dos participantes; *grupo focal* (dois trabalhos), em que os autores buscam atingir seus objetivos em poucos encontros, não tendo continuidade processual; *assessoria e supervisão* (três e dois trabalhos, respectivamente). (SILVA; MEGID NETO, 2006, pp. 192).

Considerando que os documentos oficiais enfatizam uma tendência de respeito à diversidade (tanto cultural, de gênero e sexual), como os PCN, que explicitam os objetivos esperados: que esta educação leve à formação de pessoas capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (BRASIL, 1998, p. 311-2).

Considerando ainda que esses temas e tendência têm trazido muitas instabilidades aos professores no seu desempenho profissional e

[...] que todo esse processo tem exigido novas atitudes dos educadores, creio que a temática “sexualidade” pode ser um ponto capital na formação continuada, ou seja, no exercício de busca de crescimento pessoal e profissional do professor. Penso que se a formação continuada for desenvolvida tendo como centro a sexualidade, poderá haver significativo progresso no relacionamento professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem como um todo. (FIGUEIRÓ, 2004, p.7)

Nessa perspectiva, a formação docente não acontece somente nos cursos de licenciatura, durante o período acadêmico. Essa formação é um processo de desenvolvimento contínuo que ocorre na troca de ideias e experiências, os professores não nascem educadores, mas transformam suas estratégias pedagógicas nas vivências de sala de aula. Dessa forma, a prática pedagógica é importante para aproximar o futuro professor de sua atividade profissional, assim Figueiró (2004) salienta que:

Durante a formação inicial, o exercício da auto-reflexão, ou mais propriamente, da reflexão sobre a prática pedagógica, fica limitado. É após estar inserido na prática profissional, deparando-se com possibilidades e limites seus, dos seus alunos e do contexto educacional como um todo (em nível micro e macro institucional), que os professores poderão exercitar a reflexão. (FIGUEIRÓ, 2004, p. 04).

O presente trabalho mostra a importância da realização dessas ações colaborativas que enriquecem todos os envolvidos. A sexualidade humana é uma temática que causa muitas polêmicas e indagações, principalmente, aos adolescentes que vivenciam as transformações da puberdade, as alterações emocionais e os impulsos da sexualidade. Mesmo como as inúmeras transformações por que passou e passa a sociedade, a temática da sexualidade continua sendo um tabu para muitas famílias. Assim, o assunto acaba não sendo discutido, nem dialogado pelos pais e filhos na perspectiva de orientar e esclarecer dúvidas. Sendo assim, o ambiente escolar é o local onde os adolescentes trocam informações e ideias sobre diversos assuntos dentre eles o da sexualidade. Diante disso, cabe à escola uma ação crítica e educativa sobre a temática da sexualidade humana no sentido de instruir e esclarecer dúvidas dos adolescentes assim como de

todos aqueles que participam desse ambiente educativo. Segundo Thiollent e Colette (2014):

As práticas de formação de professores devem ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras. Não se trata de impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas. O objetivo é propor uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados. O respeito à diversidade cultural supõe o reconhecimento da razão de ser de identidades constituídas em torno das especificidades de classe social, etnia, gênero, sexualidade, região, religião, profissões etc. Essa diversidade pode se situar em vários níveis: - o das pessoas e grupos diferenciados; - o dos comportamentos e formas de expressão, símbolos, culturas, idiomas minoritários; - O dos conhecimentos (relacionados com diferentes paradigmas) e saberes eruditos e populares, experiências profissionais etc. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 207-8).

Entretanto, segundo os mesmos autores, no contexto da globalização ocorre um fato contraditório: “de um lado, as minorias podem encontrar canais de difusão de suas ideias com mais facilidade, por outro, a mídia e os modos de gestão impõem uma crescente uniformização.” (p. 208). A consequência disto é que “a diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação” e “as culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas. Em reação à redução da diversidade cultural, diferentes ações podem ser desencadeadas.” (p. 208). Neste contexto, a pesquisa-ação emerge como uma ferramenta muito útil no campo educacional, ajudando “os grupos interessados na luta contra a homogeneização, contra as discriminações e a favor da liberdade de expressão.” (p. 208).

E sua utilização vem crescendo e se disseminando em todo o país, em todos os níveis do sistema educacional, especialmente na vertente “pesquisa-ação acoplada à ação pedagógica” relacionada com a formação (investigação-formação), “destinadas a grupos específicos, levando em conta aspectos como: classe social, etnia, gênero, profissões, trabalho, campo/cidade, níveis de renda, exclusão, faixas etárias, saúde, meio ambiente etc.” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 208).

Em nosso grupo de pesquisa (Laboratório de Ensino de Ciências – EDUCIENCIA) temos recorrido a ela em vários trabalhos, especialmente naqueles que se relacionam com o currículo e o desenvolvimento profissional do professor. E essa adoção implica escolhas a partir da tomada de consciência do paradigma de

ciência e da epistemologia que subsidia o método; das relações menos hierarquizadas entre os participantes/colaboradores com respeito à diversidade; de uma visão de uma sociedade na qual “o determinismo da ciência e a determinação política deixam de se excluir mutuamente” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 208).

O uso da pesquisa-ação nesta pesquisa evidenciou sua contribuição à formação inicial de professores em relação à educação sexual, pois, nela se concretizou o que estes autores propõem para a formação *na* e *para a* diversidade, enumeradas a seguir.

1. Ao recusar “a unicidade do modelo de ensino, geralmente imposto”, abriram-se múltiplas perspectivas e os atores puderam escolher as que consideraram “mais adequadas a seus objetivos, que não são, evidentemente, pessoais e aleatórios, mas, objetos de discussões e de reconhecimento social” entre os participantes. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 212).
2. Houve um empoderamento afirmativo “em torno de identidades culturais” (de gênero, de sexo, de religião etc.), não se reproduzindo “a visão universal que, por muito tempo, foi prevalecte no mundo da educação pública.” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 212).
3. Foi dada ênfase “à autonomia e à liberdade de expressão de docentes e discentes, incluindo-se a “aceitação da diversidade cultural” estendida “à aceitação da diversidade de estilos de trabalhos acadêmicos que não deveriam ser engessados em um padrão único”, com a associação da “metodologia de pesquisa-ação e os estudos de caso que se preocupam em estabelecer elos entre saberes, ciências e ações”, melhorando a qualidade desse tipo de trabalho e favorecendo a aceitação da diversidade cultural. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 212).
4. “A concepção de educação permanente de Desroche (ou educação de adultos ao longo da vida) não se limita à transmissão de um conteúdo preestabelecido” e o “processo de aprendizagem não remete apenas a meios técnicos. Para o educando, é preciso uma profunda reflexão sobre si próprio, sobre seu entorno e sobre as práticas sociais” de seu entorno cultural e de suas vivências. “Nesse contexto, a pesquisa-ação é vista como estratégia de autoformação” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213).
5. Ela também manteve “uma relação privilegiada com a pedagogia aberta, isto é, uma pedagogia que deixe muita liberdade aos educadores na arte de

ensinar e aos educandos em sua aprendizagem.” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213).

6. Também privilegiou a dialogicidade, que foi constante, tanto entre pesquisadora iniciante e sua orientadora, quanto com os licenciandos colaboradores e com os teóricos da área, com a realidade institucional e regional. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213).
7. A ação educacional foi transformada quanto: “ao processo utilizado, mentalidades, habilidades”, promovendo “situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante”. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213).
8. Com segurança também notamos nos participantes, entre outros aspectos da ação:

Modificação da visão da realidade e do entorno da vida escolar; Acesso a inovações educacionais; Domínio de diferentes linguagens e técnicas específicas; Superação dos limites das trajetórias ou atuações possíveis, exercendo um efeito de tipo emancipatório; Aquisição ou afirmação de uma postura ética e política; Aperfeiçoamento da percepção estética. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213).

9. Houve preocupação e deliberação dialogada sobre “conteúdo cognitivo, procedimento pedagógico, orientação valorativa” entre os atores que a assumiram, bem como na “sistematização da experiência adquirida na ação”, considerada fundamental para se avaliar os resultados, com “oportunidade de esclarecer temas e questões gerais que atravessam” a temática investigada, pois, “para ser efetiva, a ação pedagógica precisa de uma sistematização das experiências e conhecimentos que gerou”, a qual “está também relacionada a um longo processo de avaliação a partir do qual é possível propor novas mudanças e melhorias.” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 213-4).
10. Entendemos que também houve desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, na perspectiva do professor-pesquisador, na qual o “docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente” educacional. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 214), com desenvolvimento profissional também da pesquisadora mais experiente, conforme relato nas considerações finais.

11. Enquanto professores-pesquisadores exercitamos a autonomia, deixando de ser meros “consumidores de conhecimento” e nos tornando “produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração, a seu alcance por meio de interações, observações, leitura e reflexão.” A participação colaborativa nas diferentes fases do processo de “articulação entre pesquisa e ação e a negociação de cada uma das ações coloca os atores-educandos e o pesquisador-educador em uma situação de formação em que uns aprendem com os outros” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 214).
12. A pesquisa na modalidade de investigação-formação também só foi possível graças a vários fatores como: *condições sociais* (localização geográfica regional), *culturais* (choque cultural entre cultura da comunidade regional tipicamente rural, que traz concepções tidas na maioria dos trabalhos acadêmicos como “conservadora, normativa, preconceituosa” e “inovadora, libertária, sem o padrão da norma, livre de preconceitos) e *institucionais* (novos papéis dos Institutos Federais com oferta de licenciaturas, parceria com a universidade na oferta de mestrado profissional, apoio à formação continuada, grupo de pesquisa que privilegia a pesquisa-ação, entre outras). (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 214).
13. A adoção desta metodologia só acentuou a importância a ser atribuída à “função de pesquisa no processo de formação docente, já que essa perspectiva requer que os próprios professores se tornem, em parte, pesquisadores.” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 215).
14. No processo educacional voltado para mudanças, consideramos que as três dimensões da aprendizagem propostas por Freire foram contempladas e desenvolvidas em nossa pesquisa-ação colaborativa: “[...] a dimensão cognitiva - aprendizagem de novos conteúdos e informações; a dimensão das habilidades - desenvolvimento de competências práticas; e a dimensão das atitudes” [...] “fundamentais à aplicação de conhecimentos transmitidos e habilidades desenvolvidas e aos relacionamentos daí decorrentes”. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 214).

Nesse sentido, a formação docente deve promover o desenvolvimento de competências que, para além da atenção ao currículo, levem o docente a desenvolver práticas e relacionamentos condizentes com uma perspectiva emancipadora de sua atividade profissional, assim como dos indivíduos, dos

grupos, comunidades e contextos de sua atuação. Com a pesquisa-ação educacional, as três dimensões da aprendizagem de Paulo Freire se dão de forma integrada, pela articulação entre pesquisa e ação. Desenvolver tais dimensões e competências implica, necessariamente, situá-las face à realidade em que estão inseridos os sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuir para que estes se percebam como objetos e sujeitos de mudança e para que venham situar sua atuação profissional como atuação na sociedade, o que pressupõe a integração do próprio desenvolvimento e sustentação a uma contribuição para com o desenvolvimento da sociedade. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 215).

O registro em videogravação dos encontros mostrou sua importância na pesquisa-ação, pois, os dados da pesquisa ficam incompletos ou superficiais se confiarmos apenas em nossa memória. Sem dúvida, nossas emoções, sentimentos e valores influenciam nosso registro na memória daquilo que falamos ou ouvimos, como demonstrou o depoimento da pesquisadora iniciante em vários momentos em que ela assistia os vídeos para fazer seu registro ampliado, evidenciando que este recurso de videogravação e sua análise é necessário na formação de educadores sexuais, pois temos que tomar consciência daquilo que pensamos, acreditamos, falamos e fazemos nestes momentos em que temos a responsabilidade de conduzir uma ação pedagógica de forma responsável e comprometida com os valores de nossa cultura (aqueles que devem ser conservados e aqueles que precisam mudar). (MATURANA, 2004; MARTINES, 2005).

Com estas reflexões, concluímos esta seção, cientes de que não esgotamos a discussão e aprofundamento da reflexão sobre muitos temas que surgiram no trabalho de campo, mas, limitados que somos no tempo, urge finalizar o texto para a defesa da dissertação e conclusão do mestrado, pois novos projetos se avizinham diante dos questionamentos que este trabalho abriu.

5 CONSIDERAÇÕES A GUISA DE CONCLUSÃO

Considerando que esta foi uma pesquisa colaborativa, que pressupõe transformações nos papéis tradicionais de pesquisadores e sujeitos de pesquisa, nas hierarquias atribuídas aos diferentes atores do processo investigativos, além de mudanças no conhecimento do objeto estudado por parte de todos os envolvidos, com a preocupação de produção em co-autoria, ensaiamos neste trabalho uma inovação apresentada na Seção 4, devido a necessidade de aprofundamento da temática e com o objetivo de facilitar a publicação dos resultados, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento na área e com a avaliação deste programa de mestrado.

Assim, nesta seção, apresentamos uma retomada dos objetivos propostos na pesquisa seguida de uma reflexão sobre sua consecução na perspectiva tanto da orientadora (pesquisadora sênior – Avaliação 1) como da pesquisadora iniciante (Avaliação 2).

5.1 AVALIAÇÃO 1

Quando me encontrei com Juliana pela primeira vez, questionei se ela realmente queria enveredar por esta temática, baseada em minhas experiências prévias com a Educação Sexual, pois sabia que, atualmente, este tema tem sido focado em uma perspectiva que se propõe revolucionária, mas, que já está se tornando dominante no cenário educacional (legislações, universidades, escolas de educação básica) e na mídia. Também sabia de antemão da complexidade do tema, o qual tem ocupado diversos pensadores ilustres, de diferentes áreas (filosofia, antropologia, psicologia, biologia, sociologia, economia, política, comunicação, entre outras) e teríamos que recorrer a alguns destes pensadores para fundamentar nossa análise e reflexões.

Mas, ela estava mesmo decidida a aprofundar seus conhecimentos na área devido seu envolvimento pessoal com a problemática em sua prática docente, especialmente daquela vivenciada atualmente no IFRO- Campus de Colorado do Oeste / RO.

Lembro-me que uma pergunta que Juliana me fazia sempre, desde o primeiro encontro, era sobre o que ela deveria ler: “Diga-me o que tenho que ler,

professora, que eu já quero começar a leitura que a senhora me recomendar.”. Ciente da necessidade da escolha de um referencial teórico para a pesquisa e da enorme quantidade de material produzido, comecei orientando a leitura de referencial metodológico para a pesquisa-ação (uma obrigatoriedade do programa), de algumas dissertações que se aproximavam da temática e que eu havia orientado, bem como do clássico *Três Ensaios de Sexualidade* de Freud que era referido no projeto, mas que não havia sido lido pela orientanda, tendo sido citado a partir de outro trabalho, o clássico *apud* (que no entanto não fora usado).

