

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Samuel Godinho Mandim de Oliveira

Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades
de licenciaturas em Ciências Biológicas

Bauru
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Samuel Godinho Mandim de Oliveira

**Formação inicial docente para a educação sexual: revelando
realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Lunardi Campos.

Bauru
2016

Oliveira, Samuel Godinho Mandim.

Formação inicial docente para a educação sexual:
revelando realidades de licenciaturas em Ciências
Biológicas / Samuel Godinho Mandim de Oliveira, 2016
140 f.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Luciana Maria Lunardi
Campos

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual

1. Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016
Conhecimentos docentes. 2. Educação sexual. 3. Formação
inicial. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade
de Ciências.

ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **SAMUEL GODINHO MANDIM DE OLIVEIRA**, RA nº: 165205-1, RG nº 12.616.367 - SSP/MG, defendeu, no dia 29/02/2016, a dissertação intitulada **Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades de licenciaturas em Ciências Biológicas**, junto ao Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, Curso de Mestrado Acadêmico, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Bauru, 29 de fevereiro de 2016

Gethiely S. Gasparini
Gethiely Silva Gasparini
Superior Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação/FC

Dedicatória

Dedico este trabalho para minha querida avó Nair Godinho de Oliveira, que em 2015 nos deixou a saudade e seus ensinamentos. Uma mulher guerreira, que sempre ensinou suas filhas, netos e bisnetos a importância da humildade, o respeito e o carinho para com os outros. De uma maneira pura, simples cumpriu seu dever em 88 anos de afeto e puro amor. Que sua luz seja eterna, iluminando junto ao meu avô, José Ferreira Godinho, as nossas vidas. Obrigado por tudo.

As flores brotam e morrem, as estrelas brilham, mas um dia se apagarão. Tudo morre, a terra o Sol, a Via Láctea e até mesmo todo esse universo não é exceção... Comparado a isso, a vida do homem é tão breve e fugidia quanto o piscar de olhos. Nesse curto instante, os homens nascem, riem, choram, lutam, sofrem, festejam, lamentam, odeiam pessoas e amam outras, tudo é transitório, e em seguida todos caem no sono eterno chamado morte.

(Autor desconhecido)

Podemos passar inúmeras dificuldades, e ter de batalhar muito para alcançar certos objetivos e, ainda assim, morreremos na praia. Podemos deixarmo-nos consumir pelo trabalho, e perder noites de sono ou deixar de passar finais de semana com a família apenas por que temos extrema necessidade de conseguir recursos para mantermos uma vida digna, ou amargarmos um período obscuro de desemprego. Podemos assistir a injustiça bater à nossa porta e perceber, infelizmente, que em algumas ocasiões não há absolutamente nada a fazer. Podemos chorar com o coração partido a perda da pessoa amada ou de um ente querido. Podemos, por tanta coisa negativa que aconteça, julgarmos que tudo sempre dar errado conosco e maldizermos nossa sorte. Depois de tudo isto até podemos deixar passar pela cabeça a estúpida idéia de fazer uma grande besteira consigo mesmo, desde que seja exatamente assim:que tal idéia passe – e nunca mais volte, por que a Vida é Superação! Nós não nascemos andando, não nascemos falando, nem pensando tanta bobagem - e o que não podemos em hipótese alguma é perdermos o ânimo, o espírito, e nossa capacidade de amar, de se superar e de viver!

Augusto Branco

Agradecimentos

A Deus por me dar a oportunidade de viver e conviver com todas as pessoas que amo, dando força e sabedoria para enfrentar os desafios lançados e me proporcionando vencer mais uma etapa da minha vida.

Aos meus pais, Solange e Luiz Antônio, que sempre me ajudaram e me apoiaram na minha carreira acadêmica. Através de seus ensinamentos e conselhos, aprendi a superar meus desafios, minhas fraquezas e medo e que pude caminhar com meus próprios pés à procura dos meus sonhos. Sem eles, certamente, não estaria concluindo esta etapa tão importante.

Aos meus irmãos Daniel e Gustavo, que me ajudaram em todos os momentos de angústias e dificuldades que surgiram nesses últimos anos.

Aos meus queridos avós Nair e José, o meu eterno obrigado e peço que continuem a orar por mim de onde estiverem.

À minha orientadora Professora Luciana, que me ensinou, além de teorias e metodologias, a como ser uma amiga e orientadora, me ajudando nas questões pessoais como profissionais. Sempre disposta ao diálogo e respeitando minha autonomia,.

Aos amigos da minha cidade natal: Stephanie, que sempre me deu conselhos e seu ombro amigo para que eu pudesse me apoiar e superar minhas dificuldades no ano de 2015; Brenda, Ísis, Marcus Vinícius, Leandro, Maria Betânia e Stella, que sempre me proporcionaram o verdadeiro significado de amizade, acompanhando minha jornada e apoiando de todas as formas; Rhafael, Vinícius e Edson, o meu muito obrigado pela amizade sincera, aos momentos de luta, diversão e de conselhos.

Aos meus amigos da graduação Alan, Júlia, Leonardo, Felipe, Agatha, Cilene e, em especial, à Mariana. Apesar da distância, a amizade nunca deixou de existir, de maneira que fazendo com que nos momentos que conseguimos nos rever, tenho a sensação de que o tempo não passou! Obrigado pelo apoio, pela ajuda e amizade sincera.

Aos amigos que conquistei em Bauru, Giovana, Thalita, Juliana, Fabiana, Wander, Janile, Amira, Raquel, Erik e Helena, que fizeram parte ativamente dessa conquista, através de conselhos, desabafos, ajuda teórica e momentos de descontração. De certa forma criei vínculos que com certeza durarão para a vida toda.

Aos amigos Matheus, Diego e André que sempre me apoiaram nas minhas decisões e juntos deram forças para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

eu grupo de pesquisa Formação e Ação de professores de Ciência e de Educadores Ambientais em Botucatu, que sempre me apoiou e aconselhou para o enriquecimento do meu trabalho. Obrigado pelos momentos de aprendizado e engrandecimento pessoal nos dois anos de trabalho, formação e amizade.

Ao Mozart que me apoiou nos momentos difíceis durante a minha trajetória, sendo companheiro, amigo e suporte para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Thais Gimenez da Silva Augusto e à Professora Doutora Alessandra Aparecida Viveiro pelas valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, pelo auxílio financeiro .

Que este ciclo que está terminando seja porta para novos caminhos e que eu possa sempre buscar mais conhecimento e sabedoria, a fim de ajudar, por meio da educação, a transformar o mundo em um lugar mais pacífico, culto e respeitoso. Obrigado a todos que estiveram comigo!

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar conhecimentos docentes relacionados à temática sexualidade elaborados por licenciandos de cursos de Ciências Biológicas. A inserção da temática sexualidade nas escolas é marcada por dificuldades e limitações que se refletem até os dias atuais, dentre elas, a perspectiva biológica e higienista. O papel do professor de Ciências e de Biologia é central para a superação desta realidade e o desenvolvimento de conhecimentos docentes, conforme propostos por Shulman, durante a formação inicial é condição, não única, mas necessária, para uma melhor atuação nessa área. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que articulou análises qualitativas e quantitativas. Os dados foram coletados por questionário aplicado a 60 licenciandos de quatro turmas e de entrevista com estudantes de três turmas de cursos de Ciências Biológicas de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Os dados revelam que os licenciandos desenvolveram mais conhecimentos específicos que curriculares e pedagógicos, com ênfase nos conteúdos próprios da biologia como reprodução, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. Defende-se a ampliação da discussão sobre a temática na formação inicial como momento essencial para que professores compreendam a complexidade da abordagem da sexualidade na escola e para que possam atuar de forma mais ampla e efetiva nessa área.

Palavras-chaves: Conhecimentos docentes. Educação sexual. Formação inicial.

ABSTRACT

The objective of this study was to identify and to analyze teaching knowledge related to the theme of sexuality developed by licensees of **Life Sciences** courses. The insertion of the theme sexuality in schools is marked by difficulties and limitations, which are reflected until the current days, among them the biological and hygienist perspective. The teacher's role of science and biology is central to overcoming this reality and the development of teaching skills, as proposed by Shulman, who proposes that during initial training this is a condition, not unique, but necessary, for better performance in this area. This is a qualitative research, which articulated qualitative and quantitative analysis, and data were collected by questionnaire applied to 60 undergraduate and interview that was made with three classes of Biological Sciences courses at a public university in the state of São Paulo. The data shows that the licensees have developed more specific knowledge of the curriculum and teaching that, with an emphasis on biology's own content as reproduction, unwanted pregnancy and sexually transmitted diseases. Seeks to broaden the discussion of the initial training as a key time for teachers to understand the complexity of sexuality approach in school and act more widely and effectively in this area.

Keywords: Knowledge teachers. Sex education. Initial formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conhecimentos docentes e a temática sexualidade	53
Quadro 2: Justificativas para sentirem-se preparados para ministrar aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano e categorias.....	78
Quadro 3: Justificativas para o não preparo para ministrar uma aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano	80
Quadro 4: Categorias para "sexualidade é".....	85
Quadro 5: Categorias para "diversidade sexual" é.....	88
Quadro 6: Categorias para " identidade de gênero é"	90

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo dos conhecimentos docentes de Gauthier, Tardif e Shulman.....	48
Figura 2 – Relação entre os contatos anteriores com a temática e com a compreensão de conteúdos relacionados à sexualidade aprendidos na escola.....	72
Figura 3 – Contato durante a sua formação em Ciências Biológicas com a temática sexualidade.....	74
Figura 4 – Aspectos necessários para desenvolver a temática sexualidade em ordem de prioridade.....	108
Figura 5 – O nível escolar mais adequado para desenvolver a temática da sexualidade	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorização do grupo de participantes na coleta de dados pelo questionário	63
Tabela 2: Categorização do grupo de alunos participantes das entrevistas.....	63
Tabela 3: Contado com conhecimentos sobre a temática sexualidade.....	67
Tabela 4: Formas de contato com a temática sexualidade	67
Tabela 5: Meio de contato com temática sexualidade durante a formação em Ciências Biológicas	75
Tabela 6: Avaliação do preparo dos licenciandos para ministrar uma aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano.....	77
Tabela 7: Justificativas para sentirem-se preparados para ministrar aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano e número de respostas.....	78
Tabela 8: Categorias para "sexualidade é" e o total de respostas	85
Tabela 9: Lista de doenças sexualmente transmissíveis citadas	93
Tabela 10: Listagem de métodos contraceptivos	94
Tabela 11: Inserção da temática em documentos oficiais.....	98
Tabela 12: Fonte de aprendizagem sobre a inserção da temática na escola básica do Estado de São Paulo e pelos PCN.....	99
Tabela 13: Objetivos do ensino da sexualidade no a- Ensino Fundamental II; b- Ensino Médio: categorias e no. de respostas.....	102
Tabela 14: Aspectos dos conteúdos envolvidos no ensino da sexualidade no a- Ensino Fundamental II; b- Ensino Médio.....	104
Tabela 15: Necessidades do professor para desenvolver a temática sexualidade na escola	108
Tabela 16: Profissional responsável em desenvolver a temática sexualidade.....	113

LISTA DE ABREVIATÖES

Entrevistados turmas EN1 e EI3

DST- Doenças sexualmente transmissíveis

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

Turma Integral Campus 1- I1

Turma Noturna Campus- N1

Turma Noturna Campus 2- N2

Turma Integral 3 –I3

SUMÁRIO

1	Introdução	15
2	Educação sexual e escola: breve histórico	20
3	Educação Sexual nas escolas brasileiras: realidades e desafios	27
3.1	Formação Inicial de professores de Ciências e Biologia e a temática sexualidade	33
3.2	Formação inicial de professores de Ciências e de Biologia	39
3.3	Formação inicial, conhecimentos profissionais e a temática sexualidade	42
4	Metodologia	54
4.1	Participantes	57
4.2	Coleta de dados	58
4.3	Análise de dados:	61
5	Resultados	63
5.1	A temática sexualidade	66
5.1.1	Fontes de informação	67
5.1.2	A formação inicial	73
5.1.3	Domínio de conceitos específicos	84
5.1.4	O ensino da temática sexualidade na educação básica	97
5.2	Os conhecimentos elaborados	120
6	Considerações finais	124
7	Referências	127
8	APÊNDICES	134
8.1	Apêndice 1	134
8.2	Apêndice 2	135

1 Introdução

Assumiu-se, neste estudo, que a escola como instituição socializadora do conhecimento científico, pode contribuir para a transformação social, para a construção de uma sociedade igualitária e formação de cidadãos críticos. Pelo acesso ao conhecimento científico, os estudantes podem superar o conhecimento de senso comum e rever preconceitos, inclusive os relacionados à sexualidade, podendo romper com o sistema de desigualdade e de intolerância em relação à diversidade sexual.

A análise da temática sexualidade nas escolas requer, inicialmente, reflexão e clareza em relação a alguns conceitos, dentre os quais, orientação sexual e educação sexual, reconhecendo-os como frutos de um processo histórico social e cultural.

Ribeiro (1990, p. 3) afirma que conceituar é importante, pois “[...] evita uma superposição de termos, que geram confusões por serem utilizados como sinônimos”.

Nas décadas de 1980 e 1990, teses, dissertações, livros e artigos publicados, em sua maioria, utilizavam o termo educação sexual para referir-se à “tarefa da família” e orientação sexual à “tarefa da escola” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 178), embora autores como Ribeiro (1990) e Suplicy (1988, 1990) divergissem da definição de conceitos de ‘orientação sexual’, ‘educação sexual’, ‘informação sexual’ e ‘instrução sexual’.

Para Figueiró (2010), divergências ou imprecisões nesses conceitos podem gerar uma barreira para a consolidação de uma linguagem própria da sexualidade e de um corpo sólido de conceitos teóricos.

Compartilhando dessa preocupação, assume-se neste estudo o conceito de educação sexual informal e formal, sendo o primeiro compreendido como “[...] processo global não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual” (RIBEIRO, 1990, p.3), e o segundo: educação sexual formal - como aquela ação “[...] deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola”. (Idem). Para melhor precisão, será adotado o termo “educação sexual na escola”.

Na discussão atual sobre sexualidade na escola, outros conceitos ainda merecem destaque: sexo/gênero/transgênero e identidade de gênero,

homossexualismo/homossexualidade, heterossexualismo/heterossexualidade, também transexuais e a orientação sexual.

Há diferenças importantes nos termos “sexo” e “gênero, embora no senso comum sejam, muitas vezes, utilizados como sinônimos, conforme Vianna (1997, p.119), “[...] ‘sexo’ é: associar-se a interpretações biológicas, enquanto gênero procura resgatar o caráter histórico e cultural dos diferentes significados masculinos e femininos presentes na sociedade”.

Para Nicholson (2000, p.9), “gênero se refere à personalidade e comportamento, não ao corpo; ‘gênero’ e ‘sexo’ são compreendidos como distintos”.

Em relação ao gênero, Louro afirma que:

Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico (LOURO, 1997, p. 22).

Portanto, “gênero” é atribuído para designar o que é ser masculino e feminino imposto pela sociedade. A relação que se estabelece é: se possui pênis (sexo masculino) a sociedade entende que a pessoa é masculina (portanto deverá jogar bola, não chorar, usar azul, falar com voz grossa, não ser delicado); se possui vagina, a sociedade entende que a pessoa é feminina (devendo usar rosa, brincar de boneca, ser delicada, usar adereços femininos).

Desta maneira, é possível distinguir os conceitos de sexo e gênero, muitas vezes utilizados como sinônimos. Ser homem é diferente de ser do sexo biologicamente masculino. Gênero é “[...] ensinado às pessoas desde o nascimento.”; é a “[...] construção de diferenças entre homens e mulheres. É de cunho social, e não biológico.” (JESUS, 2012, p.25).

Identidade de gênero consiste na percepção do próprio indivíduo em relação ao gênero (masculino ou feminino). Ou seja, se uma pessoa se identifica com o seu gênero atribuído no seu nascimento (homem ou mulher) é denominada cisgênero, caso a pessoa se identifique com o oposto do seu gênero, ou seja, se possui corpo

masculino, mas se sente como uma mulher e vice versa, é denominada de transgênero.

Para maior esclarecimento, Jesus aponta que:

Cisgênero: Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. Transgênero Conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (JESUS, 2012, p. 25).

Dessa maneira, as pessoas transexuais acabam modificando seu corpo, caracterizando-a ao gênero oposto, assim, uma trans mulher é aquela que se identifica com o gênero feminino e modifica seu corpo que biologicamente é de homem, e trans homem é aquele que se identifica com o gênero masculino, e modifica seu corpo que biologicamente era mulher.

Em relação à orientação sexual, Cavalcanti (1993, p. 40) afirma que existem “[...] três orientações sexuais diferentes, homossexual, a heterossexual e a bissexual”. Para Suplicy (1987, p.266) a “[...] a orientação sexual significa a expressão sexual de cada indivíduo por um membro de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos” ou

[...] à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (INDONÉSIA, 2007, p. 08).

Para Coelho (2014),

Orientação sexual se refere à atração afetiva e sexual sentida por outra pessoa, podendo ser uma atração pelo gênero oposto (heterossexualidade), pelo mesmo gênero (homossexualidade), por ambos (bissexualidade) ou por ninguém (assexualidade). (COELHO, 2014, p. 22).

Já o sufixo “dade” nos termos homossexualidade e heterossexualidade é atualmente adotado, ao invés do “ismo”, pois

Em 1985 as questões de sexualidade deixaram de existir como doença mental no art. 302 do Código Internacional de Doenças (CID)

passando para o capítulo Dos Sintomas Decorrentes de Circunstâncias Psicossociais. Na última revisão de 1995, o sufixo “ismo”, que significa doença, foi substituído pelo sufixo “dade”, que significa modo de ser (DIAS, 2000, p. 03).

A sexualidade é algo enraizado no ser humano, de modo que não falar deste aspecto do indivíduo é negar a sua própria existência.

Reconhece-se que há avanços das discussões sobre sexualidade, mas ainda há muito que fazer para que o respeito à diversidade sexual se efetive e entendemos que essa nova realidade requer informação e educação formal.

Portanto, a escola e os profissionais da educação têm importante papel a desempenhar em relação a essa temática. Muitas dificuldades e inúmeros desafios existem para que a educação sexual seja concretizada na escola, possibilitando aos estudantes acesso a uma educação sistematizada e organizada nessa área: o sistema educacional carece de investimentos, de iniciativa e de políticas; falta participação da sociedade e são necessários professores preparados e motivados.

A formação inicial de professores é reconhecida como momento crucial em que são fornecidos subsídios para que o profissional desenvolva conhecimentos para sua atuação nessa área. A inserção da temática sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura deve contribuir para o desenvolvimento de pensamento sem preconceito (ou com menor preconceito) e de igualdade sexual dos futuros professores.

Muitos estudos são necessários para que a abordagem dessa temática seja consolidada nos cursos de formação inicial.

Nesse contexto, insere-se o presente estudo que tem como questões centrais de pesquisa:

- Os estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas desenvolvem conhecimentos sobre a temática sexualidade durante a formação inicial?
- Se sim, quais e quais são as fontes desses saberes? Se não, por que não?

Este estudo objetiva identificar e analisar conhecimentos docentes relacionados à temática sexualidade elaborados por licenciandos de cursos de Ciências Biológicas.

Inicialmente, são tecidas breves considerações sobre a educação sexual na escola, destacando-se os processos históricos da formação do campo da educação sexual formal nas escolas. Após esse breve histórico, são apresentados elementos

sobre o desenvolvimento da educação sexual nas escolas brasileiras, fazendo-se uma análise dos documentos oficiais sobre a inserção da temática nas escolas públicas brasileiras.