Como ela estava cursando as disciplinas do programa, fomos escolhendo aquelas que mais a aproximaria do referencial teórico para estudo da temática e ao realizar os trabalhos para avaliação nestas, ela foi se apropriando do trabalho de novos autores, muitos dos quais eu mesma só conhecia de “ouvir falar”, mas que eu não havia explorado em nenhuma ocasião, como os matérias produzidos com apoio do MEC para orientar a formação de educadores sexuais nos últimos anos e aquele que se tornou o ponto principal de apoio para a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (Seção 4).

Estudar a obra de Foucault ([1984] 1998; [1988] 1999) e outros autores que o tomam como referencial foi um desafio para mim, dada a sua densidade e implicações. Uma destas implicações consistiu em uma profunda reflexão sobre meus próprios valores e minha história de vida, os quais eram compartilhados com Juliana em nossos longos diálogos (presenciais e por telefone). Fomos percebendo a afinidade em relação a estes valores, à nossa história de vida: ambas somos oriundas de regiões rurais, migramos do sul/sudeste para Rondônia com nossas famílias, tivemos dificuldades para estudar que foram superadas por nossa persistência e determinação com o apoio de muitas pessoas e por condições políticas e institucionais semelhantes (expansão da rede de escolarização pública, moradia gratuita oferecida generosamente por familiares ou conhecidos, cursos de boa qualidade ofertados por estas instituições, autodidatismo, entre outros).

Nossa gratidão a estas pessoas que nos ajudaram a vencer os obstáculos rumo a uma profissionalização que tem nos proporcionado permanente desenvolvimento profissional, nosso compromisso com estas pessoas e instituições e o desejo de retribuição social dos benefícios recebidos também são compartilhados, com base em nossa fé cristã, nossos valores e esperanças.

Tudo isto foi nos aproximando mais e mais ao longo do trabalho e da convivência que ele nos proporcionou e, diante das condições institucionais e pessoais de ambas, surgiu a ideia de desenvolver o processo de co-autoria de forma diferente do que havia experimentado até então, cujo resultado foi a Seção 4 e todos os ensaios que dele resultarão em publicações a partir do trabalho de campo produzido nesta pesquisa.

Tenho certeza que aprendi muito no processo desta pesquisa-ação colaborativa e sei que também contribuí para o aprendizado e o desenvolvimento profissional de uma nova amiga: a pesquisadora que chamei de “iniciante” ao longo do trabalho, mas que, a partir deste mestrado, está apta a alçar voos mais altos e mais longos, com muito mais autonomia, que é o que esperamos com meta de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

5.2 AVALIAÇÃO 2

Apresento aqui o desfecho dessa ação com algumas considerações ao encerrar esse trabalho de pesquisa. Durante esse processo o propósito central foi desenvolvemos uma pesquisa-ação com intervenção na formação acadêmica/ com objetivo geral de identificar e analisar a percepção de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste sobre sexualidade, assim como contribuir na sua formação inicial com estudos sobre Sexualidade humana.

Nesse trabalho tenho alguns pontos a considerar a começar pela metodologia sugerida por Ibiapina (2008): pesquisa-ação colaborativa. Essa propositura metodológica permitiu um clima de colaboração mútua entre colaboradores, pesquisadora e orientadora em que todos podiam contribuir no processo de formação, à medida que desenvolvíamos a ação dividíamos nossas percepções e compartilhávamos emoções e sentimentos, que perpassavam/ atravessavam/ultrapassavam os objetivos da pesquisa. Os momentos de diálogos e trocas de experiências permitiram a partilha sobre os conhecimentos acerca da temática, não foi apenas uma pesquisa, mas um processo de formação para todos os envolvidos, foram intensos momentos de dedicação, desde a elaboração e reestruturação do projeto de pesquisa, a seleção no programa, leituras e escritas de textos, o planejamento dos encontros, a entrada em campo, a construção dos

dados, o processo de reflexão, em que eu não estive sozinha, mas em sintonia com outros colaboradores, principalmente os participantes e orientadora.

Sobre a ação propriamente dita a elaboração dos planos de atividades dos encontros foi um fato que contribuiu para o processo de formação dessa pesquisadora, isso pode ser verificado nos planos (Apêndice C). No início a insegurança, medo e ansiedade marcavam presença, contudo durante a pesquisa aconteciam momentos de reflexão que contribuía para o amadurecimento para trabalhar esse tema. Um exemplo foi quando fomos trabalhar o assunto homossexualidade, o encontro foi um desafio, que ao final contribuiu para a compreensão de que, para trabalhar esse tema é preciso ter, além de conhecimento teórico, respeito e tolerância entre todos os envolvidos.

Quando iniciei essa pesquisa, não tinha noções nem informações sobre pesquisa, contudo fui orientada e conduzida pela mão pela minha orientadora, que a cada passo da ação me indicava o rumo. Posso afirmar com convicção que fui surpreendida no caminho, principalmente, quando terminei os encontros, pois imaginei que ali estava o ponto final da pesquisa, mas fui convidada por essa pesquisadora experiente a analisar na perspectiva de Donald Schön (1992) que consistia na *reflexão-na-ação* e na *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

O registro ampliado foi uma estratégia, que proporcionou muitas reflexões acerca do meu posicionamento enquanto pesquisadora, assistindo meu comportamento identifiquei atitudes que não gosto em mim, como por exemplo: a minha fala que em alguns momentos é alta e precipitada. Emociono-me com essa autocritica e reflexão que estou fazendo, eu nunca tinha me visto em ação de prática docente e esse fato me marcou muito. Vou mudar, preciso ter mais cautela, calma e, principalmente, falar baixo, me empolgo nas conversas e risadas, as pessoas que convivem comigo já tinham me dito isso, contudo eu não tinha consciência que era assim. Eu preciso mudar. Preciso ouvir mais e ter mais calma e suavidade ao falar.

Sobre a temática desse trabalho também fui surpreendida, pois foram muitas leituras com os colaboradores nos encontros. Encerrada essa ação a sensação era de que conceitos já estavam definidos e que a verdade absoluta já estava posta, contudo a profundidade teórica sobre os conceitos até então discutidos em nossos encontros foi além, com a análise de dados apoiando-se na obra de Foucault ([1988]) coube pensar e refletir sobre o assunto sexualidade humana (re)significando

conceitos, em que identificamos que é preciso mergulhar de forma minuciosa e sagaz quando o assunto é sexo, sexualidade, gênero e outros.

A sensação após terminar os encontros ficou marcada no registro ampliado do encontro avaliativo onde afirmei aos colaboradores que nunca imaginei que poderia dar tantas contribuições como as citadas por eles. Senti-me grata por essa pesquisa, por ter contribuído na vida deles, assim como por ter compartilhado com eles momentos tão significativos. Os momentos de diálogos, quando trocávamos nossas opiniões, em que ouvíamos a história uns dos outros foram realmente marcantes. Quando terminou, senti vontade de recomeçar tudo, pois agora é diferente, agora eu sinto mais força e menos medo para falar sobre esse assunto..

Essa fala remete ao momento em que terminamos a ação, contudo, hoje, após a finalização da análise mais aprofundada, penso como poderíamos aprofundar nossos estudos em encontros, com o apoio de autores utilizados na última seção, como Foucault, Freud e outros, que entendem a sexualidade numa visão mais abrangente.

Enfim, apesar o assunto sexualidade estar estampado nos espaços urbanos e nos impregnando por todos os lados, evidenciamos com os colaboradores que muitos não se sentem preparados para as problemáticas que acontecem na escola quanto a esse assunto, assim como não possuíam formação para trabalhar nesse sentido. No entanto, a escola não tem como fugir da mesma, ela precisa tomar um posicionamento no sentido de orientar os alunos diante de suas inquietações, para isso, os professores precisam discutir e estudar o assunto no ambiente educacional. Não existe uma receita pronta e o que identificamos é que o respeito à diversidade de valores e das crenças favorecem o tratamento da temática no ambiente educacional.

5.3 AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS

Iniciamos este trabalho propondo como objetivo geral: identificar e analisar a percepção de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste e contribuir com sua formação inicial sobre orientação sexual na educação básica. Para alcançar este objetivo foram descritos alguns objetivos específicos, através dos quais procuramos desmembrá-lo para facilitar o caminho a ser seguido (metodologia): 1) Identificar a

percepção que os acadêmicos (colaboradores da pesquisa) têm sobre a sexualidade humana, refletindo e dialogando sobre a orientação sexual na escola de educação básica, incluindo o próprio processo de formação; 2) Estudar, debater e socializar com os colaboradores diversos assuntos sobre a temática sexualidade e orientação sexual na escola de educação básica, a partir de seus temas de interesse; 3) Propor sugestões e estratégias para aperfeiçoar a formação de professores enquanto educadores sexuais para a educação básica.

Neste momento, ao rever os mesmos, podemos afirmar que o objetivo geral foi atingido, uma vez que conseguimos identificar diferentes percepção de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste sobre orientação/educação sexual na educação básica, contribuindo em sua formação inicial com a troca de concepções e experiências, reflexões e estudos, bem como vivências didático-pedagógicas diferenciadas.

Constatou-se que a temática não aparece no Projeto Pedagógico do Curso, mas os alunos vivenciaram várias atividades sobre a questão na prática formativa, especialmente no PIBID, por iniciativa de professores-formadores, entretanto as mesmas foram consideradas insuficientes, diante da complexidade do tema.

A pesquisa contribuiu tanto no processo de formação inicial dos alunos colaboradores quanto à temática sexualidade, bem como na formação continuada das pesquisadoras, na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores e concluiu-se com a convicção de que os professores necessitam de uma formação permanente e de trabalho coletivo na escola sobre este tema para exercerem com responsabilidade e compromisso social a tarefa de educadores sexuais.

A pesquisa-ação colaborativa com uso de videogravação e análise dos vídeos posteriormente se mostraram eficientes e são apontadas como ferramentas eficientes e emancipadoras, especialmente se forem utilizadas na escola, situando a formação no contexto sócio-histórico cultural dos participantes e da comunidade envolvente.

Esperamos que os mesmos tenham aprendido tanto quanto nós, pesquisadoras, neste processo em que fomos identificando as percepções que os acadêmicos (colaboradores da pesquisa) tinham sobre a sexualidade humana, refletindo e dialogando sobre a educação sexual na escola de educação básica, incluindo o próprio processo de formação; estudando, debatendo e socializando com

os colaboradores diversos assuntos sobre a temática sexualidade e educação sexual na escola de educação básica, a partir de seus temas de interesse; propondo sugestões e estratégias para aperfeiçoar a formação de professores enquanto educadores sexuais para a educação básica.

5.4 PERSPECTIVAS FUTURAS

Para trabalhos futuros defendemos a importância da pesquisa-ação colaborativa para trabalhos que envolvem a temática da sexualidade, especialmente para aqueles em que a questão da diversidade de gênero e sexual é conflituosa, por ocorrer choque cultural entre tradições de uma dada comunidade e as novas ideias defendidas como direitos humanos, conforme destacou Thiollent e Colette (2014).

Também pretendemos utilizar os dados ainda não aprofundados neste momento, seja explorando-os em projetos futuros, seja para seleção de doutorado, seja para divulgação científica, aprofundando a compreensão em torno de problemas relacionados como por exemplo: sexualidade, modernidade e pós-modernidade: reflexões epistemológicas numa perspectiva pós-colonialista (MARTINES, 2005; SOUSA; MARTINES, 2016); a educação sexual num processo de desbarbarização (ADORNO, 1995; BONFIM, 2009), pois, muitos são os casos de pedofilia, violência sexual e estupro, homossexuais, travestis, prostitutas e mulheres que sofrem perseguição e são até mortos; o currículo pensado enquanto uma forma de política cultural e ação para a liberdade (MARTINES, 2005); a adolescência e a crise de identidade relacionando com a ideologia da diversidade (de gênero e sexual) (REIS, 2012; AZEVEDO, 2014); a biologia na educação sexual contemporânea e o bio-poder (FOUCAULT); a Psicologia e as identidades de gênero e sexual relacionados com os direitos humanos (GESSEL et al., 2012); entre outros temas que pretendemos explorar em ensaios a partir do trabalho de campo realizado nesta pesquisa, a exemplo do trabalho de co-autoria, enviado para publicação em revista da área da educação (Apêndice 12).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. R. de S. **A arte na construção da identidade de professores e adolescentes de uma escola do campo em Rondônia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia / Universidade Federal de Rondônia). Porto Velho, 2015. Disponível em www.mapsi.unir.br

BOLETIM INFORMATIVO DST/AIDS. Diretoria de Epidemiologia e Vigilância Sanitária; Diretoria Executiva de Epidemiologia, Programa Estadual DST/Aids. Secretaria de Saúde – PE. Jan/Abr. 2000. Ano II, no 1.

BONFIM, C. R. de S. **Educação sexual e formação de professores de Ciências Biológicas**: contradições, limites, possibilidades. Tese (Doutorado em Educação / UNICAMP). Campinas / SP, 2009. 267 p.

BRASIL. CAPES - **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Informações sobre o Programa. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso realizado em 20 de dezembro de 2016.

BRASIL. MEC / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª. a 4ª. Séries do ensino fundamental. Pluralidade cultural e Orientação Sexual / Temas Transversais. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / Temas Transversais. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC / Secretaria de Educação Tecnológica e Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília, 2000.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação básica**. Brasília, 2015.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CHODOROW, N. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHÈRE, L. (Orgs.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 65-93.

COHEN, R. S. **Les incidents sociales de la révolution scientifique et technologique**. Paris: Les Press de l'UNESCO, 1981.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan./Dec, 1997.

FÁVERO, M. H. **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

FERREIRA, A. R. **Pesquisa autobiográfica de formação docente: cenas formativas de um ator-autor de sua história**. (TCC). Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Curso de Ciências Biológicas. Porto Velho, 2012.

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

FOUCAULT, M. (1988). FOUCAULT, M. (1988). **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

FOUCAULT, M. (1984). **A história da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1998. 13 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, São Paulo, dez. 2005.

FREUD, S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 7. RJ: Imago, 1976.