Em seguida, discutimos a formação inicial de professores de Ciências e Biologia e a temática sexualidade, compreendendo-a como momento de elaboração de conhecimentos docentes em relação a esse tema.

Em Metodologia, o estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa e são apresentados os participantes, procedimentos de coleta e análise dos dados.

Em Resultados, são apresentados os dados obtidos organizados em dois blocos: a temática sexualidade e conhecimentos elaborados.

Em Considerações Finais, a pesquisa demonstra uma maior ênfase sobre os conteúdos específicos da sexualidade do que os conteúdos pedagógicos e principalmente os curriculares aos cursos de Ciências Biológicas, havendo a necessidade de reformas nas ementas para que o licenciando tenha capacidade e formação adequada sobre como e o que desenvolver na educação sexual formal.

2 Educação sexual e escola: breve histórico

A reflexão sobre educação sexual na escola requer, mesmo que de uma maneira breve, a apresentação de seu processo histórico e buscamos em autores como Silva (2002 e 2004) e Sayão (1997), dentre outros, elementos que permitem compreender como a temática sexualidade foi inserida e sistematizada nas escolas, reconhecendo-se, nesse processo, a existência de barreiras impostas pela sociedade e pelas instituições conservadoras.

As condutas e normas de comportamento a respeito da sexualidade foram (e ainda são) fortemente influenciadas pelos valores religiosos, vinculando-se sexo ao pecado e suprimindo-se as questões relacionadas ao prazer (SILVA, 2004).

Na metade do século XVIII, no contexto de repressão religiosa, a educação sexual começou a preocupar os educadores, com a ideia de suprimir as manifestações sexuais das crianças. As discussões eram relacionadas à negação da sexualidade e a repressão ao prazer, sendo designada de “ação deseducativa” e “educação anti-sexual” (SAYÃO, 1997; BARROSO E BRUSCHINI, 1982). No final do século XVIII, em internatos da França, os meninos eram separados das meninas e nessa época da Revolução Industrial, a sociedade estava em plena transformação ideológica e social, portanto, necessitavam de trabalhadores saudáveis. Desta maneira as políticas higienistas ganharam destaque para conter a prostituição e, conseqüentemente, as doenças venéreas. Começou-se então a difundir uma ideia de educação sexual voltada à preservação do corpo, ou seja, inicia-se a educação higienista (SILVA, 2002).

Anos depois, no século XIX, a discussão da educação sexual nas escolas foi retomada, com foco nas doenças venéreas, devido ao grande número de pessoas contaminadas pela sífilis. Na tentativa de combate às doenças, a educação sexual começou a ter por ideal central o medo (SCHIAVO E SILVA, 1997).

No final da década de 1920, na França, os movimentos feministas liderados por Berta Lutz, já iniciavam a discussão de gênero pela conquista de proteção à infância e a maternidade (SAYÃO, 1997).

Com o avanço da medicina (antibióticos e pílulas anticoncepcionais), a sexualidade ganhou uma discussão mais favorável, conhecendo-se os direitos de

expressão e prazer. Porém, esse movimento fora quebrado pelo fenômeno que circunda as discussões da sexualidade até os dias de hoje, a AIDS (SILVA, 2004).

No Brasil, no século XX, deu-se início a educação sexual induzida pelas concepções médico-higienista, pautada no discurso contra o onanismo, controle das “doenças venéreas” e no papel da mulher na sociedade como mãe, esposa e dona de casa (SILVA, 2002).

Em 1928, fora aprovada no Congresso Nacional de Educadores uma proposta para a inclusão da educação sexual nas escolas e, em 1930, a principal discussão era em relação às diferenças quanto às estratégias de ensino e os conteúdos a serem trabalhados. Nesta época, o Colégio Batista no Rio de Janeiro, dentre outros, incluiu a temática sexualidade no currículo, o que causou grande alvoroço, mesmo a temática tendo como foco a análise do papel feminino na reprodução. Até a década de 1950, a igreja detinha grande influência na rede de ensino, geralmente voltada para as elites, e o posicionamento em relação à abordagem da temática sexualidade na escola era de extrema repressão, com poucos trabalhos sobre a inclusão dessa temática e poucas iniciativas educacionais (SILVA, 2004; SAYÃO, 1997).

A década de 1960 foi marcada por importantes mudanças nesse contexto e muitas escolas particulares e privadas incluíram em seus currículos a educação sexual, mas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo determinou a suspensão desses programas nas escolas. No entanto, mesmo com essa barreira, escolas começavam a mudar o discurso sobre os conteúdos abordados, ainda que mantendo os aspectos biofisiológicos e da normatização de condutas. Em 1968, a deputada Júlia Steimbruck apresentou um projeto de lei, propondo a inserção obrigatória da educação sexual nas escolas e obteve apoio de intelectuais e deputados, porém o projeto foi vetado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (SAYÃO, 1997).

Em 1971, a Lei 5.692 torna obrigatória a inserção de Programas de Saúde no currículo escolar e em 1974, o Conselho Federal de Educação orienta que sejam abordados conteúdos referentes à nutrição, à reprodução e aos fatores biopsicológicos (SILVA; NETO, 2006). Surge assim, amparada por Lei, a possibilidade de reflexão sobre questões da sexualidade, embora não de forma consensual. Exemplo disto é que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo impediu a oficialização da orientação sexual nas escolas dos anos 1975 a 1979,

afirmando que cabia à família ensinar os assuntos relacionados à sexualidade (SAYÃO, 1997).

Em meados da década de 1970, o tema sexualidade ganha força pelos movimentos feministas e espaços extra-escolares (mídia, rádio, jornais), sendo intensificado o debate sobre a inclusão da educação sexual nas escolas. Em 1978, foi realizado em São Paulo, o 1º Congresso Nacional sobre Educação sexual nas escolas, com duas características marcantes: (1) em oposição aos ideais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – contrária a inserção da temática nas escolas, e (2) pela limitação do evento em abordar o assunto, devido à falta de preparo e competência dos envolvidos.

Na década de 1980, houve grande iniciativa da introdução da Educação sexual na rede particular de ensino, devido ao aumento da gravidez indesejada e o surgimento da AIDS. Essa iniciativa abriu espaços nas escolas para debates e palestras de médicos e psicólogos, com uma abordagem novamente ligada às doenças venéreas, principalmente AIDS, e à reprodução humana na disciplina de Ciências. O sucesso dessa inclusão levou a adoção de programas similares por grandes capitais brasileiras, na década de 90 (SAYÃO, 1997).

Em 1989, o Ministério da Educação e da Saúde apoiou o projeto de Ricardo Cavalcanti de inserção de cursos formadores sobre a temática sexualidade para os professores (SILVA, 2004). Nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob a custódia de Paulo Freire, inseriu a educação sexual nos anos iniciais da escolarização e depois na educação infantil, com um diferencial: a formação dos professores, com cursos iniciais (introdutórios e formativos) do tema e cursos continuados (SAYÃO, 1997).

Na década de 1990, houve maior preocupação com a inserção da temática sexualidade nas escolas. No início dessa década, com o aumento significativo da AIDS no país, o governo federal baixou uma Portaria Interministerial nº 796/92 relativa a um projeto de prevenção à AIDS. De 1993 a 1995, houve grande mobilidade política e estatal para a formulação de projetos e foi criado o Conselho Nacional de Projetos Especiais (CONAPES), que tinha como objetivo garantir a plena inclusão da educação sexual na rede pública de ensino. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) adaptou um guia utilizado pelos Estados Unidos “Guia de Orientação Sexual: diretrizes e metodologia” que adotava o conceito de Orientação Sexual, definindo-o como “o processo de intervenção sistemática na área

da sexualidade, realizado principalmente em escolas" (GTPOS; ABIA; ECOS, 2001 apud SILVA 2004, p. 19).

Pesquisadores do Estado de São Paulo adaptaram este Guia para implementação nas escolas, abordando a ideia de que Educação Sexual era um ensino informal e Orientação Sexual um ensino formal e sistematizado. O Guia revisado trazia uma abordagem multidisciplinar da sexualidade e a definição de conteúdos específicos desde a pré-escola até o ensino médio (SILVA, 2004).

Em 1997, o Ministério da Educação apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inserindo a orientação sexual como tema transversal (BRASIL, 1997c), retirando a vinculação específica da temática às disciplinas de Biologia e a responsabilidade pela sua abordagem aos professores de Ciências/Biologia (LEÃO et al. 2010).

A transversalidade proposta pelos PCN ainda é um desafio para a escola e professores, limitado pelo fato dos professores, com frequência, entenderem que temas transversais são conteúdos adicionais das disciplinas específicas, deixando-os em segundo plano (ALMEIDA, 2006).

A partir do ano 2000, algumas políticas governamentais buscaram favorecer a discussão e a inclusão de gênero nas escolas.

O Brasil dentre os 155 países signatários da "Declaração de Jomtien", elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia) e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal) se propõe a cumprir as oito metas do Projeto Milênio, sendo que a terceira consiste em igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (VIANNA e UNBEHAUM, 2006).

Em 2002, o Relatório Nacional Brasileiro, entregue ao Comitê da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), enfatizou a falta de políticas que favorecessem a igualdade de gênero no país e a articulação desse tema ao contexto escolar, conforme analisado por Vianna e Unbehaum (2006).

Atualmente, existem diferentes iniciativas no Brasil, em nível estadual e federal, para que haja maior envolvimento dos professores com temas relacionados à sexualidade, gênero etc. Dentre elas, a promoção de cursos, formação, oficinas, livros didáticos, cartilhas por Secretarias Municipais ou Estaduais juntamente com a parceria de ONGs, buscando auxiliar o professor a ter maior contato com o tema e melhor preparo para desenvolver discussão de uma maneira que favoreça o respeito

às diferenças de orientação sexual, gênero, identidade sexual. Exemplos dessas parcerias são o projeto Consciência de Gênero entre Educadoras e Educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, desenvolvido em 1999 a 2000 pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com a ONG Centro da Mulher 8 de Março.

Outro exemplo são os seminários, oficinas e cursos de capacitação a respeito do tema promovidos pela Secretaria de Educação Municipal de São Paulo juntamente com o Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES), da Faculdade de Educação da USP, entre 2002 e 2004 (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Em 2004, houve um marco com o "Ano da Mulher": a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Nesse evento, com a reflexão sobre o papel da mulher na sociedade foi possível incorporar discussões sobre raça, etnia e orientação sexual no processo de Educação Sexual na escola.

Vianna; Unbehaum, (2006) cita o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004) que indica a necessidade de revisão no PCN do ensino básico, com objetivo de "[...] intensificar e qualificar o tratamento da temática de gênero, raça, etnia e orientação sexual." (BRASIL, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004, p. 55). Uma das propostas é "[...] a inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual nos currículos do Ensino Superior" (Idem), além de selecionar os livros didáticos e paradidáticos da rede pública de ensino, garantindo a informação e a não discriminação de qualquer espécie.

O Programa Gênero e Diversidade na Escola criado em 2006 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Ministério da Educação foi destinado aos professores de escolas públicas e teve o propósito de orientá-los a lidar com a diversidade nas salas de aula, combatendo atitudes preconceituosas com relação ao gênero, à etnia e à diversidade na orientação sexual (VIANNA E UNBEHAUM, 2006).

Outros movimentos ocorreram na década de 2000 e continuam em pauta, que contribuem para fomentar e ampliar as discussões sobre a temática sexualidade nas escolas. Entre eles, a constituição do Grupos de Trabalho - GT- 23 - Gênero, sexualidade e educação – da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação) em 2005, abrindo espaço para a discussão nos campos teóricos da sexualidade, gênero no espaço escolar (FELIPE, 2007).

Muitos grupos lutaram (e lutam) pela igualdade de gênero, respeito à diversidade sexual como as ONGs e as universidades. O movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) deve ser destacado¹, pois conseguiu algumas transformações importantes na política (por exemplo, o reconhecimento da união estável entre duas pessoas do mesmo sexo). O governo Lula (2003-2011) implantou a primeira política pública direcionada a defesa dos direitos LGBT na América Latina e o Plano Brasil sem Homofobia, "[...] composto por apostilas e material audiovisual que visa capacitar professores do ensino médio da rede pública a lidar com a questão da diversidade sexual" (SANTOS, 2013, p. 2).`

Por outro lado, são observados, com frequência, movimentos do setor conservador que promovem barreiras e dificuldades para inserção da Educação Sexual e dos direitos humanos da minoria representante da diversidade sexual e "[...] tais reações inventam, reforçam e instigam representações e práticas homofóbicas que atravessam as esferas públicas e privadas" (NATIVIDADE, 2013).

Atualmente no Brasil, há uma notável participação da religião na política, na mídia e no espaço público e

Os grupos religiosos atuam em diferentes lutas sociais, assinalando os nexos entre ação social e religião. A formação de movimentos ecumênicos e a participação dessas lideranças como atores políticos nas instâncias decisórias do país sugerem plurais formas de ação (NATIVIDADE, 2013, p. 36).

Natividade (2013) ressalta que na área pública, há muito mais um discurso de rejeição do que uma postura de agregação da temática. Um acontecimento que exemplifica tal citação acima foi o ocorrido com Projeto de Lei que visava os direitos LGBT nas Assembleias Legislativas de São Paulo e Rio de Janeiro e Câmara Federal. Cada proposta feita em favor da comunidade LGBT, como o "Dia do Orgulho Gay", provocou várias reações dos conservadores como o "Dia do Orgulho Heterossexual", programas de cura da homossexualidade e coerção ao beijo de duas pessoas do mesmo sexo em público. Outro exemplo são os recentes episódios

¹Importante ressaltar que não cabe ao trabalho discutir a condução do movimento LGBT e sim ressaltar a importância desse grupo nas discussões tanto na mídia, política e sociedade geral.

da decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a união civil entre gays e lésbicas, em que foi uma luta constante para aceitação do Estado a união civil homoafetiva (NATIVIDADE, 2013).

Vive-se um momento em que discussões sobre liberdade de expressão sexual, de gênero e respeito à comunidade LGBT, entre outras, envolvem o âmbito político e religioso e se articulam às reflexões sobre a educação sexual na escola.

Em trabalhos como de Alencar et al. (2008), verifica-se que é notável a busca de centros de pesquisas do Brasil em elaborar propostas para retratar da melhor forma possível o tema, discutindo-se os conteúdos e didática para tratar o tema, as dificuldades impostas pela família e escola, a formação do professor, as políticas públicas atuais e a movimentação conservadora e tradicional.

Santos (2013) relata que muito já foi conquistado para a comunidade homoafetiva, porém ainda ineficiente para ter um Brasil livre de preconceito e homofobia. Muitas pesquisas ainda precisam ser feitas, apontando caminhos para que a escola seja um espaço de discussão e desenvolvimento de uma sociedade mais justa, respeitosa e moral.

No Brasil, a resistência à inserção da educação sexual nas escolas existiu fortemente e ainda existe, dificultando a efetiva organização, sistematização, planejamento e desenvolvimento dessa temática.

O debate foi ampliado e inúmeras conquistas foram alcançadas, mas a abordagem do tema sexualidade nas escolas básicas ainda requer muitos estudos, debates e esforços coletivos.

3 Educação Sexual nas escolas brasileiras: realidades e desafios

Até o momento², a abordagem da temática sexualidade na escola tem como documento norteador os PCN (BRASIL, 1997a), que propõe o tema Orientação Sexual como transversal.

A transversalidade pode ser compreendida como uma forma de discutir a temática que possui uma “Urgência Social”, “Abrangência Nacional”, favorecendo a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997c). E também:

[...] como o conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que mais que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 1988, p. 17).

De acordo com Silva (2013, p. 56), os temas transversais e sua aplicação efetiva “[...] invertem a organização do currículo escolar, pois ao invés de ser abordado pelos conteúdos clássicos das disciplinas, determinam quais conteúdos devem ser abordados por elas”.

Lira e Jofili (2010) fazem uma análise crítica da proposta da orientação sexual como tema transversal pelos PCN e consideram que há elementos contraditórios a essa transversalidade. Para eles, o documento:

1- Expressa a necessidade de espaços próprios para aprofundamento do conhecimento e conteúdo específico, o que dificultaria a transversalidade.

2- Ora se refere à necessidade de especificidade nos conteúdos e na formação do profissional para trabalhar a sexualidade, ora traz um discurso que o importante não é o conteúdo, e sim, o contato do professor com os alunos, de maneira acatar as dúvidas e discutir os valores socialmente construídos, de uma maneira transversal. Os trechos abaixo ilustram o indicado pelos autores:

Temáticas como a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam

² Está aberta consulta pública para a elaboração do documento Base Nacional Curricular.

a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador.

O profissional que se responsabiliza por esse trabalho pode ser um professor de qualquer matéria ou educador com outra função na escola (orientador educacional, coordenador pedagógico ou psicólogo, por exemplo). O importante é que seja alguém que tenha bom contato com os alunos e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões (Brasil, 1997b, p. 331).

Na análise de Lira e Jofili (2010), a proposta não amplia a discussão sobre o que seria o preparo dos educadores para trabalhar com a orientação sexual e a falta da importância dos conteúdos específicos poderia contribuir para uma discussão superficial no estudo da temática.

Os PCN propõem a inclusão da temática desde o primeiro até o quarto ciclo do fundamental com o objetivo geral de:

Promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade (BRASIL, 1997b, p. 287).

Essa temática visa proporcionar discussões, conteúdo e reflexão aos alunos do ensino fundamental, capacitando-os a:

- (1) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- (2) compreender a busca do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- (3) conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- (4) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- (5) reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- (6) identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- (7) reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;

- (8) proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- (9) 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;
- (10) 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;
- (11) evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- (12) consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade (BRASIL, 1997b, p. 311).

Em relação aos conteúdos específicos, para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, os critérios para seleção foram: a relevância sociocultural; considerações biológicas amplificadas e não reducionistas; concepção do tema de forma prazerosa e com responsabilidade, aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. Os conteúdos foram divididos em três blocos chamados de “eixos norteadores”:

1 – “Corpo: matriz da sexualidade”: objetiva que o aluno conheça seu corpo nos aspectos biológicos e funcionais e reconheça que também são envolvidos por sentimentos como prazer e sensações no geral, “[...] contribuindo para o fortalecimento da autoestima e conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal” (BRASIL, 1997b, p. 317).

2 – “Relações de gênero”: tem o objetivo de trabalhar as funções de homem e mulher socialmente construídas, em que o feminino e o masculino ainda possuem um comportamento aceito como padrão. Desta maneira, este bloco questiona a posição e os papéis do homem e da mulher na sociedade, suas diferenciações como comportamento, funções, valores e moral, valorizando as diferenças, a diversidade e a igualdade entre os sexos. “Trata-se, portanto, de desvendar e explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, no sentido de garantir a equidade como princípio para o exercício da cidadania” e “[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1997b, p. 322).

3 – “Prevenção de Doenças/AIDS”: tem o objetivo desvincular sexualidade de doença e morte, porém ainda indica a necessidade de um trabalho na questão de saúde, bem estar, segurança, formas de contaminação e prevenção do vírus HIV.

O documento prevê que

Os blocos (Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS) foram definidos para os quatro ciclos do ensino fundamental, ao passo que os conteúdos especificados em cada bloco referem-se aos dois primeiros ciclos e já se encontram transversalizados, isto é, contemplados pelas áreas (BRASIL, 1997a, p. 96).

Quanto à metodologia, os PCN defendem que o professor deve estar aberto a discussões, tirar dúvidas sem impor suas crenças e opiniões, respeitando e conduzindo os conteúdos advindos de maneira clara, sigilosa, não expondo o aluno ao grupo, sendo assim, “[...] o papel do coordenador é, portanto, de propositor em alguns tópicos e mediador em outros, devendo sempre estar atento para as radicalizações tão frequentes entre os adolescentes” (BRASIL, 1997b, p. 333).

Há orientações metodológicas para cada disciplina específica (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira), norteando quais conteúdos podem ser abordados (Orientação Sexual) e como os professores devem desenvolver a temática desde o segundo ano do ensino fundamental I até o nono ano do ensino fundamental II, de acordo com um currículo transversal.

Em relação às disciplinas de Ciências e Biologia, a Orientação Sexual é indicada no grande grupo “Ser Humano e Saúde” para o ensino fundamental I³ e II que corresponde ao período do 1º. Ao 5º ano e do 6º. Ano 9º. Ano, apontando-se a importância da discussão da sexualidade ir além ao biológico, cultivando as questões de gênero além da prevenção de doenças, bem estar, cuidado com a saúde, alimentação e reprodução.

Desta maneira, o aluno tende a conhecer o seu próprio corpo, favorecendo atitudes de respeito às diferenças, autoestima, preservação do corpo (autoconhecimento) atribuindo valores morais e éticos, relacionando os aspectos individuais, emoções e histórias de vida.

Os PCN (BRASIL, 1997e) ao trazerem o bloco temático “Ser humano e Saúde”, considera os aspectos biológicos, culturais, sociais e o prazer com significado mais abrangente que apenas a reprodução, citando:

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dividem o ensino fundamental em quatro ciclos e cada ciclo corresponde a duas séries do Ensino Fundamental. 1º e 2º ciclos (2º ao 5º ano), 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano).

A área de Ciências Naturais também considera necessário o melhor conhecimento do próprio corpo do estudante, quando se estuda questões relativas ao corpo humano. O conhecimento do corpo transcende sua dimensão biológica. No corpo estão inscritas a história de vida, a cultura, os desejos e as aprendizagens do indivíduo. Esta concepção, colocada por Orientação Sexual, também norteia o eixo temático “Ser Humano e Saúde” que, a cada ciclo, estabelece alcances para a discussão do corpo, da sexualidade humana e das questões de gênero (BRASIL, 1997e, p. 51).

Além de julgar necessário o conhecimento do corpo, transcendendo os conteúdos biológicos, o PCN defende que a educação sexual deve ser abordada nas diferentes fases de desenvolvimento humano, pois a sexualidade se dá desde o nascimento:

A sexualidade humana deve ser considerada nas diferentes fases da vida, compreendendo que é um comportamento condicionado por fatores biológicos, culturais e sociais, que tem um significado muito mais amplo e variado que a reprodução, para pessoas de todas as idades. É elemento de realização humana em suas dimensões afetivas e sociais, que incluem mas não se restringem à dimensão biológica (BRASIL, 1997d, p. 40).

E complementa elencando alguns conteúdos necessários para desenvolver a temática sexualidade nas escolas:

Tão importante quanto o estudo da anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores, masculino e feminino, a gravidez, o parto, a contracepção, as formas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, é a compreensão de que o corpo humano é sexuado, que a manifestação da sexualidade assume formas diversas ao longo do desenvolvimento humano e, como qualquer comportamento, é modelado pela cultura e pela sociedade. Esse conhecimento abre possibilidades para o aluno conhecer-se melhor, perceber e respeitar suas necessidades e as dos outros, realizar escolhas dentro daquilo que lhe é oferecido. Os conteúdos tratados neste bloco temático permitem inúmeras conexões com aqueles propostos nos outros dois blocos, bem como com os temas transversais Saúde e Orientação Sexual (BRASIL, 1997d, p. 40).

No entanto, embora a proposta seja a transversalidade e a ampliação da abordagem para além da biológica, a temática da sexualidade ainda acaba sendo responsabilidade dos professores de Ciências e Biologia, que muitas vezes dão ênfase somente nos aspectos biológicos dissociados e meramente informativos (BONFIM, 2009).

De fato, trabalhar a temática sexualidade nas escolas não é uma tarefa simples, sendo necessário que ela seja desenvolvida de maneira formal, organizada, contínua, articulada e bem planejada e em todos os anos escolares (SILVA, 2004). É preciso que o professor esteja aberto ao diálogo, com

[...] clareza, amplitude, flexibilidade, sistematização, prática dialógica, prática reflexiva, transversalidade, disponibilidade e abertura para o trabalho, atitudes de acolhimento às expressões dos educandos, disponibilidade para ouvir e responder, preparo dos educadores (BRASIL, 1997a, p.88).

Face à complexidade do tema, que envolve valores, moral e ética e é reprimido pela sociedade, os professores, muitas vezes, apresentam dificuldades na inserção da temática sexualidade no cotidiano e no currículo escolar. Tais dificuldades podem se relacionar pela compreensão de que abordar tais discussões estimularia precocemente a sexualidade das crianças e adolescentes, conforme analisa Rossi et al. (2012).

Reconhece-se que a abordagem de aspectos biológicos da sexualidade e o tratamento, preferencialmente, pelo professor de Ciências/Biologia ainda configuram o desenvolvimento da temática sexualidade nas escolas brasileiras (SILVA; NETO, 2006 e LIRA; JOFILI, 2010).

Esta realidade direciona olhar para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

3.1 Formação Inicial de professores de Ciências e Biologia e a temática sexualidade

A formação inicial de professores é “[...] um momento de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006, p.15).

Por ser o primeiro passo da socialização profissional, deve possibilitar a capacitação dos futuros professores por meio de uma “[...] bagagem sólida, nos âmbito científico, cultural contextual, psicopedagógico e pessoal”, preparando-os para compreender as diversas transformações que ocorrem no campo da educação e para adequar sua prática docente ao contexto vivido e a cada momento histórico (IMBERNÓN, 2001, p. 60).

No Brasil, a formação inicial de docentes para a educação básica se deve dar em “[...] nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/96 – art. 62. (BRASIL, 1996, p. 22-31)

Segundo Gatti,

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p.1359).

Essa mesma autora (GATTI, 2010) afirma que a institucionalização e os currículos das licenciaturas são frequentemente questionados e uma breve retomada histórica permite reconhecer a dificuldade desses cursos se consolidarem como lócus de formação de professores.

No início do século XX, houve um movimento de maior atenção para a formação dos professores para os anos finais do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM). Na década de 1930, foi acrescentado um ano de disciplinas pedagógicas voltadas para a educação nos cursos de bacharéis, o que gerou o sistema “3+1”. Nas décadas de 50 e 60, no contexto de investimentos em pesquisas, a importância da formação dos professores foi ressaltada (SELLES; FERREIRA,

2008), mas com o golpe de 1964 e as grandes pressões sobre os professores, houve a diminuição no número desses profissionais.

Na década de 1970, o governo favoreceu o surgimento de cursos de Licenciatura curta e técnicos, com o objetivo de aumentar o número de professores em um curto espaço de tempo (BAROLI; VILLANI, 2013; GATTI, 2009). Na década de 1980, as licenciaturas curtas aos poucos foram desativadas, sendo extintas efetivamente somente pela Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional, em 1996. Na década de 1990, como já indicado, a LDB tornou obrigatória à formação em nível superior, o que levou ao oferecimento, nas décadas seguintes, de inúmeros programas de formação inicial (e continuada) para professores que não detinham a formação superior (GATTI, 2009).

Nesse contexto, as redes particulares de ensino superior ampliaram o número de cursos, sem o amadurecimento da academia e o desenvolvimento de conhecimento científico em pesquisas. Na década de 2000, as Licenciaturas foram alvo de importantes iniciativas como a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002.

Esse documento foi um passo para a reestruturação da formação inicial e continuada dos professores, modificando a carga horária, tempo de duração dos cursos, espaços destinados aos estudos da educação etc. Essas Diretrizes postulam que a formação de professores deve possuir alguns princípios, considerando:

[...] de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (GATTI, 2009, p. 46-47).

Gatti (2009, p. 17) considera que os cursos de licenciatura “[...] se apresentam como cursos híbridos, em que a parte de conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se representam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso”.

Embora com alterações significativas nos últimos anos, algumas questões da licenciatura podem ser consideradas históricas e problemáticas, dentre elas as dicotomias: Bacharelado x Licenciatura; Disciplina pedagógica x Disciplinas de

conteúdo; Formação acadêmica x Realidade prática (DINIZ-PEREIRA e AMARAL, 2010). A primeira consiste na discussão sobre a distinção entre os conteúdos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, de modo que coexistem modelos 3+ 1 ou 2+2 na formação docente.

A identidade dos cursos de formação inicial de professores continua sendo uma questão central e pouco resolvida. Outra questão – a dos conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos – ainda não foi equacionada e busca-se o equilíbrio entre as pedagógicas e as de conteúdo específico e uma maior integração entre elas, reconhecendo-se que o professor necessita de ambos para a prática docente. A relação formação acadêmica e realidade escolar centra-se na necessidade de preparação do professor para atuar nas escolas de maneira a enfrentar as condições reais da educação brasileira.

Saviani (2011) discute também alguns dilemas e desafios a serem enfrentados para a melhoria da formação docente. O avanço quantitativo da universalização do acesso à escola fez com que os problemas e a fragilidade do sistema educacional viessem à tona e, em consequência, o professor tornou-se o principal alvo de críticas, por não estar devidamente preparado. Para o autor, são cinco os principais dilemas:

- 1) Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias;
- 2) Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e restritos no essencial;
- 3) Centralidade da noção “competência” versus incapacidade de superar as incompetências formativas;
- 4) Formação do professor técnico versus formação de professor culto e
- 5) Dicotomia entre dois modelos básicos de formação de professores: Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores e Modelo pedagógico didático de formação de professores.

Em relação ao primeiro dilema, Saviani (2011, p.11) ressalta que os pareceres possuem um diagnóstico coerente da realidade, porém as soluções que advém desses pareceres são insuficientes para a solução do problema.

O segundo dilema consiste em uma crítica às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores que “Ora são demasiadamente extensivos, ora extremamente restritivos”; restritivos na questão da pedagogia como

um campo teórico-prático acumulado historicamente e excessivos quanto ao acessório do documento “[...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; escolhas sexuais.”

O terceiro dilema consiste na relação entre as competências e os mecanismos baseado no *behaviorismo*, em que o professor possui uma recomendação que objetiva a assimilação de determinadas competências pelo aluno. Em contrapartida, pressupostos teóricos influenciados pela corrente Piagetiana e Neopiagetiana advogam que as definições de competências não se limitam a um aspecto cognitivo, desta forma se prolongando ao aspecto social, isto é, passa-se a considerar não apenas o desenvolvimento de competências do sujeito em interação com o ambiente, mas também considera o meio social onde ele se encontra.

No quarto dilema o autor explicita a diferença entre professor técnico e culto, caracterizando as principais diferenças de cada definição, a primeira define o professor como um executor de regras pré-estabelecidas para executar sua atividade dominando conteúdo e o explicando de modo profícuo. A segunda premissa coloca que o professor culto é aquele que domina não apenas recursos instrumentais, mas também os teóricos ligados não apenas a sua atividade laboral, englobando também as esferas sociais, políticas e econômicas. No entanto, ao considerar o contexto da formação desses professores destaca-se o fato de que a formação de professores que impera é a de técnicos, enquanto que os professores cultos se encontram em ambientes da academia.

O quinto dilema envolve a não superação da "dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático)", ou seja, entre o “modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2011, p. 8 - 9).

Saviani (2011, p. 14) considera que os pareceres “[...] não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente”.

Recentemente, em Julho de 2015, pela Resolução Nº 2, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, estabelecendo, no Art. 11, que:

A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (BRASIL, 2015, p.28).

No art.13, nos § 2º e 3º, está previsto que os cursos de formação garantam

Nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015 p. 30).

A formação inicial de professores para temática sexualidade é reconhecida nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2002 e BRASIL, 2015), que defendem a inserção do tema:

O reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. [...] 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 (BRASIL, 2015, p.9 e 25).

Nas Diretrizes Nacionais de 2002, esta defesa se expressava pelos temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática educativa, sexualidade), que deveriam ser contemplados para a formação da cidadania. Pode-se considerar que a defesa foi importante, mas fraca e resumida. Já no novo documento (BRASIL, 2015) identifica-se maior preocupação quanto à questão da inserção de temas atuais, que auxiliarão no respeito à diversidade étnico-racial e sexual, propondo-se.

Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 27).

Portanto, verifica-se que os cursos de formação inicial de professores podem e devem tratar a questão da sexualidade.

3.2 Formação inicial de professores de Ciências e de Biologia

Baroli e Villani (2013) ressaltam as tensões ocorridas no campo de formação de professores de Ciências no Brasil em meio século. Nos anos 50 a 60 houve no Brasil um aumento do interesse de instituições que buscavam financiar e produzir as pesquisas no país e

Todos pareciam concordar que um professor de ciências deveria ser hábil na condução de projetos previamente elaborados por cientistas e ter uma sólida formação, tanto nos conteúdos, quanto nos procedimentos das ciências, para poder conduzir um ensino apoiado no método experimental (BAROLI e VILLANI, 2013, p. 288).

Mas, após o golpe militar de 64, houve uma “Orientação para a formação do professor de ciências: o que importava não era a formação sólida, mas sim aumentar o número de professores, independente da qualidade dessa formação (BAROLI e VILLANI, 2013, p. 288).

Em seu estudo envolvendo licenciaturas em Ciências Biológicas, Gatti (2009, p.146 e 154) identificou o predomínio de conteúdos disciplinares da área (apenas 10% de disciplinas são relacionadas à formação para a docência) e o foco de alguns cursos na temática evolutiva e no meio ambiente, sendo que os cursos não estavam centrados na formação de professores.

Os dados indicaram ainda que: há problemas na especificação dos estágios e nas práticas de ensino; não há articulação entre as disciplinas de formação específicas e as de formação pedagógica; “Saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes”; dentre outros aspectos que contribuem para a compreensão de que não há “Um eixo formativo claro para a docência”, “O que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.” (GATTI, 2010, p. 1374).

Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas possuem muitas dificuldades e desafios a serem superados.

Soares (2009) discute os caminhos paralelos que as disciplinas pedagógicas e específicas trilharam na formação inicial. Nessa falta de envolvimento entre elas, o licenciando não possui a compreensão da importância do conteúdo específico estar articulado às disciplinas pedagógicas, refletindo na formação de um profissional sem autonomia e marcado pela racionalidade técnica.

O desinteresse pela profissão também é uma questão a ser considerada. Ens et al. (2009) identificaram que muitos alunos optam pela licenciatura, mas não com a intenção de ser professor e esperam que o curso lhe dê as mesmas contribuições de conhecimentos específicos da Biologia que o curso de bacharel. Além disso, relataram a frustração dos alunos pelo baixo prestígio e remuneração da profissão docente.

Em relação à temática sexualidade, Silva e Santos (2011) relatam a deficiência dos cursos para os futuros professores de Biologia/Ciência, indicando que os futuros professores não têm contato com a temática, pois não há nos currículos, disciplinas ou ênfase no tema, ficando a critério do professor trabalhar ou não a Educação Sexual para a escola básica.

Nas Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Ciências Biológicas, Brasil (2001) está apenas citado:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (BRASIL, 2001, p. 3).

Entende-se que as Diretrizes Nacionais do curso de Ciências Biológicas ao descrever que "A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida." (BRASIL, 2001, p. 1), deveriam indicar que estudar sexualidade é estudar a relação entre os seres vivos e com o meio ambiente.

Fagundes (1996 apud BONFIM, 2009) apresenta justificativa para inserção da temática no curso de formação inicial:

A constatação nos dias atuais de problemas relacionados diretamente à falta de educação sexual, tais como o crescente número de gestações não planejadas, a prática desenfreada de abortos por jovens e adultos, o aumento dos casos de AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, reforçam a necessidade de repensar o ver, o sentir e o agir no que se refere à sexualidade, enquanto dimensão fundamental da integridade humana (FAGUNDES, 1996, p. 131-134 apud BONFIM, 2009, p. 92).

Com os seguintes objetivos:

Sensibilizar os alunos dos cursos de licenciatura para a necessidade de se discutir a sexualidade como elemento constitutivo da pessoa humana. Contribuir para a formação de profissionais capazes de analisar questões relativas à sexualidade de crianças, de adolescentes e de adultos, e de intervir no processo de sua educação sexual (FAGUNDES, 1996, p. 131-134 apud BONFIM, 2009, p. 92).

Bonfim (2009) faz uma crítica aos modelos dos currículos das Licenciaturas que não contemplam assuntos atuais como sexualidade. Dentre as universidades pesquisadas Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), somente esta última (UFBA) possuía um curso específico (optativo) para a Educação Sexual chamada de "Sexualidade e Educação".

Souza e Dinis (2010) levantaram dados sobre concepções de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas sobre homossexualidade, adoção por casais homoafetivos, preconceito, intolerância à diversidade e observaram que os alunos possuem certa aversão aos discursos preconceituosos, mas muitos apresentam ainda discurso conservador, biologizante a respeito da diversidade sexual, adoção de filhos por casais homoafetivos. Assim, Souza e Dinis relatam que:

Essa dificuldade poderia ser minimizada na medida em que fosse reservado um espaço, dentro da grade curricular do curso, para disciplinas das ciências humanas. Dado o problema que levantamos em nossa introdução, de que acaba sob a responsabilidade da biologia tratar na escola de questões delicadas como reprodução humana e doenças sexualmente transmissíveis, torna-se necessário contemplar também, no nível curricular, a indissociável dimensão sociocultural que compõe a educação sexual (Souza e Dinis, 2010, p. 14).

Silva e Santos (2011) ao analisar concepções de futuros professores de Biologia a respeito da temática da sexualidade encontraram que os alunos possuem além das concepções biológicas da temática, possuem conhecimentos a respeito da questão social como homofobia, orientação sexual, identidade de gênero, porém, o medo de trabalhar o tema e a insegurança faz com que haja um afastamento e uma abordagem reducionista do tema. Eles consideram que,

A formação inicial de professores, as licenciaturas, de modo geral, deveriam contemplar, no currículo, disciplinas que abordem a temática sexualidade, de maneira que os futuros docentes tenham acesso ao conhecimento necessário para a prática pedagógica (SILVA e SANTOS, 2011, p. 8).

Neste item, concorda-se com a afirmativa dos autores, entendendo que a formação inicial possibilita a elaboração de conhecimentos que são necessários à profissão docente.

3.3 Formação inicial, conhecimentos profissionais e a temática sexualidade

Segundo Mizukami (2004), após 1980, o conhecimento e o pensamento do professor começaram a ter relevância no cenário mundial de educação e as pesquisas sobre o "pensamento" do professor começaram a estudar a percepção, a reflexão, as teorias pessoais (individualidade), a resolução de problemas e a construção de significados. O pensamento do professor foi reconhecido e valorizado como importante na construção da sua prática, ação pedagógica e conhecimento curricular.

Alguns países, como Canadá e Estados Unidos, ainda na década de 1980, começaram a desenvolver movimentos de reforma e aprimoramento nos cursos de formação docente para maior prestígio quanto à condição do profissional e a profissão "professor". Nesse movimento, os pesquisadores defendiam a ideia de que eram necessários alguns conhecimentos de base (Knowledge base) para que o professor tivesse mais condições de exercer a sua profissão com eficiência (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

Essa perspectiva de que o conhecimento base ajudaria a reestruturar a profissão e a formação do professor influenciou reformas em vários países, que embora com variações, possuem pontos e objetivos comuns como:

Conceber o ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 283)

Esse contexto gerou um aumento crescente de trabalhos acadêmicos que abordam os conhecimentos docentes e uma nova visão da profissão professor, com "a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente" (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 283) e a compreensão de que o professor, ao decorrer da sua prática, desenvolve e adquire conhecimentos.