FREUD, S. (1939 [1937]). **Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 23. RJ: Imago, 1976.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D.; NUEMBERG, A. H. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista ABRAPEE**, v. 16, n.º. 2, São Paulo, jul/dez. 2012, pp. 229-238.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. RJ: Ed. Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, C. **O nascimento do prazer**. RJ: Rocco, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=110006&search=rondonia|colorado-do-oeste|infograficos:-historico>. Acesso em 20 de dezembro de 2016

INSTITUTO Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. Resolução 5/2009/Consup/IFRO. Reformulação Aprovada pela Resolução 8/2012/Consup/IFRO, 2012.

JAUARD, D. **Le scientifique parlent**. Paris: Hachette, 1987.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 3 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva AS, 1992.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão do gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Genero , sexualidade e educação**. Pro-Posições, v. 19, nº. 2 (56), Maio/ago. 2008.

MARTINES, E. A. L. M. **Pesquisa educativa e educação em ciências**. Conferência ministrada no II Seminário de Divulgação Científica do Laboratório de Ensino de Ciências. Porto Velho, junho 2016.

MARTINES, E. A. L. M.; REIS, F. B. de A. O que uma adolescente de doze anos pode nos ensinar sobre a escola? In ZIBETTI, Marli L. T. e URNAU, Lílian Caroline. (Orgs.). **Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar**. Porto Velho: EDUFRO, 2016. Disponível em <<http://www.edufro.unir.br>>. Acesso em 02 de janeiro de 2017.

MARTINES, E. A. L. M. Relatório técnico do projeto “Estudo de caso da implantação do Projeto UCA - Um Computador por Aluno - em Rondônia”. Porto Velho, 2014. 59p.

MARTINES, E. A. L. M. A biologização / naturalização de problemas sociais e a queixa escolar. In: GURGEL, N. e PARMIGIANI, T. (Orgs.). **Um olhar sobre o letramento: rompendo silêncios e construindo histórias**. 1ed. Porto Velho: EDUFRO, 2001, v. 1, p. 171-208.

MARTINES, E. A. L. M. **O currículo possível na educação superior: estudo sobre o curso de Biologia em uma universidade amazônica**. Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: s.n., 2005. 332p.

MERCADO, R. La construcción de la documentación etnográfica. In: ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (Coords.). **La practica docente y su contexto institucional y social**. México: Informe Final, 1987. v. 3,

MOREIRA, D. A. (Org.). **Ética, educação, universidade, sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

OLIVEIRA E. M. de. **Trabalhando a sexualidade na escola: um olhar de sensibilidade ao ser humano**. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública, 2007. Disponível em: <<http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wp->

content/uploads/2014/03/2012_trabalhando_a_sexualidade_na_escola.pdf> . Acesso realizado em: 04 de maio de 2017, às 13h00.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas / SP: Pontes, 1999.

PEREIRA, E. M. de A.: Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

REIS, F. B. de A. **Histórias de adolescente**: Sentidos construídos sobre a escola. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2011. Disponível em www.mapsi.unir.br

RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: **Arte & Ciência**, 2004

Resolução nº 55/CONSUP/IFRO, de 11 de dezembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional. Disponível em: <http://portal.ifro.edu.br/doc-intitucionais/1795-pdi/file> Acesso realizado em: 03 de maio de 2017, às 16h00

Resolução nº 5/CONSUP/IFRO, de 2009, reformulada pela nº **8/CONSUP/IFRO**, de 2012 que dispõem sobre o Projeto Pedagógico Do Curso De Licenciatura em Ciências Biológicas/*Campus Colorado do Oeste*. Disponível: <http://www.ifrocolorado.com.br/documentos>. Acesso realizado em: 04 de maio de 2017, às 8h00

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa / Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde & Sociedade**. São Paulo, v. 24, n. 2, p.620-632, 2015.

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

SOLOMON, A. **O demônio do meio-dia** – uma anatomia da depressão. R.J: Objetiva, 2002.

SOUSA, A. G. de; MARTINES, E. A. L. M. Saberes indígenas e quilombolas: proposição para um currículo de formação de professores em Ciências Biológicas. I Seminário Internacional do Observatório das Migrações em Rondônia: populações e fronteiras / I Colóquio de Pós-graduação em Letras da UNIR: culturalidade, linguagem e outros saberes. **Anais...** Porto Velho, 22 a 24 de agosto 2016.

SOUZA, M. A. **Eros e logos**: Marcuse, crítico de Freud. Publicado em 11/11/ 2007. Disponível em <<https://filosofonet.wordpress.com/2007/11/11/eros-e-logosmarcuse-critico-de-freud/>>. Acessado em 20/06/2017.

TEIXEIRA, C. M.; MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. 1ª. ed. Belo Horizonte/ MG: Autêntica / UFOP, 2016. Cadernos da diversidade. pp. 11-21

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** (UEM), 2014, Vol. 36, nº. 2, p. 207-17.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCALRECIDO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

Educação sexual: formação inicial dos pibidianos do curso de licenciatura em ciências biológicas

2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Juliana Negrello Rossarolla

3 DURAÇÃO DA PESQUISA: Um ano e seis meses para o campo e 24 meses no total.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “Educação sexual: formação inicial dos pibidianos do curso de licenciatura em ciências biológicas”, de responsabilidade da pesquisadora **Juliana Negrello Rossarolla** Técnica em Assuntos Educacionais, no *Campus* Colorado do Oeste, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO

A pesquisa-ação tem por objetivo:

Desenvolver pesquisa-ação com alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) sobre a temática da Educação sexual como estratégia de investigação-formação inicial de professores.

Dessa forma convém esclarecer:

- 1 - O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa assim como por ser bolsista do PIBID
- 2 - A sua participação é na coleta de dados respondendo questionário e na participação de oficinas, que contribuirão para sua formação inicial enquanto professor de ciências naturais no que tange a temática do corpo e sexualidade humana;
- 3 - Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
- 4 - Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- 5 - Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;
- 6 - O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- 7 - Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- 8 - Fica esclarecido que sua participação é voluntária e o senhor(a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
- 9 - Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;
- 10 - Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Suzana Caroline da Silveira Couti.
- 11 - Ao concordar, o Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: os riscos são mínimos visto que as informações sobre a identidade serão confidenciais e apenas a pesquisadora manipulará esses dados mantendo total sigilo.

Descrição do Benefício: os benefícios são imensamente positivos já que se trata de formação inicial de professores, os alunos terão muitos benefícios e a sociedade também.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**PESQUISADORES:**

Juliana Negrello Rossarolla– Celular: (69) 84294702– Fixo: (69) 33414738

Endereço: rua bahia 4585- centro CEP: 76993000. Colorado Do Oeste-RO. Email: Juliana.rossarolla@ifro.edu.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP

Telefone: (69)21829608

e-mail: cepi@ifro.edu.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelos pesquisadores e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação seja resguardada.

Colorado do Oeste _____ de _____ 2017

Assinatura participante da pesquisa-ação
(sujeito da pesquisa)

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
 NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
 MESTRADO PROFISSIONAL

- Questionário Inicial para os participantes da pesquisa

As informações obtidas com este questionário farão parte do estudo da pesquisadora Juliana Negrello Rossarolla, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Escolar, Linha de pesquisa: Práticas pedagógica e inovações curriculares da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O Objetivo geral é desenvolver pesquisa-ação com alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) sobre a temática da Educação sexual como estratégia de investigação-formação inicial de professores.

Todas as colaborações na forma de resposta às questões deste instrumento serão tratadas anonimamente. Nenhum participante será identificado na dissertação. Desde então, colocamos à disposição para esclarecimento de dúvidas e agradecemos a colaboração.

1. Dados pessoais

a) Nome:

b) Sexo: () masculino () feminino

c) Idade:

d) Estado Civil: () solteiro () casado () viúvo () divorciado () união estável () outros.

e) tem filhos? Sim () Quantos: _____ Não ()

2. Comente sua opinião sobre:

a) A escolha do curso em que você está matriculado:

3) Você recebeu formação para trabalhar a temática sexualidade nas escolas? Sim () Não ()

Se sim, em quais disciplinas? Como foram essas aulas?

4) Como você definiria sexo e sexualidade?

5) O que você compreende por Educação sexual?

6) Como, quando e quem pode fazer a educação sexual nas escolas?

7) Você se sente preparado para trabalhar esse assunto com seus alunos? **Sim** () **Não** ()

8) Dentro da temática sexualidade o que você jamais trabalharia com seus alunos? Quais os motivos?

9. Quais assuntos você considera importante discutir nas oficinas de nosso projeto?

- a) diversidade de gênero ()
- b) Legalização do aborto: ()
- c) Homossexualidade: ()
- d) DST: ()
- e) Iniciação sexual precoce: ()
- f) Puberdade e instabilidade emocional: ()
- g) Assédio sexual: ()
- h) Prostituição (masculina e feminina): ()
- i) outros

APÊNDICE 3

PLANO DO PRIMEIRO ENCONTRO

Primeiro contato (13 /09/2016)

- Apresentação da pesquisadora;
- Definição de MEPE;
- Apresentação do projeto de pesquisa; exposição dos objetivos da pesquisa; definição de pesquisa-ação;
- Ler e responder o TCLE;
- Responder individualmente ao questionário em anexo;
- Após responder o questionário fomentar a partilha das respostas;

O objetivo do questionário é coletar informações e demandas para a preparação da próxima oficina; servirá como instrumento de coleta de dados sobre o perfil acadêmico dos alunos, o processo de formação enquanto futuros educadores sexuais e identificação das perspectivas dos alunos sobre a temática.

- Reflexões para o próximo encontro:

Pensar e refletir sobre o nosso processo de educação sexual.

APÊNDICE 4

PLANO DO SEGUNDO ENCONTRO

Diagnóstico (19 /09/2016)

Boas vindas;

- Feedback: será uma devolutiva do diagnóstico inicial. A proposta é inteirar os alunos a pesquisa e a temática, fazer com que os alunos sintam-se participantes dessa ação. Dessa maneira será apresentado o Perfil dos participantes; A escolha do curso; Preceptivas quanto a docência. Se recebeu formação sobre sexualidade humana; Como foi sua preparação para trabalhar a temática. Será uma amostra do questionário que eles responderam. (40 minutos.)
- Feedback das concepções dos participantes sobre a temática, focaremos sobre sexo e sexualidade, que são conceitos fundamentais para iniciarmos um processo de reflexão e ato formação. Vamos olhar a tabela com os dados produzidos e definirmos esses termos.
- Para finalizar esse conceito vamos assistir a um vídeo de Guacira Lopes Louro, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a professora Guacira fala sobre as formas da expressão de sexualidade humana, o papel da escola nesse processo e as teorias recentes nessa área de conhecimento. Ela aborda também o conceito de sexo, os códigos culturais na vivência da sexualidade. (60 minutos)

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12766>

- Realização da atividade de enumerar conforme ordem de relevância. Essa atividade servirá para a escolha dos temas nas próximas oficinas. Prosseguirá da seguinte forma: será entregue conforme abaixo essa atividade os alunos colocarão para cada assunto uma pontuação que vai de 01 á 08(maior o numero maior a relevância. Será somado os números de cada tema. Vamos somar e por fim estabelecer a ordem de relevância dos temas. Os alunos também serão convidados a sugerir temas que consideram

importantes em nossa oficina. (20 minutos)

Enumere por ordem de importância os assuntos que você considera mais relevantes trabalhar nas oficinas:

- a) diversidade de gênero ()
- b) Legalização do aborto: ()
- c) Homossexualidade: ()
- d) DST: ()
- e) Iniciação sexual precoce: ()
- f) Puberdade e instabilidade emocional: ()
- g) Assédio sexual: ()
- h) Prostituição (masculina e feminina): ()
- i) outros:

APÊNDICE 5

Pontuação dos temas relacionados com educação sexual segundo o interesse dos colaboradores.

| Assunto | Pontuação por participante | | | | | | | | | | Total |
|--------------------------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Diversidade de gênero | 8 | 8 | 1 | 8 | 3 | 8 | 7 | 7 | 8 | 5 | 63 |
| Homossexualidade | 7 | 7 | 6 | 7 | 2 | 6 | 3 | 3 | 7 | 4 | 52 |
| Puberdade | 2 | 3 | 3 | 1 | 8 | 2 | 8 | 8 | 6 | 8 | 49 |
| Prostituição | 3 | 6 | 8 | 3 | 7 | 5 | 4 | 4 | 2 | 3 | 45 |
| Iniciação sexual precoce | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 7 | 45 |
| Assédio sexual | 1 | 2 | 7 | 4 | 6 | 3 | 6 | 6 | 3 | 6 | 44 |
| Legalização do aborto | 4 | 4 | 4 | 6 | 4 | 7 | 2 | 2 | 1 | 2 | 36 |
| DST | 6 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 26 |

Fonte: Dados da pesquisadora.

APÊNDICE 6

PLANO DO TERCEIRO ENCONTRO

Gênero, sexualidade e educação. (27 /09/2016)

Boas vindas! Explicar o tema desse encontro como um resultado da pesquisa de opinião realizada na segunda oficina.

- DINAMICA “A CONSTRUÇÃO DOS CORPOS”: Tempo estimado: 60 minutos.

O Objetivo dessa atividade é perceber como o aspecto cultural dicotomiza as relações de gênero. Será entregue folha A4 e cópia da atividade aos participantes.

Os participantes vão escrever na folha palavras /significados que se atribui ao homem. Depois vão escrever na folha palavras significados que se atribui à mulher. Após isso será entregue uma folha com as seguintes perguntas:

- A. Será que todas as mulheres são.....?
- B. Será que todos os homens são.....?
- C. Não existem homens.....?
- D. A pessoa deixa de ser mulher se for
- E. A pessoa deixa de ser homem se for.....?

Os participantes vão responder essas questões relacionando-as a cada uma das palavras que listou no primeiro momento.

Roda de conversa sobre as repostas e sobre o que é ser diferente.

- VÍDEO: “AS MENINAS LOBOS”

Disponível em site:

<https://www.youtube.com/watch?v=uWY4iEv13lw> acessado: 25/10/2016, 21 horas.

Tempo estimado: 30 minutos (2,45 para o vídeo e 47,55 minutos para o diálogo).

O objetivo desse vídeo é entender de que forma os indivíduos e suas

identidades (homens e mulheres) são produzidos pela sociedade e sua cultura.

Discussão sobre: Quais os Pontos mais marcantes do Vídeo? Qual a Relação entre o vídeo e o tema da oficina?

- MÊS REDONDA: tempo estimado: 1h e 30min.

Realização de uma atividade em grupo: Tempo estimado: 30 minutos para a leitura e 60 para repasse dos pontos relevantes encontrados nos textos.

O grupo é composto por doze participantes e será dividido em quatro grupos de três participantes, cada grupo realizará a leitura de um dos textos abaixo, após a leitura cada grupo compartilhará os pontos chave da sua leitura com os outros participantes numa “mesa redonda”.