Pesquisadores como Shulman, Tardif e Gauthier identificaram conhecimentos ou saberes⁴ docentes que um professor desenvolve na sua formação inicial e na sua formação continuada.

Shulman apresenta uma tipologia dos conhecimentos profissionais. Ele considerou que os programas de formação nas reformas educacionais focavam somente na junção dos conhecimentos disciplinares (conteúdo), os pedagógicos e habilidades individuais e que o importante era como o professor estrutura, organiza e administra os conteúdos e a sala de aula, incluindo questões interpessoais como a autocrítica e elogios (ALMEIDA e BIAJONE, 2007). Criticando os programas educacionais que não levam em conta o aspecto cognitivo do professor, Shulman questionou como um professor, detentor do conhecimento (conteúdo), consegue transpor de maneira eficaz aos seus alunos, buscando entender o processo cognitivo dos professores e dando importância ao pensamento do professor (MIZUKAMI, 2004).

Procurando responder "O que o professor necessita saber para ser professor?", Shulman elaborou um modelo - Knowledge base – e apresentou sete categorias que deveriam fazer parte do conhecimento base do professor: Conhecimento de conteúdo específico; Conhecimento pedagógico geral; Conhecimento do Currículo; Conhecimento pedagógico do conteúdo; Conhecimento dos alunos; Conhecimento dos contextos educacionais; Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Essas categorias foram agrupadas em três grandes grupos: Conhecimento do conteúdo específico da matéria, Conhecimento pedagógico da matéria e Conhecimento curricular (MIZUKAMI, 2004).

O Conhecimento do conteúdo específico da matéria considera como funciona a organização cognitiva do professor ao estruturar os conteúdos específicos (matemática, biologia, física etc.) de uma maneira satisfatória e eficaz para seus alunos. O conteúdo específico se refere aos conteúdos, conceitos, processos e

⁴ Embora alguns autores diferenciem saberes de conhecimentos, neste estudo utilizaremos estes termos como sinônimos.

procedimentos e que quando se fala em conteúdos específicos se pode buscar por dois tipos de conhecimento: "[...] o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar". O conhecimento substantivo refere-se ao próprio conteúdo a ser ensinado e seus "paradigmas explicativo", já o conhecimento sintático refere-se "à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade", envolvendo "conhecimento de formas pelas quais a disciplina constrói e avalia novo conhecimento" (MIZUKAMI, 2004, p.5 ; ALMEIDA e BIAJONE, 2007). Para Shulman, o conteúdo (disciplinar) é importante e necessário, mas não é o suficiente para a efetiva aprendizagem de ser professor.

O Conhecimento pedagógico da matéria envolve os métodos e ferramentas utilizados pelo professor, incluindo demonstrações, ilustrações, experimentações, advindos da sua prática pessoal e da pesquisa científica, assim como a análise dos conhecimentos prévios dos alunos (MIZUKAMI, 2004; ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

De acordo com Santos (2008), o Conhecimento curricular:

[...] refere-se ao domínio específico de programas e matérias que servem "como ferramentas de trabalho" aos professores que se dispõem a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas (SANTOS, 2008, p.55).

Para Shulman, o professor precisa ter o Conhecimento curricular da mesma forma que o médico necessita conhecer os remédios para receitar (ALMEIDA E BIAJONE, 2007).

Tardif também propôs uma categorização dos saberes. Para ele, (TARDIF, 2005, p.11) "saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer". Para o autor, há três fios condutores para os saberes: trabalho; diversidade e temporalidade.

O primeiro "O Saber e o Trabalho" refere-se ao fato do saber estar em função do trabalho, no caso do professor, em função das "situações, condicionamentos e recursos" presentes na escola e sala de aula, havendo duas ideias centrais: o saber se relaciona ao trabalhador e ao trabalho, dando subsídios para execução de algum objetivo, e o saber não é somente utilizado como ferramenta para o trabalho, mas ele é produzido e remodelado no e pelo trabalho.

O segundo fio condutor ("Diversidade do Saber ou Pluralismo do Saber") refere-se às diversas fontes de produção desse conhecimento como o saberes curriculares, livros didáticos, conhecimentos de conteúdos específicos (disciplinares) e a um saber-fazer pessoal, que envolve a própria experiência de vida e prática do professor. O saber "[...] é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber - fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente." (TARDIF, 2005, p. 18). Por fim, o terceiro fio condutor - a "Temporalidade do Saber" - reconhece que o saber advém da história e do contexto de vida e da carreira do professor (aprender a ensinar).

Assim, esse conhecimento é formado desde sua inclusão na escola básica, passando pela formação inicial, sua atuação profissional caracterizando assim seu *modus operandi* e os conhecimentos adquiridos ao longo desta trajetória que constituem o professor e sua conduta. O autor considera que a temporalidade não resume apenas à história escolar e familiar do indivíduo, mas também à carreira profissional, sujeita a mudanças, reformas, socialização profissional, consolidação da experiência inicial de trabalho, reunindo a parte individual de identidade e da subjetividade de cada professor.

Os saberes docentes não se limitam à transmissão de conhecimentos já construídos, pois há diferentes tipos de saberes com os quais o professor se depara antes, durante e após sua atuação como docente. O saber docente é "[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2005, p. 36).

Tardif (2005) classificou os saberes docentes em quatro grandes categorias: Disciplinar, Curricular, Pedagógico e Experiencial. Os Saberes Disciplinares são produzidos pela Ciência e pela sociedade, de maneira que se apresentam na forma de disciplinas nos grandes centros de educação como as Universidades. Estas disciplinas (matemática, história, biologia) são transmitidas e surgiram da tradição cultural e dos grupos sociais que elaboram os saberes. Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos utilizados e selecionados pelas instituições escolares, que se apresentam em forma de programa escolar (currículo) de maneira a orientar o professor na sua prática profissional. Os saberes pedagógicos são os relativos ao processo de ensino e aprendizagem e estão

intimamente ligados ao Saber disciplinar, pois através das Ciências da Educação, os conteúdos pedagógicos são direcionados em disciplinas nos cursos de formação inicial de professores.

Portanto, o saber pedagógico acaba sendo um saber disciplinar, porém com conteúdos da área de educação. Os saberes experienciais são definidos pelo exercício da prática profissional, de maneira que o professor os desenvolve, baseando-se nos fatos que se apresentam no cotidiano escolar. Eles "[...] advêm da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades - Saber Fazer e Saber – Ser." (TARDIF, 2005, p.39).

Gauthier (1997) identificou seis grandes grupos de saberes profissionais: disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, compreendendo que

Basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no "bom senso", na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério. (GAUTHIER, 1997, p. 28).

Ele entende a necessidade de diferentes saberes para a formação do professor e melhoria da sua prática docente, considerando que

A qualidade de um saber não constitui uma garantia automática do reconhecimento social de uma profissão. (...) no caso do ensino, principalmente por causa da distância incessantemente proclamada entre a teoria e prática, estamos lidando com um ofício que não admite realmente possuir saberes formalizados (GAUTHIER, 1997, p. 35).

O saber disciplinar proposto por Gauthier (1997) tem as mesmas características de Tardif (2005), correspondendo aos conhecimentos produzidos pelos cientistas e pesquisadores, apresentados na forma de disciplinas em cursos de formação. O autor ressalta que o professor não produz saber disciplinar, mas lança a mão desse conhecimento para ensinar.

O Saber curricular diz respeito das estruturas que dão a conformação escolar, ou seja, o professor deve compreender como funciona o organismo escolar, facilitando o planejamento, a avaliação e os caminhos percorridos da sua atuação profissional.

O Saber da Ciência da Educação tem como fundamento "A maneira de o professor existir profissionalmente" (GAUTHIER, 1998, p. 32). Desta maneira, durante seu desenvolvimento profissional o professor adquire conhecimentos ligados à sua profissão que poucos conhecem publicamente, o professor acaba tomando consciência do que seja um conselho escolar, um sindicato, carga horária. Muitas vezes julgando sua adoção ou não.

O Saber da tradição pedagógica consiste na tradição nos modelos de ensino que todos carregam antes mesmo da sua formação inicial nas universidades. Deste modo, a consciência do que é escola e a forma na qual funciona e está estruturada é carregada por cada um pelo convívio social e efetivo na instituição escolar. Esse saber pode trazer muitos erros; ele é adaptado pelo Saber experiencial e validado pelo Saber da ação pedagógica.

O Saber experiencial se refere aos hábitos e à experiência prática vivida pelo professor na sala de aula. Pelos erros e tentativas, o professor julga quais são as melhores ações e formas que resultam em comportamentos e ações desejadas pelos alunos. Isto pode ser perigoso, pois um único julgamento ou jeito de agir errado pode ser repetido várias vezes, pois esse saber não é verificado pelos métodos científicos.

O Saber da ação pedagógica consiste no Saber experiencial que se torna público e é aprovado pela academia científica, sendo legitimado pelos pesquisadores e, portanto, o tipo de "Saber menos desenvolvido no reservatório dos saberes do professor" (GAUTHIER, 1998, p. 34).

O diagrama (figura 1), apresentado por Almeida e Biajone (2007) auxilia na visualização da proposta dos três autores.

Quadro 1: Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman.

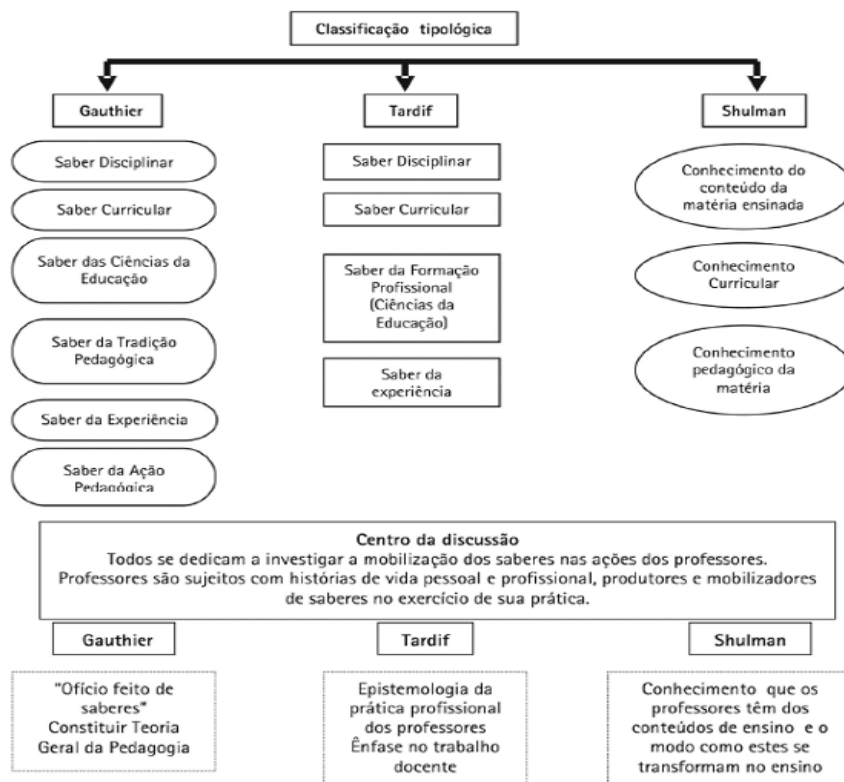


Figura 1. Resumo dos conhecimentos docentes de Gauthier, Tardif e Shulman (extraído de Almeida e Biajone (2007, p. 289).

Em relação ao professor de Ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2011) indicam alguns saberes que um professor de Ciências deve ter, considerando que o ofício do professor não deve ser individual, e sim coletivo, pois dificilmente um único professor obterá todo o conhecimento necessário para sua prática docente. Os autores propõem oito saberes que devem ser contemplados pelos docentes: Conhecer a matéria a ser ensinada; Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e aprendizagem de Ciências; Crítica fundamentada no ensino habitual; Saber preparar atividades, Saber dirigir a atividade dos alunos; Saber avaliar; Utilizar a pesquisa e a inovação.

Ao defender a importância do professor "Conhecer a matéria a ser ensinada", Carvalho e Gil-Pérez (2011) relatam que a deficiência em conteúdo específico dificulta ao professor lançar mão de ideias inovadoras no ensino. Mas o "Conhecer a matéria a ser ensinada" não se resume apenas ao conteúdo específico, envolvendo também:

Conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos; Conhecer quais foram as dificuldades e obstáculos epistemológicos; Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos (critérios de validação e aceitação das teorias científicas); Conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade; Ter o conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas; Saber selecionar conteúdos adequados que dêem uma visão correta da Ciência e que sejam acessíveis aos alunos; Estar preparado para aprofundar os conhecimentos e adquirir outros novos (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 23).

"Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo" (senso comum do professor) também é um fator importante que afeta os professores, pois em função de sua experiência negativa ou positiva como aluno na escola, o professor pode reproduzir essa experiência na sua prática docente. Assim, a falta de crítica e embasamento teórico sobre sua ação limita o professor. No questionamento do senso comum dos professores, alguns elementos que devem ser considerados como:

Questionar a visão simplista do que é a Ciência e o trabalho científico; Questionar a redução habitual do aprendizado das Ciências a certos conhecimentos e (se muito) a algumas destrezas, esquecendo aspectos históricos, sociais etc.; Questionar o caráter "natural" do fracasso generalizado dos alunos e alunas nas disciplinas científicas e as expectativas negativas que se derivam; Questionar a atribuição de atitudes negativas em relação à Ciência e sua aprendizagem a causas externas (sociais); Questionar o autoritarismo da organização escolar; Questionar o clima generalizado de frustração associado à atividade docente; Questionar em síntese, a ideia de que ensinar é fácil, bastando alguns conhecimentos científicos, experiência (senso comum) (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 29).

"Adquirir conhecimento teórico sobre a aprendizagem e aprendizagem de Ciências" é necessário, pois o professor precisa conhecer como se dá o processo de aprendizagem e os pressupostos teóricos que fundamentam as propostas construtivistas, sendo preciso:

Reconhecer a existência de concepções espontâneas (e sua origem; Saber que os alunos aprendem significativamente construindo conhecimentos, Saber que os conhecimentos são respostas a questões (o que implica aprendizagem a partir de situações problemas); Conhecer o caráter social da construção de conhecimentos científicos e saber organizar a aprendizagem de forma consequente; Conhecer a importância que possuem, na

aprendizagem das Ciências, na construção dos conhecimentos científicos. (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 34).

Na "Crítica fundamentada no ensino habitual" busca-se entender que há uma rejeição sobre o ensino tradicional, principalmente por parte dos professores em formação, mas que essa aversão não se dá em base crítica favorável, que permitiria uma prática docente diferente do ensino tradicional. Muitos professores criticam, mas reproduzem o mesmo, pois o senso comum criticar o sistema tradicional não implica mudanças na ação, já que é uma crítica superficial. Faz-se, assim, necessária uma crítica fundamentada que requer

Conhecer as limitações dos habituais currículos enciclopédicos e ao mesmo tempo reducionista (deixando de lado aspectos históricos, sociais); Conhecer as limitações da forma habitual de introduzir conhecimentos; Conhecer as limitações dos trabalhos práticos habitualmente propostos; Conhecer as limitações das formas de avaliação habituais; Conhecer as limitações das formas de organização escolar habituais, muito distantes das que podem favorecer um trabalho de pesquisa coletivo (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 42, quadro 5).

"Saber preparar atividades", de modo geral, na perspectiva construtivista requer "1- identificação das ideias dos alunos; 2- colocar em questão as referidas ideias mediante a contra-exemplos; 3- invenção ou introdução de novos conceitos e 4- utilização das novas ideias em diversos contextos". Para os autores, ela deve ser mais elaborada, envolvendo também

Propor situações problemáticas; propor aos estudantes o estudo qualitativo das situações problemáticas propostas e a tomada de decisões para estabelecer problemas precisos; Orientar o tratamento científico dos problemas propostos, o que inclui, entre outros (invenção de conceitos, elaboração de estratégias de resolução e análise dos resultados); Colocar a manipulação reiterada dos novos conhecimentos em uma variedade de situações como por exemplo dar ênfase ao CTS. (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 49).

Em "Saber dirigir o trabalho dos alunos" é ressaltada a importância do professor ser visto como um profissional que tome as melhores decisões no contexto que se insere, deixando de ser somente transmissor de conhecimento. Carvalho e Gil-Pérez (2011) elencam sete itens que abordam a questão do professor guiar o trabalho e o desenvolvimento do aluno:

Apresentar adequadamente as atividades a serem realizadas, tornando possível aos alunos adquirir uma concepção global da tarefa e o interesse pela mesma; Saber dirigir de forma ordenada as atividades de aprendizagem; Realizar sínteses e reformulações que valorizem as contribuições dos alunos e orientem devidamente o desenvolvimento da tarefa; Facilitar de maneira oportuna a informação necessária para que os alunos apreciem a validade de seu trabalho; Criar um bom clima de funcionamento da aula, sabendo que uma boa "disciplina" é o resultado de um trabalho interessante e de um relacionamento correto entre professor e aluno; Contribuir para estabelecer formas de organização escolar que favoreçam interações; Saber agir, como especialista capaz de dirigir o trabalho de várias equipes de pesquisadores iniciantes (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 53)

O professor deve estimular o aluno a se apropriar do seu trabalho, de maneira que se sinta envolvido e estimulado pelos objetivos da pesquisa e pela ciência (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

O "Saber avaliar" requer uma "maior mudança didática". A função da avaliação no cotidiano escolar resulta muitas vezes como punitiva e expõe o fracasso do aluno. O professor acaba se colocando frente ao aluno ao invés de permanecer ao seu lado e ajudá-lo a progredir dentro da disciplina. Alguns comportamentos ficam em foco na prática docente, como "[...] o fracasso de uma porcentagem alta de alunos ser atribuído por fatores externos à escola; uma prova bem elaborada deve ser discriminatória." (separação entre alunos "bons e ruins") (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 59). Superar essa dificuldade com a avaliação requer:

Conceber e utilizar avaliação como instrumento de aprendizagem que permita fornecer um feedback adequado para promover o avanço dos alunos; Ampliar o conceito e a prática da avaliação ao conjunto de saberes, destrezas e atitudes que interesse contemplar na aprendizagem de Ciências; Introduzir formas de avaliação de sua própria tarefa docente (como instrumento de melhoria do ensino) (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 60, quadro 8).

"Utilizar a pesquisa e a inovação" envolve o reconhecimento de que ainda existe um grande distanciamento entre o professor (executor) e pesquisador (pensador). Para que o professor tenha autocrítica, é preciso estar envolvido e ter noções de como a pesquisa em Ciências se desenvolve e interfere nas salas de aula. Portanto, é recomendada a aproximação do professor com a pesquisa

científica, utilizando-a a seu favor na construção de um meio profícuo de ensino e aprendizagem.

Seguindo pelos pressupostos de Shulman, se aceita que o professor deve desenvolver e adquirir alguns conhecimentos durante a formação inicial e continuada. Desta maneira, dominar conteúdos específicos é fundamental para o professor ter autonomia e desenvoltura na atuação profissional. Conteúdos estes que relacionam os aspectos biológicos, sociais e culturais, promovendo a formação crítica dos alunos de maneira que haja o respeito e o entendimento das nuances da sexualidade. Porém, o professor não pode somente desenvolver os conteúdos da área disciplinar (de forma ampliada), sendo necessário também que esteja engajado com as políticas educacionais, que regem o funcionamento da instituição escolar. Assim, o professor deve compreender como o Estado vê o ensino da sexualidade através dos documentos oficiais como PCN, as diretrizes e os currículos.

É através da análise crítica desses documentos que o professor consegue analisar quais os melhores caminhos a serem tomados para o desenvolvimento da temática em sala de aula. Juntamente com a coordenação, o docente deve estar incluído no processo de construção do projeto político pedagógico da escola, afinal quem se guiará e desenvolverá tais conteúdos nas salas de aulas é o professor.

Mesmo que o professor tenha os conteúdos específicos e conhecimento das estruturas curriculares que regem o ensino a respeito da sexualidade, é necessário outro tipo de conhecimento, o pedagógico da matéria. É por meio da pedagogia e da didática que o professor irá transpor os conteúdos específicos de uma maneira acessível, plausível e inteligível para os alunos.

A partir da tipologia proposta por Shulman, identificamos conhecimentos relativos à sexualidade que precisam ser desenvolvidos por licenciandos em Ciências Biológicas e elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 1. Conhecimentos docentes e a temática sexualidade.

Conhecimentos (Shulman)	Conhecimentos Docentes da Sexualidade
Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada	• Domínio de conteúdos relacionados a biologia: reprodução, anatomia, embriologia, saúde, fisiologia, DSTs, gravidez indesejada, métodos contraceptivos e de preservação do corpo; • Domínio de conteúdos relacionados à cultura e sociedade como: compreensão mais ampla de sexualidade, homofobia, diversidade sexual, papéis de gênero, identidade de gênero, preconceito, homoafetividade, transexualidade e toda a diversidade e expressão corpórea sexual, influência religiosa na aceitação da diversidade sexual.
Conhecimento Curricular	• Compreensão crítica dos documentos oficiais do Estado e da União, como Currículos Nacionais, Estaduais e Municipais, PCN em relação a temática da sexualidade • Compreensão da dimensão organizacional da escola, bem como a inserção da temática no projeto político pedagógico e no currículo escolar.
Conhecimento pedagógico da matéria	• Utilização de ferramentas como práticas, dinâmicas, discussões, modelos, exposição de conteúdos, trabalhos e projetos para o desenvolvimento dos conteúdos específicos de maneira inteligível e plausível para os alunos, articulando os conhecimentos específicos da matéria com os conhecimentos curriculares.

O reconhecimento e a reflexão sobre conhecimentos docentes relacionados à temática sexualidade possibilitam questionar o seu desenvolvimento durante a formação inicial, constatando-se que os cursos de formação inicial de professores de Ciências e Biologia têm se preocupado pouco com o tema sexualidade e que são esses professores que se tornam responsáveis pelo desenvolvimento da temática nas escolas, resumindo-a, muitas vezes, em aspectos biológicos, reprodutivos e higienistas.

Nesse contexto, questiona-se: estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas desenvolvem conhecimentos sobre a temática sexualidade durante a formação inicial? Se sim, quais saberes? Quais são as fontes desses saberes? Se não, por que não?

Este estudo teve por objetivo identificar e analisar conhecimentos docentes relacionados à temática sexualidade elaborados por licenciandos de cursos de Ciências Biológicas.

4 Metodologia

No processo de pesquisa científica, uma forma muito empregada e valorizada era a que utilizava de métodos quantitativos para descrever e explicar fenômenos. No entanto, outra abordagem qualitativa surgiu no seio da Antropologia e Sociologia e ganhou espaço nas áreas de Psicologia, Educação e Administração de Empresas (NEVES, 1996).

De acordo com Neves (1996), os estudos quantitativos costumam seguir um plano anteriormente estabelecido, baseando-se em hipóteses e variáveis, enumerando eventos e desenvolvendo instrumental estatístico para análise de dados, enquanto que na pesquisa qualitativa o foco se dá pelo processo da pesquisa, ou seja, muitas vezes o percurso do pesquisador é mais priorizado do que simples análise dos resultados como a pesquisa quantitativa prioriza.

O foco de interesse da pesquisa qualitativa parte de uma perspectiva diferente, em que se faz a obtenção de dados descritivos, pelo contato direto do pesquisador com a situação ou objeto estudado. Sendo assim, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes, da situação estudada e, a partir disso, constrói sua interpretação do que é pesquisado.

Ao contrário do que pensam os positivistas, a pesquisa qualitativa favorece a maiores detalhes sobre a realidade dos dados evidenciando as emoções. O ser humano é um ser multiface, que não pode ser enquadrado em padrões de análises aritméticos, tamanha riqueza de dados e sua complexidade (RIBEIRO, 2000).

Ribeiro (2000, p. 111) considera que “Quando se fala em pesquisa, fala-se em sociedade e não há como pensar em sociedade sem considerar os seus aspectos, dinâmico e interacional”.

De acordo com Günther (2006), na pesquisa qualitativa, os dados contribuem para a ciência de modo a caracterizar as variáveis subjetivas, observando o comportamento em que ocorre no ambiente de uma maneira natural para analisar o objeto de estudo diante das tarefas escolhidas.

Minayo (2009) compreende que dentro de um trabalho investigativo qualitativo é preciso se ater em alguns passos importantes como: a escolha do tópico de investigação, delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, construção do marco teórico conceitual, a escolha dos instrumentos de coleta de dados a exploração de campo. Para essa autora, a pesquisa qualitativa não precisa

garantir uma grande representatividade, ou seja, não é a quantidade de amostras e sim a qualidade que possibilita representar a totalidade.

Neves (1996) afirma que os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy (1995a) ressalta que na diversidade entre os trabalhos, há quatro características essenciais para se identificar uma pesquisa desse tipo:

1) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. No ambiente natural estudado, o pesquisador utiliza de seus sentidos e observações para sua análise, coletando dados por meio de equipamentos como gravadores, blocos de anotações, videoteipes. Para o pesquisador, os fenômenos podem ser mais bem analisados no contexto que estão ocorrendo;

2) O caráter descritivo: Através das anotações, o pesquisador tem o material a ser analisado. Na pesquisa qualitativa, o processo é levado em consideração, não somente os resultados ou o produto. Assim, o observador busca a compreensão ampla do fenômeno, considerando tudo que acontece como um dado potencial da pesquisa.

3) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador: Tenta-se compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes e esclarecer “O dinamismo interno das situações, freqüentemente invisível para observadores externos” (GODOY, 1995a, p.63).

4) Enfoque indutivo: o pesquisador não parte de hipóteses já estabelecidas; no decorrer do processo de pesquisa as questões vão se tornando mais diretivas e mais específicas e as abstrações são construídas a partir dos dados obtidos.

Godoy (1995b) também cita algumas características básicas que identificam os estudos denominados “qualitativos”. Um fenômeno deve ser analisado de forma integrada e o pesquisador vai a campo, observando o fenômeno em estudo a partir das pessoas envolvidas e todos os pontos de vista considerados relevantes.

Para uma maior compreensão do fenômeno estudado, é preciso enfatizar as várias dimensões em que ele se apresenta e o contexto que está inserido. Geralmente é utilizada uma variedade de instrumentos e procedimentos para coletar dados, em momentos diferentes e por meio de várias fontes de informações, tendo como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista.

Neves (1996) indica que em sua maioria, estudos qualitativos são realizados no local de origem dos dados e o pesquisador utiliza sua subjetividade ao analisá-los. Quem estabelece os parâmetros não é o método e sim o pesquisador e a comunidade, ou seja, o grau de liberdade é maior do que na quantitativa que é totalmente padronizada.

Uma ferramenta de análise dos dados da pesquisa qualitativa é a categorização, que consiste numa forma de organizar e estruturar os dados qualitativos, que são ricos em informações. Bogdan e Biklen (1994) entendem que este processo de categorização ajuda o pesquisador a ter um olhar mais crítico sobre sua análise, seja ela documental ou no campo.

Dessa maneira, uma forma de analisar os dados é observar proximidades entre as respostas dos objetos de estudo, podendo destacar o contexto, situação, tópicos ou temas, palavras, ideias expressadas em comum podendo ser agrupadas e classificadas. Para Bogdan e Biklen (1994), na maior parte dos estudos, um código seja ele uma frase, ideia, palavras, temas, já é suficiente para abranger o material a ser analisado e na medida em que os dados são lidos, algumas repetições em palavras, frases ou padrões de comportamento são notadas e devem ser agrupadas em categorias (categorias de codificação). A partir disso, devem-se realçar os dados mais significativos para análise.

Minayo (2010) descreve três obstáculos que devem ser superados para que a análise seja feita com mais efetividade:

- 1- A "ilusão do pesquisador", pois muitas vezes o pesquisador está tão íntimo com o conteúdo que suas conclusões podem parecer óbvias e sua análise simplificada, rasa e até mesmo equivocada;
- 2- O pesquisador se ater somente a técnica e a metodologia de maneira que muitos dados podem ser perdidos ou deixados de lado restritos pela metodologia;
- 3- A dificuldade que o pesquisador possa ter em relacionar a conclusão dos dados com os conhecimentos teóricos.

A análise de conteúdo também é uma metodologia para análise dos dados. Minayo (2015) indica duas funções para esse tipo de análise: uma de verificar as hipóteses e questões levantadas pelo pesquisador e a descoberta de novos conteúdos para a pesquisa a partir dos dados coletados.

Minayo (2010) indica algumas técnicas de análise do material, dentre eles a análise de conteúdo e suas variações como: análise lexical, análise da expressão,

análise de relações, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação e análise temática.

Para o presente trabalho, adotou-se a análise temática, que tem por finalidade analisar as representações da fala, palavras, frases ou até mesmo um resumo. Essa análise consiste em explorar o "núcleo de sentido" da comunicação entre o locutor e o objeto, de maneira mais tradicional a contagem é feita pela repetição das respostas obtidas dos objetos (MINAYO, 2010).

Ribeiro (2000) considera que os dados qualitativos não se opõem aos dados quantitativos, visto que essa nova metodologia abre caminhos para emoções, sentimentos e interações sociais.

Minayo (2010, p. 361) retrata a relação da pesquisa qualitativa com a quantitativa como uma "triangulação de métodos". Deste modo, a autora afirma que essa triangulação auxilia na superação das características do positivismo (qualitativa) e as restrições da análise dos fenômenos por parte da quantitativa.

Günther (2006) ao apresentar seu trabalho que usa as duas análises (qualitativa e quantitativa), reforça a ideia que uma metodologia não anula a outra, de maneira que a metodologia deve corresponder aos objetivos almejados pelo pesquisador. Portanto, na utilização de quaisquer metodologias deve-se levar em consideração a disponibilidade dos recursos materiais, do tempo e do próprio pesquisador.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, que integrou as duas análises (qualitativa e quantitativa), buscando explorar de forma mais aprofundada os resultados obtidos.

4.1 Participantes ⁵

Participaram da pesquisa 60 licenciandos do último ano do curso de Ciências Biológicas Licenciatura de uma Universidade pública do Estado de São Paulo. São estudantes de quatro turmas, sendo duas de um mesmo campus – períodos integral (I1) e Noturno (N1), uma turma do noturno (N2) de outro campus e uma turma do período integral (II3) de outro campus.

⁵ As turmas para a aplicação do questionário foram selecionadas de acordo com a proximidade e facilidade do autor. Para as entrevistas, foram selecionados licenciandos que indicaram o aceite para participação na entrevistas e tiveram disponibilidade no período proposto.

A participação dos licenciandos foi autorizada por meio do Termo de consentimento Livre esclarecido (Apêndice 1), entregue juntamente com o questionário.

4.2 Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista semi-estruturada.

A entrevista é muito utilizada na pesquisa de campo, podendo ser uma conversa entre duas pessoas ou um grupo maior. Devido à forma de organização estrutural das entrevistas, elas se caracterizam como: Sondagem de opinião, entrevista semi-estruturada, entrevista aberta ou em profundidade, entrevista focalizada e entrevista projetiva (MINAYO, 2010).

O questionário ser uma ferramenta que incrementa a pesquisa qualitativa, porém é necessário que o pesquisador tenha consciência da objetividade na elaboração das perguntas, atingindo o resultado esperado (MINAYO, 2010) Günther (2003) auxilia o pesquisador a entender a características importantes para a construção de um questionário, dentre elas: conhecer bem seu objetivo, para depois conhecer bem o público-alvo, de maneira a construir as questões que atinjam sua amostra de uma maneira clara e eficaz. Outro fator importante é a decisão da amostragem, podendo-se envolver um subgrupo ou um grupo todo.

A utilização de questionário para a coleta de dados possibilitou a participação de maior número de licenciandos na pesquisa.

Na entrevista semi-estruturada, de uma maneira geral, segue-se um roteiro previsto pelo pesquisador, garantindo-se que o tema seja discutido e evidenciado durante a entrevista (MINAYO, 2010). O roteiro serve como guia evitando desvios na conversa. É importante entender o risco de limitar a conversa pelo roteiro, perdendo a chance de explorar conteúdos que extrapolam o tema definido.

Minayo (2010) apresenta algumas considerações para que a entrevista ocorra de uma maneira satisfatória para a pesquisa: é importante o pesquisador se apresentar aberto para o diálogo, para que a conversa ocorra de uma maneira natural; o pesquisador deve mencionar a intenção da pesquisa, explicando de maneira resumida aos entrevistados do que se trata. É importante também a apresentação da instituição, garantindo formalidade e confiança dos dados obtidos,

explicando os objetivos da pesquisa/entrevista e justificando a escolha do entrevistado, garantindo-se o sigilo e o anonimato do mesmo.

Inicialmente, foi elaborada uma versão inicial do questionário que foi aplicada a um grupo de alunos. O piloto foi realizado com 31 estudantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas do período noturno da mesma universidade pública do estado de São Paulo, porém com turmas que não estavam no último ano do curso. O piloto foi usado para avaliação do instrumento e identificação da necessidade de alterações.

Os dados coletados e analisados levaram a mudanças consideráveis no conteúdo e na redação das perguntas: buscando-se eliminar confusões e possibilidade de má interpretação dos participantes. Também geraram acréscimo no número de perguntas, com a inclusão de duas questões novas. Os resultados do piloto foram desconsiderados na análise final da pesquisa.

A versão final do questionário (Apêndice 2) foi desenvolvida, buscando-se contemplar os três grandes grupos de conhecimentos docentes defendidos por Shulman (Conhecimento Específico da matéria ensinada, Conhecimento Curricular e Conhecimento pedagógico da matéria ensinada).

O instrumento final foi composto por 17 questões, de múltipla escolha e discursivas. As questões 4, 5, 6, 11, 12 correspondem ao Conhecimento Curricular, as questões 8, 9, 10 correspondem ao Conhecimento Pedagógico da matéria ensinada e as questões 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17 correspondem ao Conhecimento Específico da matéria ensinada. As questões 1, 2, 3 são informações do licenciando e as questões 8 e 10 por terem uma parte discursiva para justificar a resposta se enquadram em mais de uma categoria de conhecimento proposto por Shulman. Ao final do questionário, solicitou-se que o participante indicasse nome e e-mail, caso concordasse em participar de entrevista futura.

O questionário foi aplicado pessoalmente pelo pesquisador durante a aula de graduação, disponibilizada pelo professor responsável de maneira que os licenciandos deviam responder durante parte da aula e entregar, não podendo levar para casa.

Para as entrevistas, participaram sete licenciandos das turmas N2 e I3 que concordaram participar. O número de participantes para a entrevista foi selecionado pelo pesquisador levando em conta a disponibilidade de tempo dos entrevistados e facilidade de encontro. As entrevistas foram realizadas em salas de aula da

instituição onde estudam e individualmente para manter maior sigilo e conforto para o licenciando.

Um roteiro para a entrevista foi elaborado, envolvendo quatro blocos principais:

Identificação

- Nome do entrevistado;
- Instituição em que estuda;
- Escolha da profissão;
- Realização de outro curso (além da graduação);
- Atuação como professor (Ministra aula em escolas? Há quanto tempo? O que você leciona? Qual a sua carga horária de trabalho? Você gosta de dar aulas? Qual conteúdo você mais gosta de ensinar aos alunos? Por quê?)

Conhecimentos específicos da matéria

- Comente sobre como percebe e entende o ensino da temática sexualidade nas escolas (importância, quem deveria ensinar, o que ensinar? por que?);
- Comente a existência na sua instituição de formação de algum projeto que trabalhe com sexualidade, a importância desses projetos e sua participação;
- Comente sobre o preparo dos professores de ensino básico para trabalhar temas como: orientação sexual, diversidade sexual, gênero, identidade de gênero;
- Comente os conteúdos que devem ser abordados no curso de Ciências Biológicas em relação à temática sexualidade. Por quê?
- Comente conteúdos que você domina e como passou a dominá-los;
- Fale sobre preconceitos relacionados à sexualidade na escola (já vivenciou e como agiu? Como agiria como professor);
- Comente tratamento dos professores e alunos aos alunos e alunas homossexuais;
- Como o curso contribuiu sobre os conhecimentos sobre o tema.

Conhecimentos curriculares

- Comente sobre a existência de projetos para a diminuição do preconceito e valorização da diversidade sexual nas escolas;
- Comente sobre a existência de ações políticas que auxiliam o desenvolvimento das discussões da sexualidade nas escolas;
- Os PCN indicam que a temática de Educação sexual é um tema transversal. Comente sobre transversalidade dos conteúdos e sua aplicação no contexto escolar atual.

Conhecimentos pedagógicos da matéria

- Comente o que um professor deve fazer para trabalhar com a temática sexualidade e por que (conteúdos, procedimentos e recursos de ensino);
- Comente como você se sente ensinando esse tema;
- Comente como você aprendeu a ensinar esse tema ou como deveria ter aprendido;
- Comente sobre o que você deveria ter aprendido para ensinar esse tema na escola;
- Comente como a temática poderia ser melhor trabalhada na escola.

• Comentários gerais e sugestões

4.3 Análise de dados:

Os dados obtidos foram organizados e analisados, a partir da análise de conteúdo definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Esse tipo de análise “parte de uma leitura de primeiro plano as falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material.” (MINAYO, 2010, p. 308), sendo constituída por uma variedade de “Técnicas de análises da comunicação”, sendo uma delas a

análise por categorias, denominada de "Análise categorial" (BARDIN, 2011, p. 37). Esta análise considera a totalidade de um texto produzido pelo objeto, passando pela categorização segundo a presença ou não dos elementos procurados nas respostas dos entrevistados. Uma dificuldade na pesquisa qualitativa é a interpretação dos dados, pois exige uma reflexão contínua dos mesmos, analisando as ações, os discursos, pois neste tipo de pesquisa há uma maior integração entre pesquisador e objeto de estudo (MAYRING, 2002; FLICK et al., 2000 apud GÜNTHER, 2006).

Os dados foram organizados em dois grandes grupos: temática sexualidade, com quatro eixos, e conhecimentos elaborados.

5 Resultados

Inicialmente, são apresentadas algumas informações que permitem caracterizar o grupo de participantes do questionário e da entrevista.

Tabela 1. Categorização do grupo de participantes na coleta de dados pelo questionário.

	Nº De respondentes	Sexo		Idade média
		F	M	
I1	7	7	0	21
N1	22	13	9	24
N2	11	7	4	22
I3	20	11	9	23
Total	60	38	22	-

*I1= Turma 1 integral; N1= Turma 1 noturno; N2= Turma 2 noturno. I3= Turma 2 integral.

Tabela 2. Categorização do grupo de alunos participantes das entrevistas.