Os textos dispostos na bibliografia serão entregues aos participantes, que poderão ir a biblioteca ou ficar no espaço que fica disponível no centro de convenções, assim poderão fazer uma leitura compartilhada em voz alta.

Texto 1: TEIXEIRA, Cintia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es. Um breve histórico do conceito de gênero. Gênero e sexualidade construção dos corpos.** 1º. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica / UFOP, 2016. Cadernos da diversidade. P. 11-21.

Texto 2: LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes não são desiguais: a questão do gênero na escola. Vamos falar de sexualidade. O que a família tem a ver com isso.** São Paulo: Reviravolta, 2016. p.68-89

Texto 3: MEYER, Dagmar Stermann. Gênero, sexualidade e currículo: gênero e sexualidade na educação escolar. In **Educação para a igualdade de gênero.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro, Boletim 26, novembro de 2008. P. 20-28.

Disponível em site:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1382>. Acessado em: 25/10/2015, 21 horas.

Texto 4: MEYER, Dagmar Stermann. **Gênero e educação: Teoria e Política.** In LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.11-29.

Encerramento com informações sobre a próxima oficina.

APÊNDICE 7

PLANO DO QUARTO ENCONTRO

Sexualidade: Adolescência e Puberdade. (03 /11/2016)

Boas vindas!

Falar sobre os objetivos desse encontro:

Identificar o que os livros didáticos trazem sobre a adolescência, sexualidade, puberdade e reprodução humana.

Fazer um paralelo entre os livros didáticos, identificando as propostas de conteúdos e metodologias.

Identificar as mudanças físicas e psicológicas que os adolescentes vivenciam na adolescência, assim como as diferenças fisiológicas que ocorrem entre homem e mulher durante na puberdade.

- **ATIVIDADE 1: “ADOLESCÊNCIA X PUBERDADE”:**

Essa atividade foi nomeada adolescência e puberdade visto que vamos falar sobre as mudanças que ocorrem nessa fase da vida no que diz respeito a questão biológica, assim como estudaremos aspectos psicológicos da adolescência.

A atividade é composta de duas etapas concomitantes, primeiramente os participantes serão divididos em duas equipes, será entregue uma caixa com materiais para que construam a representação do corpo humano (homem e mulher). Os materiais serão: Papel madeira, massa de modelar, canetinha, cola, EVA coloridos, tesoura, papel crepon, pistola de cola que quente, linha e outros.

A segunda etapa os alunos vão receber quatro livros didáticos conforme descrito na bibliografia abaixo, a ideia é que eles comparem as metodologias propostas no material, que eles possam identificar os objetivos de cada material, que a partir dessa leitura possam formar elaborar mecanismos para trabalhar esse conteúdo enquanto futuros professores de biologia.

Essa oficina também identificará a formação dos alunos no que diz respeito a fisiologia humana, já que na oficina anterior eles afirmaram que esse assunto já está muito batido em sua formação.

Compartilharemos debatendo as seguintes questões: Como o livro didático traz o assunto da sexualidade humana no período da puberdade? As Diferenças ente eles. Como vocês trabalhariam esse assunto?

O livro didático aborda inquietações como: sobre, primeiro beijo, sensações de prazer, emoções, namoro, iniciação sexual. Abuso, homossexualidade, comportamentos, exposição a mídia, nudez, frustrações etc.?

Tempo estimado: 02 horas.

- **ATIVIDADE 02: APROPRIAÇÃO TEÓRICA.**

Os participantes serão divididos em quatro equipes, cada uma realizará a leitura de um dos textos abaixo, após a leitura faremos uma socialização das principais ideias do texto e discutiremos num debate.

Tempo estimado: 2 horas.

Texto 1: OLIVEIRA, Valéria de. **A psicologia do desenvolvimento e o estudo científico da adolescência: aspectos biológicos, emocionais, sexuais, psicossociais e cognitivos da adolescência.** Unidade 3, Eixo Pedagógico. In **ROCHA, Dulce Mari Sucena da (Coord.). Desenvolvimento e crescimento. Módulo IV** do Curso de Licenciatura em Biologia na modalidade de Educação a Distância. **Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2010.**

Texto 2: CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** Capítulo 4. A adolescência como ideal cultural. São Paulo: Publifolha, 2000

Texto 3: CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** Capítulo 1. A adolescência com moratória. São Paulo: Publifolha, 2000.

Texto 4: FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

Bibliografia dos livros didáticos :

BONDUKI, Sonia. **Ciências, 5º ano: ensino fundamental**. 3ed. São Paulo: IBEP, 2014.

VALLE, Cecilia. **Ser humano e saúde, 7 série**.1 Ed. São Paulo: Positivo, 2004. Coleção ciências.

LINA Yossef Jomaa, Lucimara Regina de Souza Vasconcels, Maissa Salah Bakri.(org.) **Projeto buriti: ciências humanas e a natureza: ensino fundamental: anos iniciais**.1ºed. São Paulo: Moderna. 2014.

NIGRO, Rogerio Gonçalves. **Projeto Àpis: ciências 5º ano**. 2º ed. São Paulo: ática. 2014.

APÊNDICE 8

PLANO DO QUINTO ENCONTRO

Continuando nossa conversa sobre: Sexo e Sexualidade. (16 /11/2016)

Cumprimentar a todos!

Fazer uma retrospectiva do último encontro para lembrar o assunto e a atividade desenvolvida, fazer um link as novas propostas dessa oficina.

Falar sobre os modelos dos órgãos sexuais que foram construídos, dialogar sobre esse momento de aprendizado.

Falar sobre os objetivos da oficina:

Estudo e apresentação do funcionamento dos órgãos sexuais;

Discussão sobre os assuntos da oficina anterior, no que diz respeito a algumas concepções e principalmente a postura do docente diante de situações que envolvem a questão da sexualidade humana

- **ATIVIDADE 1: “ FALANDO SOBRE SEXO”:**

Apresentarei a produção desenvolvida pelos participantes na oficina anterior, também trarei um modelo pronto que busquei nas escolas do estado, visto que a produção original deles perdeu algumas características por ser de massa de modelar. Então os participantes terão um modelo já construído, assim como a produção do modelo do corpo humano elaborado por eles na oficina anterior. O objetivo é que possam comparar e avaliar seus trabalhos.

A proposta é que eles apresentem esse corpo humano especificadamente no que diz respeito ao funcionamento dos órgãos sexuais.

O grupo que construiu a mulher poderá discorrer sobre os órgãos sexuais da mulher e seu funcionamento da mesma forma o grupo que fez o modelo do homem.

Os participantes terão os livros didáticos levados na oficina anterior para que eles possam consultar e tirar dúvidas, já que os utilizaram como apoio na oficina da construção dos corpos.

Falar sobre o funcionamento dos órgãos sexuais sobre a puberdade e reprodução humana.

O tempo previsto será de 30 minutos para que eles pesquisem nos livros didáticos e se organizem, 1 hora para as apresentações, sendo 30 minutos para cada grupo.

Concluído, finalizar com um diálogo sobre qual diferença entre construir o modelo do corpo e falar sobre ele? Portanto tempo total 2 horas.

- **ATIVIDADE 2: “ FALANDO SOBRE NÓS”:**

Esta atividade será uma ação de diálogo e reflexão sobre nosso comportamento e concepções apresentados enquanto estávamos produzindo os modelos de órgãos sexuais.

Essa atividade também será um Feedback da oficina anterior: vamos falar sobre alguns assuntos trazidos na oficina, que por estarmos em pequenos grupos não pudemos debater com interação entre os participantes:

Nosso comportamento.

Como nos sentíamos quando realizávamos essa atividade?

Qual a diferença em fazer essa atividade dos órgãos reprodutores comparado a outro órgão do corpo? Seria a mesma coisa? Essa proposta mexeu com as emoções e comportamento? Por quê?

Os nomes: “piroca” “pinto” significam o que? Simbolicamente qual o seu significado?

Os nomes: “baratinha, aranha, pepeca, piriquita, perseguida, chavasca, perestóica” significam o quê? Qual a sua simbologia?

Sobre a postura docente:

Fatos compartilhados na oficina anterior:

1- Esse primeiro relato é de um participante sobre uma situação que vivenciou quando ele era aluno do ensino fundamental, a situação é referente a uma garota pediu para ir ao banheiro duas vezes na mesma aula e a professora questionou a menina se ela estava menstruada e todos na sala riram dela.

2- Já o segundo relato aborda sobre uma situação que um participante viveu quando estudava, o fato aconteceu durante sua adolescência se refere a um problema em sua sala de aula, sobre masturbação(os alunos estavam masturbando-se na hora da aula) a professora de inglês fez um momento de conversa aberta com os alunos sobre essa problemática, então o problema foi resolvido.

O que esses textos têm em comum?

Qual a principal diferença entre eles?

Qual seria a sua postura diante de situações semelhantes?

Tempo estimado 2 horas. Como essa atividade é de questionamentos e reflexões o tempo foi estimulado em duas horas, contudo poderá oscilar, tudo dependerá do número de participantes, interação e participação do grupo.

APÊNDICE 9

PLANO DO SEXTO ENCONTRO

Continuando nossos estudos sobre adolescência e puberdade

Discutindo o currículo (28 /11/2016)

Cumprimentar a todos!

Na oficina anterior discutimos sobre a questão da logística de nossos encontros, pensando no melhor horário, condições para que os alunos participem. Percebi que no encontro anterior por ser no período matutino houve maior presença. Os participantes propuseram que os encontros fossem durante todo o dia, pois facilitaria a questão do transporte e outros detalhes, visto que muitos alunos vêm de cidades vizinhas e nesse período do ano as chuvas dificultam a viagem de motocicleta, meio de transporte utilizado pela maioria dos participantes. Dessa maneira, esse plano de oficina corresponde a um planejamento que eu previa para umas três oficinas, contudo agora ficara para um único dia. Portanto o plano da sexta e sétima oficina serão executados num único dia (28/11/2016). O plano da sexta oficina seguirá com as seguintes propostas de ações:

- ATIVIDADE 01: “ADOLESCÊNCIA & ABORRECÊNCIA”.

A primeira proposta para esse dia é fazer uma retrospectiva da quarta oficina

que tratou a questão da puberdade e adolescência. Essa atividade aconteceria na quarta oficina, contudo, houve uma reunião de emergência com o magnífico reitor para tratar dos assuntos sobre a ocupação. (a discussão é sobre a bibliografia apresentada no quarto encontro.)

Os participantes continuarão divididos em quatro equipes, conforme os textos foram distribuídos, como já levaram para casa e tiveram a oportunidade de lê-los, faremos uma socialização das principais ideias e discutiremos num processo de socialização, visto que cada grupo leu um texto diferente.

Tempo estimado: 2 horas.

- ATIVIDADE 2: “ PENSANDO O CURRÍCULO”:

Essa segunda atividade do dia vem propor um olhar sobre o currículo, para esse momento convidei uma professora do curso que também está trabalhando em sua pesquisa de doutorado estudos acerca do Projeto pedagógico do curso de ciências biológicas do campus colorado do oeste. Dessa maneira o objetivo dessa oficina será analisar com os acadêmicos o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste e o PCN / Temas Transversais/ diretrizes curriculares nacionais quanto à temática da sexualidade humana.

Eu e a professora convidada faremos algumas considerações acerca da temática, no que diz respeito ao currículo do curso e as adequações as legislações pertinentes. Após, vamos dividir em quatro equipes e vamos dar um tempo para que elaborem propostas de adequações do PPC as normativas. Encerrado o tempo os participantes vão apresentar suas propostas. Esperamos que os alunos contribuam informando com sua experiência acadêmica em qual momento no currículo pode-se falar sobre a questão da sexualidade humana. Em quais disciplinas? Num curso de extensão? Como adequar o currículo às diretrizes?

Tempo estimado 2 horas. Como essa atividade é de questionamentos e reflexões o tempo foi estimulado em duas horas, contudo poderá oscilar, tudo dependerá do número de participantes, interação e participação do grupo.

Encerramento do período matutino com informes sobre o sétimo plano de oficina. Encaminhamentos.

OBS. Entrega do texto sobre homossexualidade para que os alunos leiam no horário

do almoço. Como eles permanecem na instituição o dia todo e já informaram que preferem fazer a leitura dos conteúdos antes, então será entregue o texto que trabalharemos na primeira atividade do período vespertino.

APÊNDICE 10

PLANO DO SÉTIMO ENCONTRO

Continuando nossa conversa sobre: Sexo e Sexualidade. (28 /11/2016)

Cumprimentar a todos!

Iniciar falando sobre essa primeira atividade:

•**ATIVIDADE 1 :“CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E HOMOSEXUALIDADE.”:**

Na segunda oficina investiguei sobre os assuntos que os acadêmicos tinham interesse em estudar em nossa pesquisa-ação. A questão do gênero e da homossexualidade foi o resultado dessa pesquisa. Num sistema de votação homossexualidade pontuou 52 e gênero 63, enquanto outros assuntos oscilaram entre vinte e trinta pontos.

Esses resultados demonstram as inquietações dos nossos participantes, fato que nos convida a repensar uma proposta de estudos. Confesso que minha insegurança conduzia ao encerramento das ações sem maiores aprofundamentos. Contudo também sou transportada e levada nesse estudo, minha orientadora me ancorou nessa atividade, com materiais, orientações e motivação.

Pensando em considerar o interesse de nossos participantes por esses assuntos, então essa primeira atividade proporcionará algumas discussões sobre o texto que eles já lerem, considerando que receberam no período da manhã.

Nesse sentido, vamos debater as ideias do autor que traz algumas considerações acerca do assunto.

Tempo estimado uma hora e trinta minutos.

• **ATIVIDADE 2: “ AVALIAÇÃO FINAL”:**

Essa dinâmica será um estímulo para responder o questionário avaliativo, ela tem por objetivo levar os participantes a refletirem sobre o seu aprendizado durante

nossos encontros, avaliar a experiência vivenciada, pontos positivos e negativos, o quanto contribuiu de novo ao nível dos seus conhecimentos enquanto profissionais da educação.

Será entregar uma folha de papel em branco e informado que todos se preparem, pois faremos uma avaliação final. Colocar os participantes em pé e pedir que amassem a folha de papel o máximo que puderem. Em seguida pedir que desamassem e a deixem como era antes. Iniciar um processo de reflexão no que diz respeito a transformações vivenciadas, de que nos transformamos a cada instante, que ninguém jamais, consegue tomar banho num mesmo rio duas vezes; que nenhum professor consegue dar a mesma aula duas vezes; que cada momento em nossas vidas é único. Isso significa que, por mais simples, elementar ou superficial que uma experiência possa nos parecer, sempre é possível aprender algo novo com ela.