	Nº De respondentes	Identificação dos entrevistados	Sexo		Idade
			F	M	
N2	4	1EN2			22
		2EN2			23
		3EN2	2	2	20
		4EN2			21
N3	3	1EI3			21
		2EI3	1	2	20
		3EI3			21
Total	7	-	3	4	-

E = entrevista N2= Turma 2 noturno. I3= Turma 2 integral.

Alguns estudantes estavam fazendo o reingresso no curso de Licenciatura, ou seja, tinham concluído o bacharelado e cursavam as disciplinas pedagógicas para ter o título de licenciado.

Dados coletados durante a entrevista auxiliaram a caracterização dos participantes. Eles permitiram compreender que o interesse em fazer o curso de

Ciências Biológicas e os motivos que levaram a gostar da disciplina tinha relação com professores que marcaram na sua vida escolar básica. Também citaram o fato de gostarem das disciplinas de Ciências e Biologia, como exemplificados nos trechos abaixo:

3EN2: ...Mas eu escolhi aquilo que eu mais me dava bem na escola e também **por influência pelo próprio professor**. Porque eu tive uma professora muito boa de Biologia e aí... ela sempre incentivava bastante a gente.

4EN2: O que me motivou mesmo foi um professor meu do meu ensino médio que eu gostava muito e fez eu gostar muito de Biologia e aí eu estava meio confusa em que escolher na época né, o que eu iria prestar e aí resolvi fazer a Biologia.

2EI3: Eu sempre tive afinidade pelas áreas de Biológicas, desde de pequena eu gostava muito na parte de investigar as coisas, eu sempre fui muito curiosa, e também eu sempre tive interesse na parte da Educação, eu sempre gostava da parte de ensinar.

Os alunos tiveram somente contato com a sala de aula por meio dos estágios supervisionados, sendo que na maioria, os conteúdos desenvolvidos foram os propostos pela sequência do caderno do Estado de São Paulo, para não "atrapalhar" a sequência didática do professor responsável pela turma como na fala de um dos entrevistados:

2EN2: Então, algumas vezes, em alguns estágios que teve durante a graduação, mas eu ir sozinho para uma sala de aula ainda não.

Quando questionados se gostam de dar aulas e os conteúdos abordados durante o estágio obrigatório da Licenciatura, os entrevistados em sua totalidade responderam que sim:

3EN2: No começo foi bem conturbado porque eu gosto muito da área do Bacharelado, principalmente da área genética e tudo mais. Então pra eu poder trazer essas escolhas ou da Licenciatura ou Bacharelado foi bem complicado, mas eu sempre gostei de ajudar as pessoas no sentido de ensinar e esse foi um dos pontos positivos... positivos não, foi um dos motivos que eu fiz a minha escolha.

3EI3: Sim, eu gostei bastante, foi uma experiência muito significativa, e sem dúvida é uma profissão que precisa de ter muito mais valor.

A licencianda 1N2 não realizou os estágios supervisionados ainda, indicado no trecho a seguir:

1EN2: ... como foi reingresso eu ainda não peguei as matérias que fazem os estágios obrigatórios.

Nos conteúdos desenvolvidos pelos licenciandos durante o estágio de regência, teve maior destaque a temática ambiental e ecologia, depois evolução e educação sexual. Na sua maioria seguiram a sequência didática do professor responsável, mas outros tiveram a oportunidade de escolher alguns temas.

Foi investigado, ainda, se durante estágios de regência, os entrevistados vivenciaram algum ato ou situação de preconceito entre professores e alunos e se existia algum tratamento diferenciado entre professores e alunos por serem homossexuais.

Os entrevistados não vivenciaram uma situação de preconceito, porém todos acreditam que haja preconceito e que existam formas de tratamento diferenciado pela questão da homossexualidade, tanto por professores para com os alunos e vice versa. Porém, algumas respostas:

3EI3:As vezes os alunos têm vergonha de conversar... Por isso, até a ideia deles escreverem e não falarem. E é um assunto, como disse, que se não bem trabalhado dá espaço para preconceito. Então, até nessa caixinha de perguntas teve um aluno por gracinha que colocou a pergunta assim "Fulano tal é homossexual?"

4EN2: Na verdade sempre tem... aluno com professor não, mas aluno com aluno sempre tem as brincadeirinhas. Tipo "Ah, seu viadinho" ou "Ah, sua bicha" essas coisas.

3EN2: Existe. Existe porque eu falo por experiência própria na escola que eu estudava. ... Sim, por que ele era um professor de educação física e pra ele os homossexuais não fazem exercícios físicos sendo que vários homossexuais que tinham na escola eram atletas. Então ele não deixava o aluno fazer a atividade física. ...: Sim, tomaram uma atitude, eu lembro... não lembro se foi o Grêmio estudantil ou se foi até os próprios alunos que foram, mas assim... envolveu o coordenador do ensino médio que iria conversar com o professor, mas não tivemos resposta de nada e nunca teve.

O licenciando 3EN2 relatou sobre o preconceito vindo do professor de educação física, que não deixava alunos homossexuais fazerem exercícios, colocava-os no canto, enquanto desenvolvia as atividades com os demais alunos. Mesmo com reclamações, a escola não tomou providências, mostrando descaso

com os alunos (as) por terem uma orientação sexual diferente da heterossexualidade.

Para os licenciandos, que não vivenciaram tal situação durante seus estágios, foi apresentada uma situação hipotética de discriminação. Os entrevistados disseram que buscariam não expor os alunos, de maneira que conversariam isoladamente caso for necessário ou, caso a amplitude da ação o envolvesse mais pessoas ou até mesmo a sala, os licenciandos na posição de professor parariam a aula e conversariam com os alunos a respeito do fato ocorrido. Um exemplo da fala de um dos sete entrevistados segue abaixo:

2EN2: Eu tomaria todo um cuidado para não abordar o tema... eu iria com certeza interromper essa atitude, eu ia intervir de alguma forma. Tomaria todo cuidado pra não expor esses alunos e tratar esse assunto da forma mais tranquila e normal possível, porque é como deve ser tratado no meu ponto de vista. Porque não é uma aberração, não é um nada então tem que tratar de uma maneira normal, e intervir com certeza e iria discutir isso aí com a sala inteira se possível. Se não fosse possível, eu chamaria as duas crianças, duas, três, quantas crianças tivessem envolvidas, e trataria esse assunto numa boa, numa tranquilidade.

De uma maneira geral, os licenciandos relataram interesse por ministrar aulas e desenvolver conteúdos que possuem caráter biológico e social, indicando envolvimento com o processo de formação inicial.

5.1 A temática sexualidade

Neste bloco, foram reunidos em quatro eixos, os dados coletados com o questionário e a entrevista, a saber:

- 5.1.1 Fontes de informação;
- 5.1.2 A formação inicial;
- 5.1.3 Domínio de conceitos específicos;
- 5.1.4 O ensino da temática na escola básica.

Conforme se explana a seguir.

5.1.1 Fontes de informação

Neste eixo foram reunidos dados coletados nas perguntas 1 e 2 do questionário. A questão 1 investigava se os licenciandos já tiveram contato com conhecimentos sobre a sexualidade antes da licenciatura e qual foi o meio que se deu o contato. A questão 2 investigava de que maneira o contato com a temática antes da Licenciatura auxiliou na compreensão do desenvolvimento dos conteúdos ensinados nas escolas. As respostas da questão 1 estão apresentadas nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3. Contato com conhecimentos sobre a sexualidade antes de cursar Licenciatura

Alternativas		I1	N1	N2	I3	Total
Sim	Muito	3	14	3	6	26
	Pouco	4	6	7	13	30
Não		-	-	1	1	2
Não respondeu		-	2	-	-	2

Pela tabela 3, foi observado que os estudantes tiveram contato com a temática antes da Licenciatura.

Tabela 4. Formas de contato com a temática sexualidade

Alternativas	I1	N1	N2	I3	Total
Escola básica	3	14	8	9	34
Família	5	12	4	11	31
Mídia	4	14	3	9	30
Amigos	6	9	5	12	32
Livros	2	7	2	5	16
Revistas	3	6	1	5	15
Religião	1	3	-	3	7
Outros	1 (Aula)	1 (Palestras)	-	1 (debates e curso)	3

Pela tabela 4, verifica-se que os estudantes tiveram contato por meio da Escola Básica, Família, Mídia e Amigos, ressaltando que os licenciandos podiam

apresentar mais de uma resposta nesta questão. Já as respostas da questão 2, indicam a importância da relação de complementaridade entre a abordagem da família e da escola, como exemplificado a seguir:

"Sim, minha mãe sempre conversou comigo sobre esse assunto que auxiliou na minha compreensão." 8N1

"Tanto a escola quanto o meio familiar me ajudaram a entender melhor sobre o assunto." 11N1

"Assuntos relacionados à sexualidade sempre foram abordados pela minha família comigo." 22N1

"Meus pais sempre foram muito cuidadosos com esse assunto e na escola tive mais contato com funcionamento dos sistemas e cuidados necessários".14N1

"Há possível maior assimilação entre o conteúdo passado na escola com as informações previamente ensinadas por minha mãe e contidas nos meios de comunicação que tinha acesso (revistas, internet)". 3N1

"Minha família sempre foi aberta em relação a sexualidade, portanto desde cedo tive acesso as informações". 4N3

Em relação à religião, um licenciando do 17N1 indicou "A sexualidade tratada dentro de uma religião tem uma conotação de punição".

Um licenciando da 2N1 comentou a importância de palestras no complemento da discussão em sala de aula: "As palestras complementaram os conteúdos que os professores passavam em sala de aula".

Os dados obtidos reforçam a compreensão da sexualidade enquanto tema presente na vida cotidiana das pessoas. Desta maneira, instruir os alunos com uma educação sexual formal, sistematizada, desenvolvendo os conteúdos de maneira científica, os valores morais, éticos e o respeito à diversidade sexual, é fruto de um trabalho complexo e necessário na escola básica.

Almeida et. al (2009) ressalta que uma criança já começa a se envolver com a sexualidade quando começa a diferenciar o que é masculino e feminino (brinquedos, cores, formas de agir).

Ribeiro (2006) descreve que:

Entre as próprias crianças, portanto, ser homem e ser mulher está relacionado não somente com o aparato anatômico fisiológico, mas com concepções sociais, muitas aprendidas na família e no sistema das relações em que vivem (RIBEIRO, 2006, p. 168).

Outro dado relevante é que a escola básica, de alguma forma, possibilitou aos licenciandos contato com a temática sexualidade, mesmo que deficiente, se constituindo em espaço de desenvolvimento de conteúdos referentes à Educação sexual.

Moizés e Bueno (2010) relatam a busca dos professores em trabalhar a temática sexualidade nas salas de aula e concluem que os conteúdos, ainda que pouco discutidos e aprofundados, são desenvolvidos, na sua maioria, pelos professores de Ciências e Biologia, indicando que a escola pode ser uma ferramenta importante para auxiliar no melhor entendimento da sexualidade.

Carvalho (2004) ressalta a relação intrínseca entre família e escola, elencando as dificuldades e sua importância no sucesso escolar dos filhos. Essa relação se dá quase que sempre pela figura materna, ou seja, as mães se preocupam e participam mais das reuniões escolares. Essa ausência da figura paterna masculina leva-nos a refletir sobre uma questão de gênero nas escolas (CARVALHO, 2004), onde o papel da mulher é educar os filhos e o do homem é garantir o sustento da casa.

A participação e o acompanhamento das crianças no processo escolar se tornam fundamentais e, muitas das vezes, os professores buscam na família (pais) a culpa do fracasso escolar do seu aluno, indicando falta de estrutura familiar, incentivo, motivação e educação.

Ressalta-se, também, a influência dos pais e familiares no comportamento e compreensão da sexualidade. Carvalho (2004) discute a grande influência das famílias na abordagem deste tema, de maneira que cada indivíduo constrói seu modo particular de compreensão das diversidades sexuais pela vivência e convívio social (amigos, parentes, pais, professores).

Nesse aspecto, não podemos deixar de lado as questões religiosas, na maioria das vezes, conservadoras e preconceituosas em relação à diversidade sexual. Natividade e Oliveira (2009), na discussão de discursos evangélicos a respeito do tema, concluíram que ainda se tem uma visão heteronormativa que classifica os homossexuais como disseminadores de doenças sexuais, sendo, portanto uma ameaça a sociedade, a doença vista como castigo divino etc.

Podemos questionar o papel da educação sexual informal na transmissão de conhecimentos errôneos, empíricos e de cunho religioso que criam barreiras para o

desenvolvimento do respeito à diversidade e aos direitos civis independente da orientação sexual, identidade de gênero e sexo.

Outra forma de contato indicada pelos licenciandos foi a mídia, entendendo-se:

Mídia como os meios, os veículos de comunicação e informação, que permitem através de seus processos – produção, veiculação e recepção, além de linguagem e estratégias de construção de produtos que reproduzem aspectos da cultura de um povo – atingir o grande público, a massa (COSTA et. AL, 2004, p. 3).

Rocha (1990, p. 29) destaca a importância da publicidade e da indústria cultural, dos meios de comunicação de um modo geral, considerando que elas “[...] refletem e explicitam certas características fundamentais de nossas sociedades industriais – modernas – capitalistas”. Segundo ele, a publicidade “[...] é um caminho para o entendimento de modelos de relações, comportamentos e da expressão ideológica dessa sociedade”.

Carvalho (2010) ressalta que a mídia hoje bombardeia seus telespectadores com conteúdos muitas vezes apelativos em relação ao sexo, em que novelas, filmes, programas banalizam o sexo.

Marcondes Filho (1986) discorre sobre o erotismo na televisão de maneira que:

O erotismo transmitido pela televisão, pela publicidade ou pelo cinema carregado de apelos sexuais, atua de forma impositiva. A sexualidade aí não é um ato em que existe a troca, a comunicação, o atuar e participar junto. Os meios de comunicação, ao contrário, apresentam um modo já ritualizado e codificado de prazer. Trata-se da utilização, nos gestos eróticos, de movimentos e ações sígnicas, que buscam substituir “por pretender ser sua síntese” a verdadeira atividade sexual (MARCONDES FILHO, 1986, p. 31).

Além disso, esse apelo sexual vinculado pela mídia pode induzir comportamentos estabelecidos como padrão: o que é belo, o feio, papéis de gênero, qual o papel do homem e da mulher na sociedade contemporânea, entre outros (CARVALHO, 2010).

Nesse contexto, questiona-se: Como os licenciandos recebem essas informações midiáticas e pela família e as filtram de maneira a não reproduzi-las, sem análise, na sua prática como docente?

É importante também destacar nesta questão o papel dos amigos no contato com a temática. Assim como a família, a igreja e a mídia, os amigos também se constituem como fonte de educação sexual informal. Segundo Castro et. al (2004):

A sexualidade como uma construção social sobre as relações tem um lugar privilegiado na socialização dos jovens, ou seja, há uma preponderância do papel dos amigos, do grupo, enfatizado por vários autores. Em muitos depoimentos, tal plano é destacado, em que se conjugam comportamentos sexuais legitimados com a sociabilidade entre pares (CASTRO et al., 2004, p. 82).

No entanto, essa formação pode se dar a partir de elementos preconceituosos.

Esse contato com a sexualidade pelos amigos é muito importante, pois a conversa entre amigos é, geralmente, mais fácil e agradável que conversar com os pais (CASTRO et al., 2004).

Como observado nas respostas, própria escola, família e mídia são os maiores responsáveis pela transmissão de informações sobre a sexualidade, influenciando no processo de formação do indivíduo, como expresso na resposta de um dos licenciandos:

"Há possível maior assimilação entre o conteúdo passado na escola com as informações previamente ensinadas por minha mãe e contidas nos meios de comunicação que tinha acesso (revistas, internet)". 3N1

A relação entre os contatos anteriores com a temática e a compreensão de conteúdos relacionados à sexualidade ensinados nas escolas foi investigada na questão 2. As respostas indicam, em sua maioria, que o contato anterior possibilitou compreender melhor os conteúdos relacionados à temática, conforme apresentado abaixo.

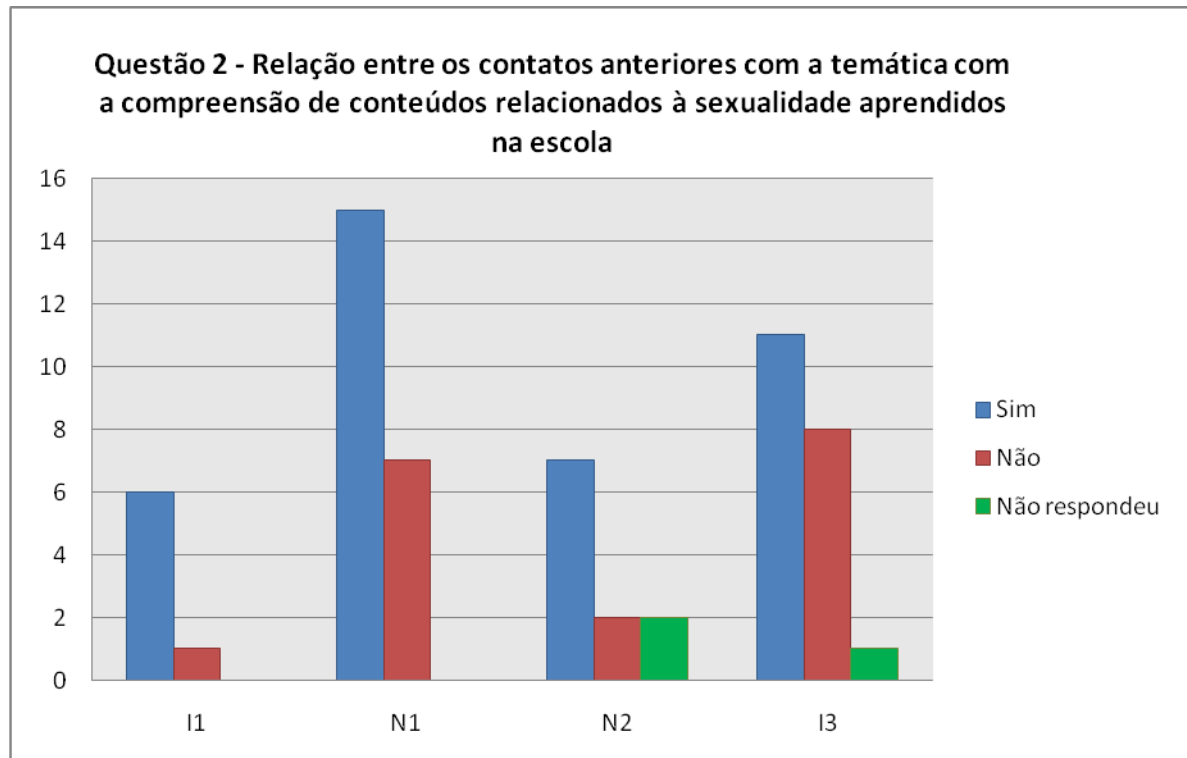


Figura 2. Relação entre os contatos anteriores com a temática e a compreensão de conteúdos relacionados à sexualidade aprendidos na escola.

As justificativas para o “sim” foram gerais, indicando que o contato anterior possibilitou conhecer/compreender melhor os conteúdos relacionados à temática e para outros proporcionou conhecimento prévio como pode ser visto em algumas respostas:

"Conhecer de forma ampla e esclarecida conhecimentos sobre sexualidade" 9N1
 "Não lembro como auxiliou, mas provavelmente já me proporcionando um conhecimento prévio" 19N1
 "Tanto a escola quanto o meio familiar me ajudaram a entender melhor sobre o assunto" 11N1
 "Bem pouco na verdade, pois o conhecimento prévio que eu tenho só me ajudou a procurar mais sobre o assunto" 6I3
 "Ter noção das possíveis dúvidas que os alunos terão" 5I3
 "Ajudou para que eu pudesse compreender a importância e os conceitos de sexualidade" 8N2

A indicação de que o contato prévio auxilia na compreensão de conteúdos ensinados nas escolas remete à necessidade de o professor reconhecer as experiência dos alunos e considerar os seus conceitos prévios ao desenvolver os conteúdos provenientes da sexualidade visando aprendizagem significativa. Portanto, não só na temática sexualidade, mas na abordagem de quaisquer

conteúdos o professor, entender o que e como os alunos pensam a respeito de um determinado conteúdo pode favorecer um trabalho mais direto para sanar dúvidas e compreender a existência de conceitos alternativos nos estudantes.

Zabala (1998, p. 34) afirma que: “[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes, correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento.”. Ele considera que a estrutura cognitiva é configurada por esquemas de conhecimento, ao longo da vida, dependendo do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que a pessoa pode construir.

Porém, esse novo conhecimento não se dá somente com a apresentação de novos, sendo necessário que os alunos atualizem seus esquemas de conhecimento, comparando-os com o novo, estabelecendo semelhanças e diferenças e integrando-as.

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (Moreira, 2000), ocorre por meio da relação entre o conhecimento existente na estrutura cognitiva do aluno (subsunçor) e a nova informação a ser assimilada. Assim, essa nova idéia se “liga” ao subsunçor existente na estrutura cognitiva e a informação é transformada, tendo um novo significado para o aluno. Nesse processo, a ideia já existente e a nova informação adquirida são modificadas quando a aprendizagem é significativa.

Essas análises permitem considerar que, mesmo durante o processo de formação inicial, as experiências e informações ou conhecimentos prévios dos futuros professores sobre sexualidade precisam ser mobilizados, visto que nessa temática, o senso comum e o empirismo são fortes elementos que constituem o conhecimento e o discurso dos licenciandos.

5.1.2 A formação inicial

As respostas às perguntas 3, 7, 8 e 9 do questionário e dados obtidos pelas entrevistas foram reunidos no eixo formação inicial, pois investigaram a presença da temática no curso de licenciatura, buscando identificar o contato com a temática e a percepção de preparo para desenvolvê-la.

Em relação ao contato com os conteúdos da sexualidade durante a formação inicial em Ciências Biológicas, verifica-se que a maior parte dos participantes teve

contato com essa temática, porém com uma perspectiva biológica e higienista. Os dados obtidos estão apresentados na figura 3 e na tabela 5.

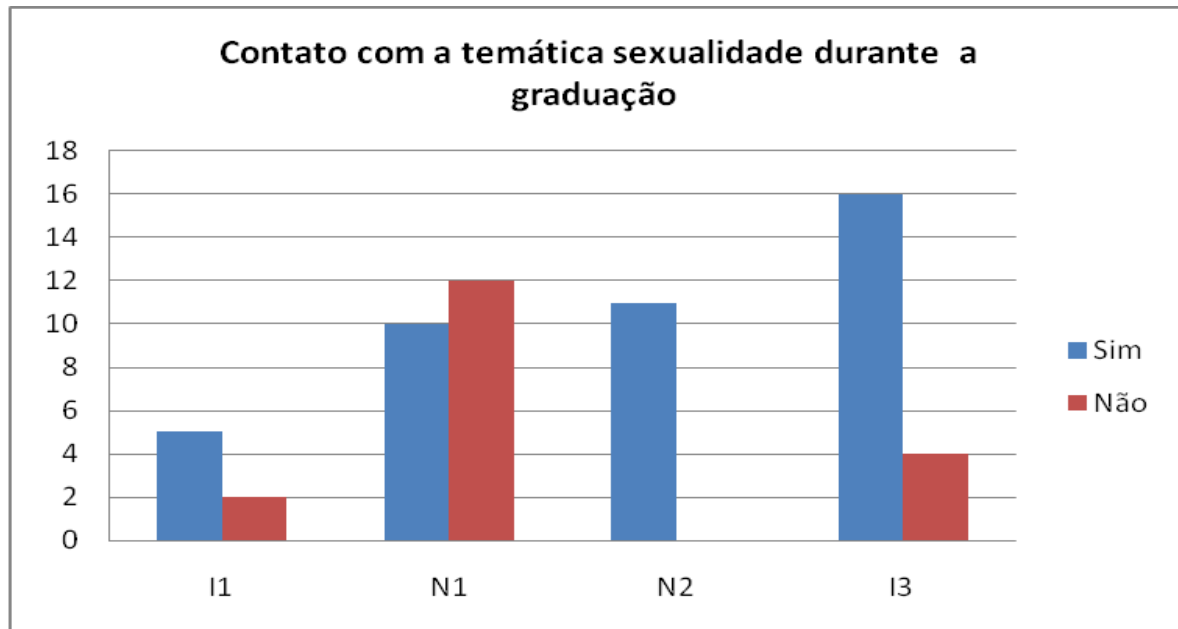


Figura 3. Contato durante a sua formação em Ciências Biológicas com a temática sexualidade.

Pela figura 3, nota-se que a maioria dos alunos teve contato, de alguma maneira, com a temática no curso de Ciências Biológicas. Porém, mais da metade dos alunos da turma N1 citou que não teve contato com a temática.

Na entrevista, foi realizado um questionamento geral a respeito da licenciatura sobre conteúdos específicos da temática. Os alunos disseram:

2EN2: Na formação foram apresentados os conteúdos relacionados a sexualidade e inclusive livros, então acredito que na minha formação foi apresentado sim esses temas, então eu tive um potencial de crescer muito nesse sentido.

3EN2: Sim, favoreceu.

4EN2: Não. Eu acho que não.

1EI3: No geral... Eu acho que na sexualidade eu acho que não, eu acho que poderia ter outras matérias abordando melhor esse tema. É muito voltado para área biológica né? Espermatozóide, óvulo, reprodução, "isso aqui", as vezes até mesmo você joga muito os conteúdos biológico até você esquece a sexualidade e fica pouco pior. Então era bom ter umas matérias voltados para essa área de sexualidade.

3EI3: De maneira geral sim, Apesar de ter faltado alguns aspectos extremamente importantes.

2EI3: A licenciatura favoreceu nos conteúdos gerais, em relação a sexualidade e suas dimensões, acredito que faltou um pouco.

Pelos dados obtidos nos questionários e entrevistas, verificou-se que cada licenciando possui uma visão sobre o contato com questões básicas ou não da temática, ou seja, muitos, embora tenham tido pouco contato com a temática, consideram nas respostas este contato, enquanto outros desconsideram este pouco contato. Desta maneira, os números da turma N1 podem ser compreendidos, em que metade dos alunos considera não ter contato e a outra metade considera ter o contato com a temática durante a graduação.

Quanto aos licenciandos que disseram ter o contato com a temática, este se deu principalmente por meio de disciplinas, com maior número de respostas apresentados na tabela 5.

Tabela 5. Meio de contato com temática sexualidade durante a formação em Ciências Biológicas.

Alternativas	I1	N1	N2	I3	Total
Disciplinas	2	9	9	3	23
Estágio nas escolas	1	2	2	7	12
Projetos de extensão	1	2	3	5	11
Congresso e/ou Simpósio/palestras na semana da Biologia, grupo de discussão)	4	2	6	5	17
Iniciação Científica	0	0	0	2	2
Grupo de pesquisa	0	0	0	1	1

Em relação às disciplinas, 17 participantes citaram disciplinas específicas e 17 disciplinas pedagógicas. Dentre as específicas, a mais citada foi embriologia (oito licenciandos), Microbiologia (três), Anatomia (Três) e Educação em Saúde pública (um) e Fisiologia comparada (três). Pode-se inferir que os conteúdos abordados por essas disciplinas são de origem reprodutivista (Embriologia e anatomia) e higienista, focalizando a saúde do corpo, estruturas e mecanismos de reprodução e proteção a doenças sexualmente transmissíveis. Quanto às disciplinas pedagógicas, 17 participantes as citaram como meio de contato com a temática na graduação.

Pelos dados obtidos na entrevista, verifica-se que os alunos da turma N2 tem conhecimento de um grupo que trabalha tanto a formação dos alunos na temática sexualidade como leva os conteúdos para as escolas da cidade. Quanto aos membros da turma I3, uma entrevistada disse ter conhecimento de um grupo dentro

da instituição, porém não sabe os conteúdos abordados, o outro entrevistado da mesma turma sabe da existência de uma roda de discussão organizada somente pelos alunos, sendo, portanto, algo informal.

1EN2: Sim existe bastante, existe um projeto chamado ****. Que é o ensino da sexualidade nas escolas. Eu não sei como esse projeto funciona direito, mas é interessante tanto que eu já tive palestras no **** que é o **** da Biologia, mas eu não cheguei a me aprofundar assim.

2EN2: Tem o ****, que é um projeto para trabalhar com a sexualidade nas escolas aqui da cidade

2EN2: Eu não tenho certeza mas sei que eles trabalham com a formação das crianças, mas eu acho que para trabalhar na formação dessas crianças, quem participa deve ter uma formação pessoal agregada ne? O que eu saiba então é isso. E depois eles levam isso para as crianças, que eu sei é isso.

3EN2: Sim, tem o ****, que é o grupo de Sexualidade e Juventude aqui da faculdade, tipo projeto de extensão.

1EI3: É... tem por parte dos alunos grupos de discussões sobre esse tema, mas acho que... só que costumam reunir ou em república... ou na própria moradia estudantil.

3EI3: Projetos específicos da instituição eu não tenho conhecimento, tem um na verdade que... em parceria com a instituição e alunos do ensino médio, e aí tem a oportunidade de trabalhar várias vertentes, desde biologia molecular e botânica e tem um desses projetos que se chama****, e aí sei que eles trabalham doenças sexualmente transmissíveis, só que eu não sei especificamente os assuntos que são trabalhados, se tem bastante essa parte de sexualidade, isso eu já não sei se dizer.

2EI3: Em relação as escolas especificamente eu não conheço. O máximo que conheci na **** foi a formação**** que discutia sexualidade de vários temas, não só orientação sexual. Eles foram...quando estava no 2º ano da faculdade. Eu até cheguei a participar, muitos eram da associação do Centro Acadêmico e cheguei a ir nesses eventos, mas eles não tinham foco na escola e sim preconceitos dentro da universidade.

Os alunos, apesar de saberem de grupos e/ou projetos dentro da universidade em que estudam, não participam dos mesmos, somente a entrevistada 4EN2, que afirma a importância do projeto para a sua formação a respeito da temática, de maneira que sem o grupo a licenciatura seria deficiente a respeito dos conteúdos.

Pelas entrevistas, os licenciandos indicaram a formação inicial como meio de contato com a temática, por professores através de discussões em sala de aula. 1EI3 e 2EN2 buscaram informações extra curso, por interesse pessoal, com amigos, textos (artigos), internet.

Em relação ao desenvolvimento da temática pelos licenciandos na escola durante o estágio, dos 60 participantes apenas seis indicaram ter essa experiência, informando que buscaram informações para desenvolvê-la. Apenas três licenciandos indicaram que se sentiam preparados para tal atividade, abordando conteúdos como doenças, gravidez na adolescência, preservativos, anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores femininos e masculinos, puberdade, orientação sexual, estereótipo, preconceitos da sociedade atual.

Quanto às metodologias, cinco alunos utilizaram procedimentos de ensino como levantamento de dúvidas de forma anônima, estudos das dúvidas, aula expositiva, atividades de grupo e discussões, roda de conversa com a ajuda de uma enfermeira. Abordaram a estrutura de bactérias, fungos e vírus, com auxílio de recursos como esquemas e experimentos para abordar DST, uso de fotos e vídeos e, modelos anatômicos. Um licenciando não se lembrou da(s) metodologia(s) utilizada (s) e quais os conteúdos foram abordados durante sua aula.

Quando questionados se sentiam-se preparados para ministrar uma aula sobre a temática sexualidade para o 8º ano (questão 9), dos 60 estudantes, a metade (30) indicou que sim. As justificativas apresentadas para as respostas sim e não foram organizadas em categorias, conforme apresentado na tabela 6.

Tabela 6. Avaliação do preparo dos licenciandos para ministrar uma aula sobre a temática sexualidade para o 8º. ano.

Alternativas	I1	N1	N2	I3	Total
Sim	2	13	7	7	30
Não	4	8	3	7	22
Em branco	1	1	1	5	8

As justificativas para as respostas “SIM” foram organizadas em cinco categorias, sendo que seis licenciandos deixaram em branco, tendo 29 respostas conforme indicado na tabela 7 e no quadro 2 abaixo.

Tabela 7. Justificativas para sentirem-se preparados para ministrar aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano e número de respostas.

Categorias	Total
Domínio de conhecimentos	11
Capacidade de buscar informações	7
Experiência	8
Metodologias	2
Outros	1

Portanto, os licenciandos que julgavam estar preparados para ministrar aulas sobre educação sexual nas escolas, justificaram na maioria ter domínio dos conhecimentos específicos, a experiência no assunto e a capacidade de buscar informações que darão subsídios para a execução das aulas.

No quadro 2 abaixo, estão todas as justificativas dos licenciandos nas respectivas categorias referentes a questão 9.

Quadro 2. Justificativas para sentirem-se preparados para ministrar aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano e categorias.

Categoria	Justificativas de todos os licenciandos que responderam (SIM).
Domínio de conhecimentos	"Temos conhecimentos necessários para não falar besteiras e possivelmente esclarecer algumas dúvidas." 15 N1 "Um assunto bastante esclarecido para os alunos do 5º ano de graduação, pois já tivemos no E.M e em embriologia e anatomia." 16N1 "Com uma aula bem elaborada eu conseguiria ministrar o conteúdo sem grande dificuldade." 11N1 "Seria necessário um maior empenho por se tratar de um tema delicado, fundamental e polêmico. É necessário que o docente estipule muito bem seus objetivos didáticos para este tema." 3I1 "Apesar das dificuldades em ministrar aula com esta temática, acredito que conseguiria me preparar, pois o curso oferece vários subsídios para contribuir na nossa formação." 11N2 "Baseado nos conhecimentos adquiridos na disciplina I.E.C. e nas leituras extras sobre a sexualidade, acredito que conseguiria abordar a temática de maneira ética e respeitosa, estando consciente da complexidade do assunto." 2N2 "Abordaria a temática da forma mais científica possível para não trazer assuntos polêmicos." 9N1 "Eu creio que conseguiria abordar o tema de uma maneira que os alunos compreendessem." 10N1 "Acho que a licenciatura me deu bom respaldo para abordar o conteúdo não apenas em sua forma conceitual-científico, mais também quanto a seu caráter social." 20I3 "Acredito que sim, devido ao fato de já ter presenciado uma aula sobre o assunto na escola, pude verificar que tenho domínio sobre o

	assunto." 4I3 "Estudo muito sobre a área, é um tema em que me sinto seguro." 16I3
Capacidade de buscar informações	"Saberia onde buscar (literatura) para planejar as aulas." 9N2 "Porém buscaria informações, ajudas e metodologias diferentes para trabalhar com os alunos." 8N2 "É todo aluno formado ou em estágio final de formação tem capacidade de buscar o conhecimento, assimilá-lo e aplicá-lo." 13N1 "Por eu ter uma mente aberta e ler bastante sobre o assunto, não me intimidaria em tratar deste tema" 17N1 "Acredito que é possível adquirir informação necessária para produção de uma aula na área." 12N1 "Mas buscaria mais sobre o assunto para me aprofundar e me sentir mais segura." 20N1 "Julgo-me apta para abordar a temática, pois trato o assunto com grande naturalidade, mas, com certeza, precisaria me aprofundar em conceitos específicos." 22N1
Experiência	"Pois já apresentei seminários sobre tal tema." 18N1 "Já fiz um projeto de extensão no tema e pesquisei e dei uma aula sobre isso e foi muito legal." 8N1 "No meu estágio de Residência Educacional trabalhei esse assunto com o 8º e 9º ano e tive feedback melhor que o da professora da turma que já havia tentado tratar o assunto, porém sem sucesso." 14N1 "As experiências com o PIBID, e principalmente minha auto-formação neste tema (por meio de fóruns, congressos, livros e discussões) capacitam-me à tanto." 7I1 "Foi bastante discutido nas disciplinas já citadas, principalmente pelo meu grupo que desenvolveu trabalho com a temática." 6N2 "Sim, pois já fiz parte de um projeto de extensão com a temática trabalhando a temática em uma sala de aula." 4N2 "Participei de muitas discussões em encontros de alunos ou coletivos que trabalhavam a temática, portanto me sinto capacitado, embora a formação institucional do professor de biologia/ciências seja insuficiente (e é a que mais se aproxima)." 13I3 "Pois tive conhecimento sobre o assunto durante meu TCC e durante discussões sobre experiências em sala de aula." 18I3
Metodologias	"Apesar de não conhecer muito sobre todas vertentes reconhecidas atualmente em relação a diversidade de gênero, acredito que para iniciar o trabalho com uma proposta mais básica e identificar as dúvidas dos alunos, para então aumentar a complexidade dos assuntos relacionados ao tema, seria minha metodologia inicial." 19I3 "Promoveria alguma atividade que pudesse expor os conteúdos e depois realizar uma discussão ou um jogo para problematizar essa questão e discutir sobre valores." 5N2
Outros	"Apesar das dificuldades e preconceitos enfrentados ao tratar o tema, é necessário a superação do senso comum." 14I3

O planejamento das aulas foi indicado em várias respostas, possibilitando compreender que os estudantes acreditam que estar preparados para desenvolver a temática e planejar bem uma aula, de maneira a diversificar metodologias de ensino.

Um participante apenas indicou necessidade de empenho e de objetivos bem estabelecidos: "Seria necessário um maior empenho por se tratar de um tema delicado, fundamental e polêmico. É necessário que o docente estipule muito bem seus objetivos didáticos para este tema."

Trinta licenciandos acreditam não estar preparados para trabalhar os conceitos da temática sexualidade nas escolas. Oito alunos não apresentaram justificativa, as demais respostas foram organizadas em três categorias: Necessidade de estudo (10 respostas), Falta de preparo na licenciatura (oito respostas) e Falta de Estrutura Psicológica (uma resposta), conforme indicado no quadro abaixo.

Quadro 3. Justificativas para o não preparo para ministrar uma aula sobre a temática sexualidade para o 8º. Ano.

Categoria	Justificativas de todos os licenciandos que responderam (NÃO)
Necessidade de estudo	"Teria que pesquisar mais sobre o tema e quais temas abordar e "como". 4I1 "Apesar de não me sentir preparada, acho que seria necessário apenas estudar o tema." 4N1 "Teria que pesquisar informações mais adequadas. 1I1 "Eu teria que estudar muito sozinha antes de trabalhar a temática." 5I1 "Provavelmente seria apenas uma roda de discussão com resolução de dúvidas, não algo planejado e consistente." 6I1 "Pois não possuo uma base, conhecimento para abordar o tema atualmente." 7N1 "Teria que fazer algumas pesquisas e montar uma aula simples, mas que desse para eles absorverem o assunto." 2N1 "Pois o fato de uma disciplina apenas ter abordado tal tema, este não seria suficiente para ministrar uma aula." 3N2 "Acredito que ainda não possuo todo o referencial teórico e prático para trabalhar este tema em sala de aula." 10N2 "Antes de ministrar a aula buscaria mais informações sobre o assunto e como abordá-lo." 1I3
Falta de preparo na licenciatura	"Pois, estou nas primeiras disciplinas da licenciatura e ainda não fiz nenhum estágio supervisionado." 1N2 "Porque nunca foi passado na faculdade sobre abordar esse tema" 1N1 "O que entendo sobre sexualidade foi adquirido através de conversa com amigos e reflexões, porém sem nenhum embasamento teórico" 7I3 "Obviamente procuraria a melhor forma de promover discussões, debates porém acredito que me falta bagagem teórica" 17I3 "Não, acredito que eu não teria uma base para trabalhar todos os tipos

	de perguntas que surgiriam, além de não saber lidar com as perguntas inapropriadas" 6I3 "Não tive formação quanto a essa temática" 12 I3 "Acho que faltou conteúdos nessa área durante a minha formação e teria que pesquisar por conta para poder dar aula." 10I3 "Essa temática não aparece, nem de modo implícito, nas disciplinas específicas e as pedagógicas, pela duração, também não conseguem tratar." 2I3
Falta de Estrutura Psicológica	"Creio que os jovens estão bastante precoces quanto à temática sugerida e talvez eu não tenha estrutura psicológica para ter certeza disso." 3N1

Um participante não justificou o despreparo, apenas indicou como seria a aula "Provavelmente seria apenas uma roda de discussão com resolução de dúvidas, não algo planejado e consistente". O restante dos licenciandos ou deixou em branco ou apenas respondeu "não" sem justificar.