Agradecer a contribuição dos participantes em minha vida, minha pesquisa, e a contribuição de cada um.

Iniciar o preenchimento do questionário avaliativo. Será entregue um questionário todos nós responderemos as investigações. No início era apenas um questionário aos participantes, no entanto entendi ao elaborar o questionário que eu sou pesquisadora, mas acima de tudo participante, esse questionário também deve ser preenchido por mim. Por isso também farei, quero vivenciar esse diagnóstico.

Tempo estimado horas. Como essa atividade é de questionamentos e reflexões o tempo foi estimulado de uma hora e meia, contudo poderá oscilar, tudo dependerá do número de participantes, interação e participação do grupo.

- **ATIVIDADE 3: “CONFRATERNIZAÇÃO?”:**

Dinâmica final: Distribuir um pedaço pequeno de papel e uma caneta ou lápis para cada participante, pedir que escrevam no papel algo positivo, alegre e bom, dobrando-o depois em tamanho pequeno. Será entregue um balão colorido para cada um, pedir que coloquem dentro do balão a pequena mensagem dobrada. Cada participante vai encher o balão e fazer um nó na ponta. Soltar os balões para cima, tocar os balões descontraidamente, cada pessoa pega um balão de cor diferente da sua. Estourar o balão e ler a texto de dentro.

Farei um momento de encerramento com os participantes: Levarei bolo, salgados e refrigerantes, vamos fazer um momento de confraternização e despedida.

Agradecerei pela participação, paciência e principalmente pelos momentos de aprendizados, Só em escrever esse momento já me emociono! Não pensei que tudo isso tivesse marcado tanto. Inexplicável.

Tempo estimado uma hora.

APÊNDICE 11

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

- Questionário final para os participantes do PIBID

As informações obtidas com este questionário farão parte do estudo da pesquisadora Juliana Negrello Rossarolla, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Escolar, Linha de pesquisa: Práticas pedagógica e inovações curriculares da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O Objetivo geral é desenvolver pesquisa-ação com alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) sobre a temática da Educação sexual como estratégia de investigação-formação inicial de professores.

Todas as colaborações na forma de resposta às questões deste instrumento serão tratadas anonimamente. Nenhum participante será identificado na dissertação. Desde então, colocamo-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas e agradecemos a colaboração.

1) Comente sobre esse processo de formação que você recebeu para trabalhar a temática sexualidade nas escolas? Quais foram as maiores contribuições para você?

2) Durante as oficinas qual foi a experiência mais marcante? Explique:

3) A partir de nossas reflexões o que você entende por Educação sexual?

4) Como você definiria sexo e sexualidade?

5) Hoje você sente-se mais preparado para trabalhar educação sexual? Comente:

6) Comente: os pontos positivos e/ou negativos de nossas oficinas. Dê sugestões.

Agradeço imensamente sua colaboração!

APÊNDICE 12

ARTIGO EM CO-AUTORIA ACEITO PARA PUBLICAÇÃO

SEXO E SEXUALIDADE: TABU, POLÊMICA OU CONCEITOS POLISSÊMICOS? Reflexões sobre/para a formação de educadores

Autora 1

Autora 2

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo realizar uma "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação" a partir de dois encontros de uma pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) sobre e para a formação de educadores sexuais para atuarem na Educação Básica, a qual aliou a formação-investigação de uma mestranda com o processo de formação inicial em uma Licenciatura em Ciências Biológicas de um Instituto Federal amazônico. Os encontros desta pesquisadora com os estudantes (colaboradores) consistiram em ações diagnósticas, estudos de textos e diálogos sobre a questão "O que é sexo e sexualidade? Você se sente preparado para atuar em educação sexual?". O registro dos dados foi realizado em planejamentos dos encontros, videogravação da interação e registro ampliado realizado nas vinte e quatro horas subseqüentes. Os vídeos foram analisados novamente alguns meses depois para reflexão mais aprofundada com a análise do discurso, de acordo com referencial de Schön (1992) e Foucault (1999). Constatou-se que a temática é complexa, não aparece no Projeto Pedagógico do Curso, mas os alunos vivenciaram várias atividades na prática formativa, especialmente no PIBID, por iniciativa de alguns professores-formadores, mas as mesmas foram consideradas insuficientes. Concluiu-se com a convicção de que os professores necessitam de uma formação permanente e de trabalho coletivo na escola (especialmente através da pesquisa-ação colaborativa) para exercerem com responsabilidade e compromisso social a tarefa de educadores sexuais.

Palavras-chave: Educação Sexual. Formação de professores. Pesquisa-ação colaborativa.

ABSTRACT: This work aims to carry out a "reflection on action and on reflection-in-action" based on two meetings of a collaborative action research (IBIAPINA, 2008) on and for the formation of sexual educators to work in Basic Education, which allied the training-research of a master's student with the initial training process in a Degree in Biological Sciences of an Amazonian Federal Institute. The meetings of this researcher with the students (collaborators) consisted in diagnostic actions, text studies and dialogues on the question "What is sex and sexuality? Do you feel prepared to engage in sex education?". Data recording was performed in meeting planning, video recording of the interactions and extended recording in the subsequent twenty-four hours. The videos were analyzed again a few months later for more in-depth reflection with discourse analysis, according to Schön (1992) and Foucault (1999). It was found that the theme is complex, it does not appear in the Pedagogical Project of the Course, but the students experienced several activities in the formative practice, especially in the PIBID, at the initiative of some teacher-trainers, but these were considered insufficient. It was concluded with the conviction that teachers need ongoing formation and collective work in school (especially through collaborative action research) to exercise with responsibility and social commitment the task of sexual educators.

Keywords: Sexual Education. Teacher training. Collaborative action research.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo realizar una "reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción" a partir de dos encuentros de una investigación-acción colaborativa (IBIAPINA, 2008) sobre y para la formación

de educadores sexuales para actuar en la Educación Básica, la cual alió la formación-investigación de una maestría con el proceso de formación inicial en una Licenciatura en Ciencias Biológicas de un Instituto Federal amazónico. Los encuentros de esta investigadora con los estudiantes (colaboradores) consistieron en acciones diagnósticas, estudios de textos y diálogos sobre la cuestión "¿Qué es el sexo y la sexualidad? ¿Se siente preparado para actuar en educación sexual?". El registro de los datos fue realizado en planificaciones de los encuentros, videograbación de la interacción y registro ampliado realizado en las veinticuatro horas subsiguientes. Los vídeos fueron analizados nuevamente unos meses después para una reflexión más profunda con el análisis del discurso, de acuerdo con referencial de Schön (1992) y Foucault (1999). Se constató que la temática es compleja, no aparece en el Proyecto Pedagógico del Curso, pero los alumnos vivenciaron varias actividades en la práctica formativa, especialmente en el PIBID, por iniciativa de algunos profesores-formadores, pero las mismas fueron consideradas insuficientes. Se concluyó con la convicción de que los profesores necesitan una formación permanente y de trabajo colectivo en la escuela (especialmente a través de la investigación-acción colaborativa) para ejercer con responsabilidad y compromiso social la tarea de educadores sexuales.

Palabras clave: Educación Sexual. Formación de profesores. Investigación-acción colaborativa.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi escrito a "quatro mãos", como se costuma dizer nas apresentações artísticas em piano, em que a mesma música é tocada por dois artistas ao mesmo tempo no mesmo piano, os quais precisam coordenar suas execuções tocando em teclas diferentes para obter sons que se complementam para compor uma melodia harmoniosa, considerada um bom recurso didático, pois geralmente possui uma parte mais difícil e elaborada a ser tocada por um profissional mais experiente e outra parte menos elaborada para pianistas menos experientes, cuja composição final enriquece a ambos os músicos e o resultado auditivo é muito agradável aos que ouvem a execução. Assim, neste trabalho, apresentamos resultados parciais de pesquisa com o objetivo de realizar uma "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação" desenvolvidas nos dois primeiros encontros de uma pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), a qual aliou a investigação de uma mestranda com o processo de formação de professores para atuarem em Educação Sexual na Educação Básica. Os

encontros são resultado da colaboração entre a mestrande, sua orientadora e doze estudantes de uma Licenciatura de Ciências Biológicas de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia situado na Amazônia. Consistiram em ações diagnósticas, estudos de textos e diálogos sobre as questões: “O que é sexo e sexualidade? Vocês receberam formação e se sentem preparados para atuarem como educadores sexuais?”. A discussão destas questões gerou reflexão sobre a formação e a prática docente as quais aprofundamos neste trabalho relacionando autores utilizados nos encontros de estudo com outros autores consagrados sobre a temática, o que resultou em aprendizagem para ambas as pesquisadoras envolvidas.

O texto está dividido em quatro seções: na Seção 2, apresentamos a pesquisa-ação (dois encontros de investigação-formação) e o referencial teórico-metodológico utilizado; na Seção 3 descrevemos as ações com destaque para os diálogos ocorridos e reflexões ocorridas (reflexão-na-ação). Na Seção 4, buscamos o nível mais elevado de reflexão proposto por Schön, ou seja, *far-se-á uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* na discussão dos dados relacionando-os com autores consagrados na área.

2 A PESQUISA E SEU REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa se dá na abordagem qualitativa e, de acordo com Pereira podemos concluir que se pode defini-la como uma pesquisa-ação por tratar-se do “estudo de uma situação social para tratar de melhorar a qualidade da ação que nela intervém.” (1998, p.166). O que diferencia essa pesquisa de outras é o papel fundamental que ela proporciona na transformação de uma dada realidade social, já que busca resolver de forma democrática uma problemática encontrada na realidade dos participantes. Essa problemática é o ponto de partida de toda pesquisa-ação e entre diferentes modelos desta modalidade de pesquisa (pesquisa participante, pesquisa-ação existencial, investigação-formação, pesquisa colaborativa, entre outras), adotamos a proposta de pesquisa-ação

colaborativa defendida por Ibiapina (2008), a qual envolve professores e investigadores num processo de produção de saberes e troca de experiências com o objetivo de resolver problemas educacionais em comum, com ênfase na formação das pessoas envolvidas.

É uma proposta de investigar em colaboração, onde há um envolvimento entre todos participantes, com diferentes papéis no desenrolar da pesquisa, mas que minimiza a dicotomia teoria-prática e a rígida hierarquia entre pesquisadores universitários e professores da educação básica. “A pesquisa colaborativa surge no ambiente da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios” (IBIAPINA, 2008, p. 25), contribuindo assim, “[...] com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.” (p. 23).

O registro dos encontros, dos diálogos e de muitas reflexões se deu com a escrita de planejamentos dos encontros, a gravação em vídeos das interações com os colaboradores, os quais permitiram a criação de registros ampliados pela pesquisadora iniciante logo após a realização das atividades. (ROCKWELL, 1987). Entre outros procedimentos metodológicos de investigação e formação que Ibiapina sugere, encontram-se as narrativas, relato oral de vida ou relato autobiográfico e buscamos usá-las em nossos encontros chamando-as de “experiências vivenciadas”.

Assim, neste trabalho, durante a investigação realizada por uma mestranda (pesquisadora iniciante ou PI) com um grupo de acadêmicos de Biologia (colaboradores ou C), sob a orientação de uma pesquisadora mais experiente (orientadora ou O) se investiu em um processo de formação docente, numa perspectiva de formação permanente (inicial no caso dos acadêmicos, continuada no caso das pesquisadoras). O processo formativo se deu por meio de planejamento participativo de sessões diagnósticas e de estudo, discussão e reflexão de textos de forma dialógica, nos quais os participantes relataram suas vivências no que diz respeito ao processo de educação sexual recebida e ao processo de formação inicial na

graduação, explicitando concepções e mudanças conceituais a respeito da temática da sexualidade.

A análise e a discussão dos dados têm como referencial teórico a análise do discurso desenvolvida por Foucault (1999) e a proposta de Schön (1992) para a formação de profissionais reflexivos, na qual o autor propõe níveis diferentes de reflexão sobre a prática. Segundo Schön, na ação docente se manifesta um *saber-fazer* que também pode ser chamado de conhecimento tácito, intuitivo, espontâneo, experimental, cotidiano. Na prática docente e de outros profissionais reflexivos se manifesta também uma *reflexão-na-ação*, na qual o profissional se deixa surpreender por um problema inesperado, reflete sobre este fato e procura compreender a razão por que foi surpreendido, reformula o problema suscitado pela situação e efetua uma experiência onde testa uma hipótese levantada. “Este modo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a ação e sobre a *reflexão-na-ação*. Esta é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. (SCHÖN, 1992, p. 77- 91).

Uma dimensão da *reflexão-na-ação* é o que aquele pesquisador chama de “emoções cognitivas” e que tem a ver com confusão e incerteza e “[...] um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. (SCHÖN, 1992, p. 77- 91). A *reflexão-na-ação* se manifesta também na interação interpessoal que se estabelece na ação, entre professor e um aluno ou um grupo de alunos, entre professores e pais, entre educadores e entre atores de uma instituição ou interinstitucionalmente. Nestas, o profissional se depara com problemas que precisam ser re-pensados, pensados sob uma nova perspectiva ou que necessitam de uma *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Este trabalho tem como objetivo realizar este tipo de reflexão mais aprofundada de dados da ação e da *reflexão-na-ação*, considerados relevantes após a realização da investigação-formação.

Assim, apresentamos na próxima seção, uma descrição da ação (dois encontros de investigação-formação) com destaque para as reflexões ocorridas ao longo do processo.

3 A INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO OU PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Dos onze acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas (C) que participaram dos dois encontros, oito eram mulheres ainda jovens, entre dezoito e vinte e cinco anos; quanto ao estado civil, cinco se declararam solteiras, uma casada, uma em “união estável” e uma respondeu “outros”. Apenas duas colaboradoras disseram ser mãe. Três colaboradores eram jovens solteiros, com idade entre 20 e 23 anos, sem filhos. Os colaboradores cursavam níveis diferentes da graduação, sendo que dois homens e duas mulheres estavam em fase final (8º período) enquanto os demais estavam no meio do curso (3º., 4º. e 6º. Períodos).

Nos encontros entre a pesquisadora e os acadêmicos colaboradores predominaram a reflexão dialógica, o estudo de textos, a troca de experiências, conforme recomendação de Ibiapina (2008) e passamos à descrição dos dois primeiros encontros realizados de forma colaborativa na pesquisa ora relatada, de forma descritiva e dando destaque para os diálogos ocorridos, nos quais se percebe todo um movimento reflexivo dos participantes durante e após a interação.

3.1 Episódio 1: a entrada em campo

O primeiro encontro de investigação-formação entre os colaboradores (C) e a pesquisadora (PI) aconteceu oficialmente no dia 13 de outubro de 2016 à tarde e teve como objetivo: apresentar a proposta de pesquisa, levantar o perfil e as expectativas dos colaboradores. Sobre essa primeira fase Pereira esclarece que se trata de “[...] aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver”. (1998, p.162). Este teve duração de duas horas e participaram 10 (dez) colaboradores, no qual responderam um questionário com 12 (doze) questões que diagnosticou o perfil dos colaboradores e alguns dados sobre

seus processos de formação, bem como suas expectativas como ponto de partida para os próximos encontros. Enquanto preenchiam as questões eles comentavam entre si:

- "Nós estudamos isso na faculdade" e outro aluno comentou:
- "Eu devo ter faltado a essa aula, pois não estudei nada sobre esse assunto".

Havia três alunos que cochichavam e riam demonstrando pudor e timidez quanto ao tema. Uma aluna comentou:

- "Nossa eu nem tinha pensado em todos esses assuntos dentro dessa temática!". Outra disse: - "Eu nem tinha pensado nesse assunto: se eu me sinto preparada para trabalhá-lo!".

Estes diálogos mostram que eles já refletiam quanto à sua formação enquanto educadores sexuais, com alguns evidenciando que não se sentiam ainda preparados para discussões sobre o assunto, pois enquanto preenchiam as respostas surgiam comentários como:

- "Nossa, mas eu sabia isso e agora esqueci";
- "Eu já vi alguma coisa sobre isso, mas agora não lembro";
- "Difícil isso, hein?".

Pelas respostas dadas verifica-se que alguns alunos do 6º e 8º (C2; C3; C4; C8; C10) receberam orientações para trabalharem em forma de palestra, oficina e mini curso nos projetos do PIBID e também estudaram alguns temas dentro das disciplinas, mas todos são unânimes em afirmar que ainda não se sentem preparados para esta tarefa, um/a colaborador se diz "aberto" para realizar esta tarefa e outro/a se acha psicologicamente preparada, mas admite que sente falta de maiores conhecimentos sobre o tema. O questionário também buscou identificar o que mais marcou os participantes no que diz respeito à sexualidade humana durante sua trajetória de vida e formação. As respostas evidenciam a predominância do discurso em torno do preconceito em relação à homossexualidade e da diversidade de gênero, com a qual entraram em contato, especialmente após ingresso no ensino superior. Outros colaboradores se referem às "curiosidades e dúvidas dos alunos" (C8) e ao "despreparo psicológico dos alunos, por verem tudo em poucas aulas e de modo direto" (C4), referindo-se ambos às aulas de ciências em que se estuda a reprodução sexuada.

Dois dos colaboradores se referem a experiências pedagógicas marcantes: uma foi sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e de gravidez precoce: “no ultimo ciclo do ensino fundamental foi realizado palestra sobre sexualidade, frisando DST, gravidez precoce e métodos contraceptivos e no final foi dado um pintinho para cada aluno [que eles teriam que cuidar], simulando uma **gravidez precoce**. Foi uma experiência incrível” (C7). Outro respondeu que “o que mais me marcou foi a realização de um mini curso que ajudei a ministrar com estudantes do ensino médio. (C3).

Outra questão tratava do levantamento das concepções dos colaboradores sobre sexo e sexualidade e as discussões e diálogos sobre estes conceitos serão apresentadas no próximo episódio (Seção 3.2).

3.2 Episódio 2 : Enfim, começamos a interagir mais naturalmente

O segundo encontro aconteceu no dia 19 de outubro de 2016 à tarde e contou com a participação de mais uma colaboradora que compareceu e pediu para ser inserida na pesquisa. O que chamou a atenção da pesquisadora ao fazer o registro ampliado do encontro anterior foi a falta de interação entre os participantes, o que foi atribuído ao procedimento metodológico utilizado (formalização de pesquisa com aplicação de questionário). A pesquisadora registrou sua percepção:

Eu senti que esse encontro demorou uma eternidade; eu não estava tão confortável e também não estava satisfeita com o planejamento para o segundo encontro, pois havia planejado pedir aos colaboradores para fazerem um memorial durante a pesquisa para registrar concepções, emoções, aprendizagens, mas eu também buscava interação e diálogo entre nós. (Registro Ampliado).

Ao conversar por telefone com a orientadora, esta desencadeou uma reflexão com o seguinte questionamento: “por que você vai propor o memorial?”; “o que você pretende nesse encontro?”; “como foi o encontro anterior?”. Essa reflexão levou à reformulação dos planejamentos da pesquisa (descartando-se a ideia do memorial) e do segundo encontro, no qual decidimos fazer o *feedback* das respostas dos alunos ao questionário,

analisando com eles as respostas, proporcionando um diálogo acerca das concepções iniciais diagnosticadas acerca da temática investigada. Uma síntese das respostas foi apresentada em *datashow*. No *feedback* das concepções dos participantes sobre a temática, focamos na terminologia “sexo” e “sexualidade”, que são conceitos fundamentais para um início de reflexão e formação.

Percebi que essa proposta agradou aos participantes que começaram a se entreolhar e dar risadas, uma participante disse que sentiu vergonha de escrever errado, outro disse que sentiu medo. Eles revelaram que não se sentiram tão à vontade em responder o questionário. Agora com a nova metodologia senti que foi bem aceita a ideia de visualizarem seus dados e então iniciamos a apresentação em slides. (Registro Ampliado).

De forma bem mais descontraída, cada um foi lendo suas respostas e interagindo, o que se evidencia no diálogo que se segue:

- “Não recebi formação, apenas participei de palestras que aconteciam na escola, mesmo com essas palestras sempre, não havia esclarecimento sobre a sexualidade” e continuou dizendo: “às vezes recebemos formação muito pontual, sobre DST, mas tem outras coisas que precisamos estudar.”. Outro colaborador leu sua resposta e completou:

- “Nós fizemos uma oficina sobre métodos contraceptivos, doenças, mas não recebemos formação para isso, não houve formação, recebemos algumas informações.”. Ao serem questionados sobre a formação deles dentro do currículo formal, uma aluna disse: - “Em embriologia estudamos algo, mas é mais dentro da área da biologia, eu não recebi formação, apenas algumas informações, a sexualidade é além de informação, tem coisas que eu não sei como lidar.”.

Outra resposta foi lida e comentada: - “Ainda não me sinto preparado. Embora já tenha lido vários textos sobre o assunto, falta uma conversa com alguém que realmente entenda do assunto.”. Ao ser questionado sobre quem seria “esse alguém” C3 respondeu: “alguém que não deixe transparecer opiniões, mas que diga o porquê é errado...”. Uma aluna relatou sobre um filme que assistiu onde os pais pegam um menino se

masturbando e batem no adolescente, falam que é errado, mas não explicam o porquê é errado. Então, o diálogo adentra para o **tabu relacionado com a masturbação**, com PI dizendo que “**cientificamente**, essa é uma ação que faz parte da vida do ser humano; que nem todos praticam; que não vai nascer pelos nas mãos; provocar câncer; viciar ou provocar a loucura.”. Falou-se sobre a importância da orientação sobre isso, sobre respeito ao próximo e privacidade. Um aluno falou que a **masturbação feminina ainda é um tabu**, que não se fala sobre isso, que no Brasil existem muitos preconceitos e que isso é cultural.

Diante do comentário da pesquisadora sobre a importância do PIBID na formação docente desses acadêmicos enquanto educadores sexuais, a colaboradora que se integrou ao grupo neste segundo encontro afirmou que ela estudou esse tema para apresentar palestras nas escolas, pois, segundo ela, “a escola não quer falar sobre esse assunto por medo dos pais, então pede para os bolsistas do PIBID realizarem essa ação”. Então, realizou-se uma reflexão: a escola tem medo dos pais ou não se sente capacitada para isso? C7 respondeu que a escola não tem formação para discutir esses assuntos, mas que muitos pais não querem que a escola fale sobre o mesmo. C6 lembrou que a maioria dos pais também não teve formação para isso, então eles não falam com os filhos. Ela ainda afirmou que **a religião** faz com que os pais não discutam isso com os filhos, que **sexo é um tabu** e muitos acham que se falarem sobre esse assunto estimularão os filhos a praticarem sexo (grifo nosso). Então C2 disse:

- “Quando eu era mais nova, minha melhor amiga era uma lésbica e minha mãe perguntava se eu não ia pegar ‘a doença’ da minha colega, ela achava que eu fosse me transformar numa lésbica. Muitos me falavam como eu podia andar com aquela menina..., as pessoas têm um medo, um preconceito... diziam para ela que ela era bonita, que a fase ia passar, mas minha amiga dizia que não.”. A aluna prosseguiu dizendo: “eu falava para a minha mãe: ‘eu prefiro andar com ela que não é falsa’ e um monte de coisa. Todos me criticavam; eu falava para meu irmão que ele ia ter filhos e

eles podiam nascer gays, ele falava: 'dou um pau!'; e eu falava 'você prefere que ele seja bandido?'. Ele falava 'ahh, prefiro, prefiro!'.

No momento dessa fala dois colaboradores se olharam com desaprovação, balançaram a cabeça negativamente desaprovando a fala da participante, então um deles se pronunciou:

- "Mencionar que prefere ter um filho bandido que um gay... Gente, porque tem que comparar gay a bandido e pessoas falsas? De certa forma isso é um preconceito disfarçado, acaba comparando a gente à coisa ruim.". Com essa fala o colaborador se declara homossexual e fica insatisfeito com a colocação da colega. Outro colaborador fala: "não tem nada a ver, ficar comparando com bandido, tem que comparar com outra pessoa qualquer, não com bandido!!".

Como o clima ficou tenso entre os colaboradores, PI interveio ponderando que "de tanto ela ouvir isso, acaba por reproduzir essa fala, mas que a ação dela não é preconceituosa". A aluna concordou dizendo que sempre ouviu esse tipo de comentários no seu ambiente.

O diálogo prosseguiu com C7 afirmando: "o que está pegando no momento é a falta de conhecimento de muitos sobre o assunto.". C6 afirmou: "eu já presenciei muita fala preconceituosa quanto à questão do gênero e o mais difícil é quando vem de alguém que tem instrução e devia dar o exemplo. A gente não sabe como lidar.". A este respeito, C5 comentou que em sua sala de aula um aluno perguntou ao professor a diferença entre homo, hetero e trans e o docente disse que "existe homo e hetero, o resto é gambiarra". Eles riram da situação e disseram que o professor ficou perturbado e se enganou na afirmação que fez, pois, na realidade ele quis dizer que existe homem e mulher e o resto era "gambiarra.".

Esse momento de diálogo foi avaliado pela pesquisadora como "produtivo", pois, enquanto os alunos debatiam os assuntos e os fatos que marcaram sua trajetória enquanto alunos e professores surgiram casos que não foram colocados no questionário. A seguir, realizou-se um debate sobre os conceitos de sexo e sexualidade, a partir do que eles escreveram no

questionário. Eis que C3 falou: “é difícil para a gente saber falar a diferença entre esses dois termos, pois associamos sexo à sexualidade” e perguntou “sexo diz respeito ao masculino e feminino? Definir com palavras é difícil”. C10 tem a mesma concepção de C3: “Na verdade sexo se refere a masculino e feminino.” Então C6 ensaiou uma distinção: “Sexo eu entenderia como ato sexual, sexualidade é tudo que tange a diversidade de gênero..., não consigo definir”. Então C3 disse: “Concordo com você, pois, no trabalho que apresentamos em um evento, colocamos sexo como masculino e feminino e a pessoa que estava coordenando o GT²⁵ sugeriu gênero, por isso acredito que masculino e feminino é gênero.”. C12 deu uma opinião tocando em um ponto polêmico: sobre homossexualismo ser uma opção ou existir uma orientação (biológica ou cultural) que a determina: “a sexualidade diz respeito à orientação, não é uma opção”.

Como planejado, a pesquisadora projetou um vídeo em que a pesquisadora e professora da UNICAMP Guacira Lopes Louro²⁶ fala sobre as formas da expressão de sexualidade humana, o papel da escola nesse processo e as teorias recentes nessa área de conhecimento. Ela diferencia os conceitos de sexo e sexualidade, apontando o papel dos códigos culturais na vivência da sexualidade; mostra como os estudos feministas e as minorias sexuais estão produzindo teoria para questionar o que se tem considerado “normal” em nossa cultura: que o sexo (macho ou fêmea) determina o gênero (feminino ou masculino), como a teoria *queer*, que ela adota em seus estudos, entre outros apontamentos referentes à temática da sexualidade na escola e na formação de professores. No vídeo, a pesquisadora relacionou o conceito de sexualidade com as manifestações de prazer que permeiam a vida do indivíduo do nascimento até a morte,

²⁵ O aluno se referiu ao Grupo de Trabalho em que apresentou uma comunicação oral no SEMIEDU: Seminário Educação 2016 - Saberes e identidade, povos, culturas e educações. Universidade Federal de Mato Grosso.

²⁶ LOURO, G. L. Gênero e sexualidade na escola - Parte 3. Programa Nós da Educação. TV Paulo Freire. 2008. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12766>. Acessado em 15/09/2016.

como por exemplo, a paquera, o primeiro beijo, como se aproximar de quem se gosta, dizendo que isso está ligado à sexualidade.

Ao retomar o diálogo, após a exibição do vídeo, a pesquisadora (PI) que mediava o debate fez uma preleção sobre as fases do desenvolvimento da sexualidade, baseada na teoria freudiana e a importância da criança vivenciar essas fases de maneira saudável, pois muitos problemas sexuais do adulto teriam origem na forma como a pessoa vivencia as fases oral, anal e fálica antes de atingir a fase genital, a partir da adolescência, como aponta a Psicanálise. Os colaboradores iniciaram uma discussão sobre a dificuldade que eles têm em conceituar os termos sobre gênero, o que já tinha sido manifestado na pergunta feita em sala para um professor da turma e a pesquisadora deixou que falassem de suas dúvidas, pois esse tema seria abordado num encontro futuro.

Os colaboradores trouxeram várias falas sobre suas vivências relacionadas com as regras sociais que vão diferenciando homens e mulheres, o masculino do feminino em sua cultura. Uma aluna afirmou que quando criança era proibida de brincar com primos meninos, que ela sendo menina só podia brincar com meninas e os meninos com meninos; que os avós proibiam, mas não falavam por quê. Ela afirmou que hoje não consegue dar um abraço em seus primos, que não se sente confortável, ela reforça sobre a construção social das regras, sobre o que é permitido e o que é proibido para mulheres e homens. Ainda falando sobre gênero, C3 falou sobre os banheiros públicos que são masculinos e femininos, mas nos aviões e ônibus é totalmente normal todos utilizarem o mesmo banheiro. C2 disse que foi na igreja de uma tia e que lá os homens sentam do lado direito e as mulheres do lado esquerdo; que as mulheres usam o véu, pois se elas não estiverem usando o véu não estão no mesmo nível que os homens. C3 então disse: - "Eu pensava que o véu significava outra coisa relacionada à religiosidade, mas descobri estudando que realmente o véu está relacionado à submissão da mulher; que se as mulheres não usarem o véu Deus não as vê." C2 acrescentou: - "Só sei que lá as mulheres precisam do véu. Eu ganhei um dela e quando o usava eu achava que eu tinha um

poder maior com Deus, depois eu cresci...., nossa...." (ela ri) e percebe-se que ela ficou envergonhada de assumir que tenha tido esta crença.

Neste diálogo, o discurso religioso entrou em cena e a pesquisadora refletiu sobre sua atitude naquele momento, quando fez o registro ampliado da videogravação deste encontro:

"Não falo nada sobre essa situação que eles comentam, pois não quero entrar num debate sobre religião neste momento. A emoção que experimentei foi de **medo** de tomar um posicionamento, **então me calei.**" (Registro Ampliado).

C6 falou: "Quando comecei a namorar eu fui para Vilhena e teoricamente, eu não era mais virgem. Nossa...., eu nunca vou esquecer a fala da minha avó, que eu era uma perdida". Disse ainda que questionava a família sobre isso. Nesse momento, a pesquisadora emocionou-se ao compartilhar sua experiência pessoal a respeito: "Por eu casar grávida vivi momentos de humilhação na família, mas consegui superar tudo isso, embora tenha machucado.". Continuando esse assunto C6 falou que seus pais falavam que se ela ficasse namorando seria uma perdida e ninguém ia querer casar com ela e novamente a pesquisadora compartilha sua experiência, abordando sobre as orientações de seus pais, que diziam que devia se guardar para um homem só, referindo-se ao que se tem chamado de **tabu da virgindade**, considerado superado nos grandes centros urbanos ocidentais, a partir da revolução sexual ocorrida a partir das últimas décadas do século XX.

A pesquisadora registrou que "acabamos nos identificando nas histórias uns dos outros", inseridas que estavam em um mesmo ambiente sócio-histórico-cultural. A propósito, o diálogo abriu espaço para este compartilhar de experiências, não por acaso, pois o referencial teórico-metodológico da pesquisa estimula o uso de narrativas autobiográficas na pesquisa e na formação de professores. Para Ibiapina "É por meio das narrativas de histórias de vida que os professores desvelam elementos que compõem o pensar e agir profissional, criando bases para a compreensão da própria profissão docente." (2008, p. 85).

“Nesse processo, a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa”. (IBIAPINA, 2008, p. 20). Nesse processo o que temos é que os diversos pontos de vista e opiniões determinam o resultado final da pesquisa e promovem o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Para fechar o entendimento da definição de sexo e sexualidade, foi realizada a leitura de um texto (OLIVEIRA, 2010) que enfatiza que Sexo e Sexualidade são conceitos distintos: Sexo é o conjunto de características anatômicas e fisiológicas, o órgão sexual com o qual o indivíduo nasce e que a Sexualidade é a própria vida, num processo que vai do nascer ao morrer, envolvendo, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. Também foi lida uma definição da Organização Mundial de Saúde que considera a sexualidade humana parte integrante da responsabilidade de cada um; que não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. É energia que motiva a encontrar o afeto, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas (BRASIL, 1998; BOLETIM, 2000).

Na próxima seção realizamos a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1992), ampliando a discussão iniciada na Seção 3, a respeito dos conceitos de Sexo, Sexualidade e Educação Sexual.

4 SEXO E SEXUALIDADE: TABU, POLÊMICA OU CONCEITOS POLISSÊMICOS?

A palavra tabu foi usada várias vezes nestes dois encontros e sentimos a necessidade de ampliar a compreensão sobre a mesma, o que nos levou ao significado de outros dois conceitos: polêmica e polissemia. O dicionário Aurélio²⁷ traz os significados que tabu pode adquirir: 1) “Proibição de determinada ação, de aproximação ou contato com algo ou alguém que é considerado sagrado. 2) Lugar, animal, objeto, coisa ou ação proibidos por

²⁷ Disponível em <<https://www.dicionariodoaurelio.com/tabu>>. Acesso em 03/06/2017.

temor de castigo divino ou sobrenatural. 3) Medo ou proibição de origem religiosa, social ou cultural. 4) Assunto de que não se pode ou não se deve falar. 5) Que é proibido. 6) Que não se pode ou deve proferir ou de que não se pode ou não se deve falar.”.

Na fala de colaboradores que destacamos na seção anterior, a palavra tabu foi relacionada com religião, mas, por esta definição, vemos que um tabu pode surgir por proibições de outra ordem, como econômica ou política. Ele também se associa com o medo de castigo pela transgressão de uma proibição; ou ao se tocar em um assunto de que não se pode ou não se deve falar, que é proibido. E o medo foi uma das emoções cognitivas expressadas por colaboradores e pela pesquisadora (PI) em alguns momentos: “[...] a escola tem medo dos pais [...]”; “a escola não tem formação para discutir esses assuntos, mas muitos pais não querem que a escola fale sobre o mesmo”; “[...] a maioria dos pais também não teve formação para isso, então eles não falam com os filhos”; “a religião faz com que os pais não discutam isso com os filhos, que sexo é um tabu e muitos acham que se falarem sobre esse assunto estimularão os filhos a praticarem sexo”; ao realizar o registro ampliado, PI também disse ter sentido medo, pois a relação do discurso sobre sexualidade, o papel da mulher, sua submissão, dentro de uma formação discursiva religiosa perturbou o grupo. Também se percebe uma emoção cognitiva de vergonha por parte da colaboradora, associada à comparação do discurso religioso com o científico, feito por outra colega, no qual o científico é claramente colocado como conhecimento superior comparado com as crenças, mitos, superstições ou tabus atribuídos ao conhecimento religioso: “Eu pensava que o véu significava outra coisa relacionada à religiosidade, mas descobri estudando que realmente o véu está relacionado à submissão da mulher [...]”; “Só sei que lá as mulheres precisam do véu. Eu ganhei um dela e quando o usava eu achava que eu tinha um poder maior com Deus, depois eu cresci....., nossa.....” (ela riu encabulada).

Pelas reações dos colaboradores e da pesquisadora, vemos como este tema ainda é tabu na cultura dos participantes da pesquisa, pois vem associado com interdição, medo, vergonha, humilhação. De tabu, sexo, sexualidade e educação sexual podem se transformar em silenciamentos ou em polêmicas. Tomando-se emprestada a definição²⁸ de polêmica disponível em dicionários *on line* e os significados que ela pode receber pelo contexto linguístico em que for empregada: discussão, controvérsia sobre questões políticas, literárias, científicas, religiosas; altercação, contenda, controvérsia, debate, discussão, litígio.

Um tabu pode se transformar em uma polêmica ou um discurso pode se tornar hegemônico sobre outros, acarretando o silenciamento de outras formas de dizer, pensar, viver. Uma polêmica geralmente contém conceitos polissêmicos e falácias, utilizadas de forma inconsciente ou deliberada para enganar os oponentes e fazer prevalecer um tipo de discurso, conforme a definição de falácia²⁹: “discurso falso que se passa por verdadeiro; engano. Modo errado de se conceber alguma coisa; erro”; “Qualidade do que é falaz, capaz de enganar; ilusão [...]”; “Todo enunciado ou raciocínio de teor falso, mas que se tenta passar por verdadeiro; sofismo”.

Os PCN (BRASIL, 1998) também trazem definições da Organização Mundial de Saúde (OMS) que considera a sexualidade humana parte integrante da vida de cada um e inclui esta temática entre os direitos humanos, relacionada com a saúde. Segundo esta organização, a sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e afeta tanto a saúde física como a mental; a sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. É energia que motiva a encontrar o afeto, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas. A sexualidade é uma temática que está intrínseca na vida e na saúde de todo e qualquer ser humano e vem assinalada por anseios e emoções que

²⁸ Disponível em <<https://www.dicio.com.br/polemica-2/>>. Acesso em 03/06/2017.

²⁹ Disponível em <<https://www.dicio.com.br/falacia/>>. Acesso em 05/06/2017.

perpassam as relações pessoais e interpessoais, além de se fazer presente em todas as etapas do desenvolvimento do ser humano.

Ao refletir sobre os primeiros encontros realizados e sobre as reflexões que surgiram nas ações desenvolvidas nos mesmos, comparando os conceitos de sexo e sexualidade com outro autor que é referência nesta área (FOUCAULT, 1999), vimos que podemos relativizar essas definições e que os mesmos são conceitos **polissêmicos** (possuem vários significados e podem assumir vários sentidos), ao contrário do que concluímos quando os definimos muito bem, baseados nos textos que consultamos naquele momento: entendíamos que Sexo e Sexualidade são conceitos distintos e bem definidos, como convém ao discurso científico, como já se registrou: “Esta distinção clara agradou aos colaboradores que até elogiaram a citação dizendo que ‘ela é muito boa, explica muito bem os conceitos’.”. Entretanto, quando fizemos a leitura de Foucault (1999) que trata da história da sexualidade, encontramos uma posição diferente e inusitada, que nos levou a uma relativização destes conceitos, até então apresentados como “naturais”, algo inato. Foucault (1999, p. 16) nos levou a desnaturalizar sexo e sexualidade, a olhar para estes termos dentro do “fato discursivo global”, isto é, ele nos convida a colocar o sexo em discurso. Para este autor, isto significa “determinar em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana.”. Na prática, ao se falar de sexo, é preciso perguntar: “Quem fala? Quais os lugares e os pontos de vista de que se fala? Que instituições incitam a fazê-lo? Quem armazena o conhecimento e difunde o que dele se diz?”.

Após fazer cuidadoso estudo sobre a história da sexualidade, Foucault (1999) define **sexualidade como uma ciência** (*scientia sexualis*), um discurso sobre o sexo que se pretende “ser verdadeiro”:

[...] nossa sociedade constituiu uma *scientia sexualis*. Mais precisamente, atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico. A *scientia sexualis* desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade sobre o sexo. Desde o século XVI, esse rito fora, pouco a

pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual [...] emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria. Em todo caso, há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão nos métodos da escuta clínica. E através deste dispositivo, pôde aparecer algo como “sexualidade” enquanto verdade do sexo e de seus prazeres. (FOUCAULT, 1999, p. 66-7).

Ao considerar a sexualidade como *scientia sexualis* Foucault questionou também o conceito de sexo, visto como um “elemento do real” ou o “sexo em geral” e se perguntou:

“‘O sexo’ seria, na realidade, o ponto de fixação que apoia as manifestações ‘da sexualidade’ ou, ao contrário, uma ideia complexa historicamente formada no seio do dispositivo da sexualidade?” (FOUCAULT, 1999, p. 143).

Com este questionamento o autor não está negando a existência “[...] do ‘sexo-natureza’ (elemento do sistema do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica)”, mas chamando a atenção para o “sexo-história”, “sexo significação” ou “sexo-discurso”: uma derivação do dispositivo da sexualidade, construído ao longo dos últimos séculos na sociedade ocidental, que vem colocando a nós mesmos, por inteiro, sob o “signo do sexo”, pois, para este autor, a velha questão filosófica “o que somos?” passou a ser colocada nos últimos séculos, “sob o signo do sexo”:

[...] o Ocidente conseguiu, [...] colocar-nos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história – sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo. Uma vez que se trata de saber quem somos nós, é ela, doravante, que nos serve de chave universal. (FOUCAULT, 1999, p. 76).

Utilizando um método de análise do discurso com quatro regras básicas, em que se articulam poder e saber, defende a concepção de “[...] discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável.” (p. 95).

Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o

discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que se admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; como o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. **Os discursos como os silêncios** (grifo nosso), nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1999, p. 95-6)

Os discursos passam a ser vistos, então, segundo este autor, como “elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia [...]”, mas, ao contrário, podem “[...] circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.” (p. 97).

A partir das quatro regras de análise do discurso, Foucault analisa quatro grandes linhas através das quais se desenvolveu o “dispositivo da sexualidade”, a partir do século XVIII, ou melhor, “quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolveram dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo.”. Estes não nasceram em bloco, mas assumiram coerência e atingiram “certa eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber, que permitem descrevê-los com relativa autonomia.” (p. 99).

Na preocupação com o sexo, que aumenta ao longo do século XIX, quatro figuras se esboçam como **objetos privilegiados de saber**, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso, cada uma correlativa de uma dessas estratégias que, de formas diversas, percorreram e utilizaram o sexo das crianças, das mulheres e dos homens. (Foucault, 1999, p. 100). (grifo nosso).

Assim, para Foucault, **a sexualidade (ou seja, o conhecimento científico sobre o sexo)**, na verdade, é o nome dado a um:

[...] dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação

ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Esse dispositivo veio se superpor nas sociedades ocidentais modernas ao *dispositivo da aliança*, que pode ser identificado em todas as sociedades (sistema de matrimônios, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens. O dispositivo da sexualidade também se articula aos parceiros sexuais, mas de modo muito diferente do dispositivo da aliança:

O dispositivo da aliança se articula em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. O dispositivo da aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama de relações e manter a lei que as rege; o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle. Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com *status* definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues e imperceptíveis que sejam. Enfim, se o dispositivo da aliança se articula fortemente **com a economia** devido ao papel que pode desempenhar na transmissão e circulação das riquezas, **o dispositivo da sexualidade se liga à economia** através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo, a principal – corpo que produz e consome. Numa palavra, o dispositivo da aliança está ordenado por uma homeostase do corpo social, a qual é sua função manter, daí seu vínculo privilegiado com o direito; daí também, o fato de o momento decisivo, para ele, ser a “reprodução”. **O dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global.** (FOUCAULT, 1999, p. 101). (grifo nosso)

Ao relativizar os conceitos de sexo e sexualidade com auxílio da análise do discurso, vemos quão complexa é a tarefa de formar professores para atuarem como educadores sexuais, em um contexto em que os discursos sobre sexo e sexualidade se multiplicam e invadem as instituições familiares e escolares através da revolução tecnológica provocada pelas mídias, especialmente a Internet, fazendo girar a roda da política, da economia, do mercado, onde os corpos são objeto de consumo e ao mesmo tempo são consumidos (propagandas de estilos de vida, prostituição

masculina e feminina, tráfico humano, pedofilia, abusos sexuais, tratamentos psiquiátricos e psicológicos, exames, consultas, medicamentos etc.).

Além das várias dúvidas, silêncios e discordâncias apresentadas nos diálogos, diante do questionamento sobre terem recebido formação e se se sentem preparados para atuarem como educadores sexuais na prática docente na educação básica, os colaboradores (C) deram algumas respostas que expressam a necessidade de formação permanente diante da complexidade da questão, pressentida mesmo sem um aprofundamento teórico como o que ensejamos fazer neste trabalho. Um grupo disse que não recebeu formação para ser um/a educador/a sexual na educação básica:

- “Não recebi formação, apenas participei de palestras que aconteciam na escola. Mesmo com essas palestras sempre, não havia esclarecimento sobre a sexualidade. Não estou preparada, tenho muitas dúvidas sobre o assunto.” (C1); “Creio que preciso de mais conhecimento na área, pois todo conhecimento adquirido é pouco.” (C5); “[...] fomos orientados, mas foi em nível de informação. Não me sinto preparada.” (C6); “Não. Não me sinto preparado, mas aceitaria o desafio, pois penso que no decorrer de experiências vou me preparando.” (C9).

Mesmo os que disseram ter recebido formação, esta percepção também existe, sem dúvida:

- “Sim [recebi formação]. Totalmente preparada não, pois acredito que ainda preciso de mais preparo, mais estudo, mais informação.” (C2); “Sim, porém, esporadicamente. Não me sinto totalmente preparado, mas a formação é algo constante e permanente apesar disso, me considero aberto para abordar o assunto.” (C3); “Sobre o conteúdo ainda é preciso estudar e rever alguns conceitos. Quanto à questão psicológica sinto-me apta pra trabalhar tais assuntos.” (C7); “Nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências I, Metodologia de Biologia II e Bioética aconteceram estudos e discussões sobre esse tema. Não totalmente, mas procuro me informar e conhecer mais sobre o assunto.” (C10); “Dentro do PIBID os bolsistas já trabalharam essa temática nas escolas

[...]. Embora já tenha lido vários textos sobre o assunto, falta uma conversa com alguém que realmente entenda do assunto.” (C8).

Esta última fala remete para a importância de se trabalhar também com os formadores de professores, pois tanto pais, como professores e seus formadores, líderes religiosos, políticos etc., estão sendo atravessados pela multiplicidade de discursos articulados no dispositivo da sexualidade e geralmente se sentem impotentes diante das rápidas transformações ocorridas no campo dos costumes e valores. Ao mesmo tempo, estes agentes sociais sentem a responsabilidade na construção de valores morais elevados e a necessidade de proteção das crianças e adolescentes que estão sob seus cuidados, por estes serem mais suscetíveis de influências de agentes aliciadores, abusadores, exploradores, mercantilistas: “a infinidade de formas de ‘antiescola’” a que Bruner se refere em um de seus trabalhos sobre educação (2001, p. 42).

Ao finalizar esse trabalho acreditamos que experiências de pesquisa-ação colaborativa como esta são boas estratégias em torno desta importante questão de formação de professores para atuarem como educadores sexuais na educação básica, nos lares, nas comunidades religiosas, bem como a formação de seus formadores. Nelas podemos formar **subcomunidades de aprendizagem** (em que seus membros se especializam em aprender) na qual o professor (ou o pesquisador) não se sinta onipotente e monopolizador das ações e reflexões, mas todos “constroem ‘andaimes’ uns para os outros”, desenvolvem “a capacidade de julgar, tornem-se autoconfiantes e capazes de trabalhar bem uns com os outros.” (BRUNER, 2001, p. 29-30). Nestas, “os membros do grupo devem se ajudar mutuamente a ver o estado da situação e aprender o macete da função” que deve ou está desempenhando no grupo, através de uma pedagogia interativa e intersubjetiva. Ao contrário do que dizem os críticos tradicionais, Bruner defende que essas subcomunidades de aprendizagem “não reduzem o papel do professor nem sua ‘autoridade’. O que acontece é que o

professor assume a função adicional de incentivar outros a compartilhá-la." (p. 30). Podemos dizer o mesmo do papel do pesquisador-formador experiente de universidades numa pesquisa-ação colaborativa com professores da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar a "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação" podemos afirmar que nossa compreensão sobre os significados de sexo e sexualidade se aprofundou, indo além de definições claras propostas por alguns textos que foram utilizados na investigação-formação, permitindo entrever uma complexidade ainda maior que a imaginada no início deste trabalho (fase de elaboração do projeto de pesquisa), permeada por conhecimentos históricos, políticos, econômicos, muito além da visão científica (biologia, ciências sociais e humanas) e da moralidade.

Nesta investigação-formação, vimos os participantes socializarem suas histórias de vida e experiências vivenciadas no que diz respeito à educação sexual e pudemos perceber o grande trabalho mental envolvido no relato de suas vivências, pensando e refletindo sobre posturas, valores e comportamentos adotados, (re)significando, atribuindo novos significados aos acontecimentos vividos, reformulando sua capacidade de agir autonomamente (agência) e sua auto estima (BRUNER, 2001). Pois, o processo de reflexão inerente à pesquisa-ação é importante para a tomada de consciência dos envolvidos de muitos aspectos inconscientes ou subconscientes, de normas que nem sempre estão claras na cultura, nas instituições ou de experiências que são difíceis de serem simbolizados através da linguagem. Neste tipo de pesquisa, os pesquisadores influenciam, assim como, são influenciados, por ser este um procedimento flexível, onde todos participam e colaboram democraticamente num processo permanente de transformação social e de desenvolvimento pessoal e profissional.

O registro ampliado realizado enquanto a pesquisadora assistia à videogravação dos encontros favoreceu uma tomada de consciência com certo distanciamento da prática, o que proporcionou a visualização das

próprias ações e as dos outros (colaboradores): posturas e comportamentos dotados de intencionalidade, afetos e emoções durante as interações com os professores em formação e a tomada de consciência da necessidade de mudanças que se poderia ou se deveria fazer.

Não podemos ficar de braços cruzados enquanto vemos o dispositivo da sexualidade movimentando a economia global com cifras de bilhões de dólares. Uma explosão de informação, imagens, propagandas e outras mensagens sobre sexo e sexualidade bombardeiam nossos sentidos na cultura ocidental contemporânea, impregnando-nos de termos sem sentido, instigando curiosidade e vontade de saber, impondo valores novos e desestabilizando valores tradicionais.

A tarefa de “ensinar/aprender” fica ainda mais desafiadora neste contexto cultural em que uma multiplicidade de discursos se chocam, disputando validade, poder e espaço-tempo nas mídias, nos currículos escolares, em materiais didáticos, nas legislações, nas igrejas, na política e no mercado. Sim, no mercado, pois a economia é um dos principais elementos que se alimenta da nossa vontade de saber e tem o poder de produzir identidades, moldar corpos e mentes, alma e espírito, sempre travestido de “validade científica”.

REFERÊNCIAS

- BOLETIM Informativo DST/AIDS. Diretoria de epidemiologia e vigilância Sanitária; Diretoria executiva de epidemiologia, Programa Estadual DST/AIDS. Secretaria de Saúde – PE. Jan/Abr. 2000. Ano II, nº. 1.
- BRASIL. MEC / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / Temas Transversais. Brasília, 1998.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- FOUCAULT, M. (1988). **A história da sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- OLIVEIRA, V. de. A psicologia do desenvolvimento e o estudo científico da adolescência: aspectos biológicos, emocionais, sexuais, psicossociais e cognitivos da adolescência. Unidade 3, Eixo Pedagógico. In ROCHA, D. M. S. da (Coord.). **Desenvolvimento e crescimento**. Módulo IV do Curso de Licenciatura em Biologia na modalidade de Educação a Distância. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2010.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 153-182.

ROCKWELL, E. Relatório técnico: Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985). Depto. de Investigaciones Educativas / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN: México, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa / Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. pp.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO SEXUAL: FORMAÇÃO INICIAL DOS PIBIDIANOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Pesquisador: juliana negrello rossarolla

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56932116.1.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.701.758

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR Mestrado Profissional intitulado EDUCAÇÃO SEXUAL: FORMAÇÃO INICIAL DOS PIBIDIANOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver pesquisa-ação com alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste, bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) sobre a temática da Educação sexual como estratégia de investigação-formação inicial de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos são a timidez que alguns participantes possuem quanto à temática e probabilidade de vazamento de dados.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.701.758

Benefícios:

Os benefícios serão pessoais, profissionais e até sociais, visto que esse assunto diz respeito a sociedade num modo geral. Trata-se orientações quanto a gravidez precoce, DST, assédio sexual, pornografia, homofobia, iniciação sexual precoce, e outros. Complementarmos a formação docente dos futuros professores de ciências naturais que estarão trabalhando conteúdos relacionados ao corpo humano e Propor a reformulação do PPC, são ações relevantes para a educação e sociedade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo verificar como se trabalho o tema transversal dos PCN's a sexualidade proposta pelos professores do programa PIBID.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Baseado na Resolução 466 - 12 CNS o projeto atendeu e apresentou todos os documentos obrigatórios.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_724423.pdf | 21/07/2016 22:27:42 | | Aceito |
| Outros | quest.docx | 21/07/2016 22:27:04 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| Outros | resposta.docx | 21/07/2016 22:25:25 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| Outros | questionario.docx | 21/07/2016 21:47:30 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | 08071301.PDF | 10/06/2016 11:16:56 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | 08071302.PDF | 10/06/2016 11:15:49 | juliana negrello rossarolla | Aceito |

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.701.758

| | | | | |
|--|----------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetocompleto.docx | 10/06/2016 11:14:31 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | autorizacao.PDF | 10/06/2016 10:55:41 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tele.docx | 10/06/2016 10:50:17 | juliana negrello rossarolla | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 10/06/2016 10:47:37 | juliana negrello rossarolla | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 29 de Agosto de 2016

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)


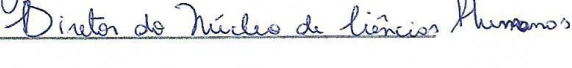
Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|--|--|--|--|
| 1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO SEXUAL: FORMAÇÃO INICIAL DOS PIBIDIANOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 15 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: juliana negrello rossarolla | | | |
| 6. CPF: 730.647.852-49 | | 7. Endereço (Rua, n.º): rua bahia 4585 centro casa COLORADO DO OESTE RONDONIA 76993000 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: (69) 8429-4702 | 10. Outro Telefone: | 11. Email: juliana.rossarolla@ifro.edu.br |
| <p>Termo de Compromisso. Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: 30 / 05 / 2016 | |  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Universidade Federal de Rondônia - UNIR | | 13. CNPJ: 04.418.943/0001-90 | 14. Unidade/Órgão: |
| 15. Telefone: (69) 1182-2111 | 16. Outro Telefone: | | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: |  Júlio César Barreto Rocha | | CPF: 121.443.302-14 |
| Cargo/Função: |  Diretor do Núcleo de Ciências Humanas | | |
| Data: 06 / 06 / 2016 | |  Assinatura | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RONDONIA
Campus Colorado do Oeste

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaramos aos devidos fins que o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia *campus* Colorado do Oeste, CNPJ: 10817.343/0004-40 tem ciência e está de acordo com a realização do projeto intitulado “Educação Sexual: formação inicial dos pibidianos do curso de licenciatura em ciências biológicas” desenvolvido pela pesquisadora Juliana Negrello Rossarolla servidora do Instituto Federal de Rondônia – Campus Colorado do Oeste sob a orientação da professora Dr. Elizabeth Antonia Leonel de Moraes Martines, do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o período do primeiro e segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Para tanto estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os alunos do Curso licenciatura em ciências biológicas especificadamente os alunos do PIBID que atuam na Escola Paulo de Assis Ribeiro, e que o projeto deve seguir a Resolução 466/12 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Colorado do Oeste 02, de junho de 2016


Larissa Ferraz Bedór Jardim
Diretora-Geral
Portaria Nº 396/2016
IFRO – Câmpus Colorado do Oeste

ANEXO D

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS**

Carta de Apresentação da Pesquisadora

Prezada Senhora, Larissa Ferraz Bedôr Jardim

Diretora Geral do IFRO - *Campus* Colorado Do Oeste

Vimos por meio deste apresentar a mestranda pesquisadora **Juliana Negrello Rossarolla** aluna devidamente matriculada no programa de pós-graduação em Educação Escolar mestrado profissional (MEPE) da Universidade Federal de Rondônia, com a pesquisa-ação sob o título “**Educação Sexual: Formação inicial dos pibidianos do curso de licenciatura em ciências biológicas**”, contamos com a vossa colaboração e autorização para a execução da pesquisa-ação.

A pesquisa coletará dados sobre o processo de formação inicial dos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Colorado do oeste sobre a educação sexual. Participarão dessa pesquisa-ação os alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aqueles que atuam na Escola Paulo de Assis Ribeiro.

A proposta de trabalho é realizar oficinas de formação inicial aos alunos. Primeiramente será realizado um trabalho de pesquisa com questionário, após faremos um memorial sobre o nosso processo de educação sexual. Faremos um estudo do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste e o PCN/ Temas Transversais quanto à temática da orientação sexual; em seguida será realizado estudos sobre a temática sexualidade humana, as oficinas ocorrerão de forma didática e diversificada, em forma de mesa redonda, júri, debates, dramatizações e outros.

Dessa maneira deseja-se contribuir na formação inicial desses futuros professores no que diz respeito a sua formação enquanto educadores sexuais. Esse trabalho está sendo desenvolvido bibliograficamente desde o segundo semestre de 2015, e prosseguira com a coleta de dados em 2016 e primeiro semestre de 2017.

Salientamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da

privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, assim como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos.

De acordo com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, a vossa autorização é um requisito para que esse projeto se efetive, devido se tratar de pesquisa com seres humanos.

Somos gratos pela vossa compreensão e colaboração em nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar e de desenvolvimento de pesquisa científica no *Campus*.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular da Pesquisadora: (69) 84294702-(69) 33414738.

Desde já agradecemos a vossa colaboração e apoio.

Colorado do Oeste 02 de maio de 2016.

Elizabeth A. Leonel de Moraes Martines

Professora orientadora

Juliana Negrello Rossarolla

Mestranda pesquisadora

ANEXO E



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**EDUCAÇÃO SEXUAL: FORMAÇÃO INICIAL DOS PIBIDIANOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Eu, **Juliana Negrello Rossarolla**, Técnica em Assuntos Educacionais atuando no departamento de desenvolvimento de ensino do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste portadora do RG: 854994 SSP/RO. Comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 466/2012 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Juliana Negrello Rossarolla

Pesquisadora