Para os licenciandos que não se sentiam preparados para trabalhar a temática, as justificativas mais apresentadas foram: a licenciatura não abordar suficiente o tema e a necessidade de maior estudo. Destaca-se a resposta de um participante que indicou que a abordagem desse tema "nunca foi passada" no curso. Em relação a esse licenciando, não foi possível inferir o porquê da resposta, considerando-se que ele integra o grupo que indicou contato com a temática.

Na entrevista, solicitamos que os participantes relatassem como se sentiriam ensinando esse tema nas escolas. Os sete licenciandos responderam que tendo a informação adequada, não se sentiriam pressionados ou tímidos em desenvolver a temática sexualidade. Uma das respostas ilustra a ideia dos sete entrevistados, porém com um detalhe que merece atenção:

1EI3: Então se fosse explicar para os alunos eu pesquisaria antes, procurar algo em cima disso. ... Sim acho que sim, uma estudada de mais ou menos uma horinha na frente do computador conseguiria sanar essas dúvidas... A gente preparando um tempinho antes a aula em casa... tranquilo. Não teria problemas em explicar esse tema não.

Ao analisar a resposta do 1EI3, é possível inferir que para o aluno a temática sexualidade é algo que pode ser desenvolvido com facilidade, dependendo de apenas algumas horas para sanar as dúvidas na internet e transpor os conteúdos para a sala de aula. Esse discurso explicita um conflito de ideias, pois ao mesmo tempo em que os licenciandos possuem dificuldades com a temática sexualidade e

seus conteúdos, ensinar não seria complicado. Será que ensinar está sendo compreendido como a reprodução de conceitos apresentados de maneira simplista aos alunos?

Nas entrevistas, os licenciandos indicaram a falha na formação inicial a respeito dos conteúdos específicos e comentaram conteúdos que deveriam ser abordados no curso de Ciências Biológicas em relação à temática sexualidade:

1EN2: Então eu acredito que tem que ter a parte **científica a parte específica** e também.... os professores que ensinam os professores ensinar bastante a temática da sexualidade, da questão de **gênero...** de tudo até o que a pessoa tem.

2EN2: Sexualidade eu acho que tem que ser abrangido com certeza **todas as formas**, principalmente nos Biólogos que são os mais visados na hora de dar a aula. Eles querendo ou não a tendência é eles tacarem isso para nosso lado. Então acredito que principalmente na nossa grade curricular de Ciências Biológicas tem que ter algo em relação a isso. Porque sempre procuram a gente pra poder falar sobre esse assunto. Então cabe a nós desmistificar tudo isso e colocar todas as possibilidades que se tem na sexualidade. Então, eu acho que tem que ter uma formação completa, tem que ter a **reprodução**, isso já é discutido então, a reprodução... **DSTs** e abranger também a **diversidade de gênero, orientação sexual, falando dos homossexuais, bissexuais, das... de todo o movimento LGBT** que fica excluída para afim de minar o **preconceito** que se tem muito. Tem mortes e tal, e isso tem que ser... tem que ter na grade.

4EN2: Eu acho que por exemplo na minha formação eu acho que tem que ter todos. Desde ... **tudo mesmo**, porque eu não tive praticamente nada. Eu sei porque eu faço parte do projeto ****, se não eu não ia saber. Porque não teve muita coisa abordando a sexualidade.

3EN2: Entendi. Assim, pelo fato de ser um curso de Ciências Biológicas deveria sim ter a **parte biológica**, penso eu, mas também seria muito difícil desassociar a sexualidade com.... falando da sexualidade só da parte biológica e não falar da **parte social** que o indivíduo está inserido, porque isso não é uma coisa que ... **orientação sexual** como você mesmo disse, afeta muito o quesito social, por causa de como a sociedade vê, os homossexuais e tudo mais. Então tem que ser um acumulado de tudo isso e estar trabalhando.

1EI3: Então, acho que os conteúdos que deveriam ser abordados seriam... **como passar isso em sala de aula**, contato com o aluno, pra... passar de um jeito tranquilo, talvez até mesmo contato com os pais (...) Conteúdo a ser abordado.. a ser aprendido em sala de aula **identidade de gênero, sexualidade** acho que... não sei muito bem quais são todos eles.

3EI3: Não só os aspectos **biológicos, fisiológicos, anatômicos**, que é o que a gente vê. Mas também essa **parte mais social**, e tantas outras temáticas dentro desse assunto. Não só pra quem for

fazer o bacharel, mas principalmente pra quem for fazer a licenciatura.

2EI3: Eu acho que tentar ser um tema um pouco mais integrado em todas as dimensões. **Tentar relacionar o biológico com as outras dimensões da sexualidade**, como uma coisa que faz parte da adolescência, parte social.

Os licenciandos defendem que tanto os conteúdos biológicos como os sociais que envolvem gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual são importantes para serem desenvolvidos durante a formação inicial. Mais uma vez, fica explícita a necessidade dos licenciandos em ter os conteúdos específicos de sexualidade e da necessidade de maior integração entre as disciplinas. Além disso, os licenciandos defendem maior integração entre as disciplinas para discutir temas como a sexualidade, favorecendo a formação de professores.

Pelos dados obtidos no questionário, verificou-se que as definições dos termos ficaram bastante superficiais e confusas como na resposta do 1EI3:

Eu diria que tenho um pouco de dificuldade sim, de... mas nem a questão de definição, tipo, ah, sexualidade é... dois pontos. Identidade de gênero é... dois pontos.

Souza e Dinis (2010), ao levantar os conhecimentos sobre sexualidade de estudantes do curso de licenciatura Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, identificaram discurso retrógrado e conceitos errôneos, como, por exemplo, ser "contagioso" a homossexualidade e rejeição de alguns estudantes para trabalhar conceitos como diversidade sexual e homossexualidade.

A deficiência encontrada na formação inicial pode se refletir na prática docente na escola básica. Jardim e Brêtas (2006) levantaram os conhecimentos de professores da escola pública do município de Jandira/SP e constataram a ausência de conteúdos que extrapolavam a dimensão biológica e higienista da educação sexual pelos professores.

Avila et al. (2011), ao levantarem os dados de professores da educação básica e médio da Bahia, observaram que alguns professores possuem resistência em trabalhar a temática, por algumas razões: podem confrontar a religião que possuem, têm medo de incitar a sexualidade precoce dos alunos e possuem visão apenas biológica do tema.

Destaca-se, assim, a compreensão de que o curso de licenciatura não é o único momento de formação para a temática sexualidade, pois se entende a formação como um processo contínuo no desenvolvimento profissional do professor. Mas, defende-se a formação inicial como um momento essencial deste processo e que pode, no caso da temática sexualidade, ser estratégico para a problematização e revisão de pré-conceitos e de preconceitos, por meio do contato com conhecimentos na área e de experiências refletidas.

Nas entrevistas obtidas, foi possível aprofundar a investigação sobre aspectos da formação inicial dos licenciandos, conforme trechos transcritos abaixo.

Duas licenciandas (4EN2 e 3EI3) indicaram ter trabalhado com conteúdos de educação sexual durante os estágios supervisionados.

4EN2: Eu trabalhei... na matéria eu trabalhei com invertebrados com as aulas que dei na matéria que eu tinha que dar na Licenciatura, e nos projetos eu trabalhei com **educação ambiental**, direitos humanos e **sexualidade**.

3EI3: Eu me lembro de ter trabalhado sobre o assunto **sexualidade, órgãos reprodutores femininos e masculinos**, a parte do ciclo menstrual. É... A parte **ambiental** também na **questão de poluição**, sistema nervoso, sistema endócrino, acho que foram os principais.

Nos conteúdos desenvolvidos pelos licenciandos durante o estágio de regência, teve maior destaque a temática ambiental e ecologia, depois evolução e educação sexual. Na sua maioria, seguiram a sequência de conteúdo pré-estabelecida pelo professor responsável, mas outros tiveram a oportunidade de escolher alguns temas.

5.1.3 Domínio de conceitos específicos

Em relação ao domínio de conceitos específicos foram investigados conceitos como sexualidade, diversidade sexual, identidade de gênero e doenças sexualmente transmissíveis, nas perguntas 14, 15, 16 e 17 do questionário.

Em relação aos conhecimentos sobre a sexualidade, obtiveram-se respostas de 56 licenciandos (4 não responderam) e as respostas foram organizadas em cinco categorias, como apresentado na tabela 8 e no quadro 4.

Tabela 8. Categorias para sexualidade é... e o total de respostas

Categorias	Total
Aspectos Biológicos	20
Aspectos Biológicos, psicológicos e sociais	15
Relação com Gênero	12
Relação biológica com Gênero	5
Outros	4

Quadro 4. Categorias das respostas, Sexualidade é...

Categorias	Justificativas de todos os licenciandos que responderam
Aspectos Biológicos	"Envolve todos os acontecimentos e vivências envolvidas e relacionadas com a reprodução." 2I1 "O funcionamento da mente e do corpo referente aos hormônios sexuais, gravidez, sexo, etc." 4I1 "São conceitos sobre doenças, métodos ou prevenção, estudo de genitálias, etc." 16N1 "Desde a diferença entre sistema masculino e feminino até as DST, transmissão, prevenção, contraceptivos." 20N1 "Uma dimensão do indivíduo, que compreende, dentre outros aspectos, a reprodução enquanto seu principal fundamento." 7I1 "Uma questão (illegível) que existe para toda a diversidade da Terra, vem junto com comportamentos inatos e aprendidos e devem ser entendido como algo biológico." 3I1 "A fisiologia da reprodução" 12N1 "A reprodução humana como um todo" 1N1 "Tudo o que envolve sexo. Desde de relacionamentos até de anatomia etc." 2N1 "Conjunto de temas que envolvem a questão de sexo" 7N2 "Tudo que está ligado ao sexo, órgãos, desejo, doenças." 1N2 "Tudo que engloba a atividade sexual." 11I3 "A relação dos humanos com todos os aspectos envolvidos com o sistema reprodutor. Sejam eles biológicos e ou sociais." 15I3 "Relativo a forma de se relacionar sexualmente." 9I3 "Todo conceito relacionado ao ciclo sexual, desde anatomia dos órgãos reprodutores, mudanças que ocorrem no corpo, pressões sociais relacionadas etc" 5I3. "O ato de falar sobre relações sexuais bem como suas vertentes." 4I3 "Todo o comportamento dos indivíduos acerca do ato sexual. Seria o direcionamento de sua atração sexual." 16I3 "Tudo que envolve reprodução. Anatomia, ciência, doença, método contraceptivos, conteúdos instrumentais e atitudinais, realidades existentes, política etc. Todo está envolvido inclusive os itens abaixo." 17I3 "Tudo que esteja relacionado ao sexo, suas responsabilidades e o que ele proporciona". 14N1
Aspectos Biológicos, psicológicos e sociais	"Tudo o que está relacionado à orientação sexual, identidade de gênero, à própria prática sexual e aos papéis de gêneros, colocados pela sociedade, tudo isto inserido no contexto social." 2N2 "O estudo das características biológicas, aspectos sociais e psicológicas, relacionadas com o prazer sexual, não só com o ato em si, mais envolve atração sexual, etc." 9N2

	"Um conjunto de fatores que constituem a nossa "dimensão sexual", sendo eles biológicos, psicológicos e sociais." 5N2 "Tudo relacionado a nossa sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, métodos contraceptivos tudo que é relacionado a nossa sexualidade." 4N2 "Sexualidade engloba tudo pertinente ao ser e estar, desde orientação sexual a papel de gênero, desde a sua identificação própria quanto da sociedade."3N2 "Conjunto de caracteres que envolve o social, o psicológico e o físico, compreendendo o humano nestas esferas, a sexualidade é complexa envolvendo o gênero biológico, identidade de gênero, papel de gênero e a orientação sexual." 6N2 "Tudo relacionado do corpo e a mente" 15N1 "A abrangência de assuntos relativos à diversidade sexual, identidade de gênero, e todas as esferas relativas aos "papeis de gênero", etc." 11N2 "Um fenômeno social, que se relaciona com dimensões biológicas e psicológicas, a respeito das práticas e identidades sexuais." 2I3 "Um termo amplo que se refere à afetividade e relações emocionais, físicas; desde a parte biológica até a parte social/cultural." 3I3 "A ciência que estuda os comportamentos sexuais dos indivíduos em todos os seus aspectos (psicológicos, sociais, biológicos, etc)". 13I3 "Um termo muito abrangente que englobe desde termos biológicos como sistemas reprodutivos, doenças, sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos até temas mais voltados para a prática social, como posicionamentos, posturas em relação ao temas como identidade de gênero, homossexualidade e transgêneros."18I3 "Um tema mais amplo que abrange desde aspectos anatômicos, biológicos, fisiológicos, psicológicos e comportamentais."19I3 "Conjunto do que tem relação ao sexo (tanto no conceito biológico, quanto conceito psicológico)". 7I3 "Toda relação entre o sexo biológico e o sexo psicológico". 12I3
Relação com Gênero	"Orientação sexual." 10N2 "Que envolve gêneros" 7N1 "Tudo que envolve os gêneros." 21N1 "Uma questão de ser, uma questão de prazeres e diferenças, onde busca-se trabalhar as orientações sexuais."8N2 "O estudo de tudo que envolve os gêneros em específico as temáticas mais polêmicas (homossexualidade, transgêneros escolha de gênero)" 13N1 "Liberdade de expressão com respeito os mais variados gêneros sexuais. "6 N1 "Estudo de como os indivíduos se relacionam de forma afetiva" "Assuntos relacionados ao sexo e orientação sexual".11N1 "A relação afetiva que envolve contato com o outro." 1I1 "Gênero." 5I1 "A sua relação com os demais gêneros de uma maneira sexual (seres não humanos ou não orgânicos inclusos)." 1I3 "Conjunto de temas relacionados entre si que discutam as questões relativas gênero, atração sexual, modificação no corpo do adolescente." 8I3

Relação biológica com Gênero	"Tema transversal que envolve o sexo e os gêneros." 6I1 "Algo que define o gênero, e afins como a fisiologia da reprodução humana"18N1 "O estudo de tudo que envolva sexo, gênero, reprodução." 10I3 "Conjunto de identidade de gênero, orientação sexual e a tração sexual, não sendo estático e sim interpretado como um variado espectro de combinações."14I3 "Todo o contexto que envolve a prática sexual/reprodutiva. Desde medidas preventivas, menstruação até gravidez e questões de gênero". 20I3
Outros	"Não sei definir." 17N1 "Natural e deve ser tratado como qualquer outro assunto." 1N1 "Entender sobre a descoberta da sexualidade e como ela se forma." 5N1 "Não sei responder". 22N1

Á respeito do que é sexualidade, as respostas da maioria dos licenciandos foram reunidas na categoria "Aspectos Biológicos, (reprodução, corpo humano, ato sexual, DSTs), seguida da categoria "Aspectos Biológicos, psicológicos e sociais", incluindo temas como homofobia, gênero, transexualidade, identidade de gênero e preconceito, a categoria "Outros" enquadra respostas gerais e respostas da não compreensão da perguntas

De maneira geral, muitos licenciandos apresentaram a definição de sexualidade relacionada aos conteúdos da biologia, não indicando aspectos relacionados à diversidade sexual, ao papel do homem e da mulher na sociedade, à homofobia, à transexualidade etc. Poucos alunos apresentaram respostas completas, totalmente satisfatórias.

Desta maneira, um grande número de licenciandos responderam que a sexualidade se relaciona a sexo, ao corpo, às DSTs, à reprodução e aos hormônios.

Louro (2000, p. 6) considera que "[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (...) São processos profundamente culturais e plurais".

A sexualidade é algo que fora construído pela humanidade, no decorrer de sua história: os papéis de homem e mulher na sociedade, o preconceito, o que é certo ou errado, as condutas heteronormativas.

Em relação à diversidade sexual, de 60 licenciandos, dois não responderam e as respostas foram reunidas em quatro categorias: Várias formas de expressão da sexualidade e gênero (38 respostas), Relacionamento (10 respostas) Outras respostas (6 respostas) e separação de sexos (3 respostas). As respostas reunidas em cada categoria estão apresentadas no quadro 5.

Quadro 5. Categorias das respostas Diversidade sexual é...

Categorias	Justificativas de todos os licenciandos que responderam
Várias formas de expressão da sexualidade e gênero	"São diversos gêneros, maneiras de ser, de expressar o gênero." 211 "Vários tipos de gêneros e práticas sexuais." 611 "Várias formas de manifestação de sexualidade" 4N1 "Várias formas de expressão sexual encontradas na sociedade" 17N1 "Variações existentes dentre os gêneros".13N1 "Variações existentes dentro do gênero".18N1 "As diferentes maneiras que o ser humano pode expressar a sua sexualidade."6N2 "Diferentes orientações sexuais." 10N2 "A diversidade de possibilidade de identidade de gênero, sexo e orientação sexual, produzindo indivíduos com sexualidade bastante variadas." 5N2 "O "fora do padrão", imposto pela mídia, ou seja, não apenas o ser "hétero" e sim o homossexual, bissexual." 3N2 "As variadas formas de expressar a sexualidade". 11N2 "As várias orientações sexuais existentes e suas expressões." 2N2 "A variedade de orientação sexual, identidade de gênero, etc." 9N2 "As diferentes maneiras que o ser humano pode expressar a sua sexualidade". 4N2 "A diversidade que existe relacionado a transexual, bissexual, homossexual, etc." 16N1 "A variação de gêneros dentro de uma espécie." 12N1 "Variações existentes dentro do gênero." 21N1 "O que envolve as diferenças entre os gêneros." 7N1 "As formas de diferentes sexos e como os indivíduos se comportam sexualmente." 9N1 "Vivência com os mais variados gêneros sexuais livre dos pré-conceitos." 6N1 "Diversas sexualidades existentes entre humanos".113 "Diferentes formas de expressão da sexualidade." 8I3 "A forma como você se comporta e se constrói de acordo com sua orientação e as variações." 5N1 "As diferenças que existem dentro da sexualidade como as orientações sexuais." 10N1 "Formas diversas de se expressar a sexualidade, de apresentar o tipo de relação sexual." 11N1 "Liberdade que cada pessoa tem de escolher sua opção sexual." 3N1 "São os diferentes tipos de sexualidades."11I3 "Toda a gama de sexualidades existentes (homoafetivos, héteros, bissexuais, assexuados, etc.)" 9I3 "Liberdade para cada pessoa expressar suas vontades e sexualidade da maneira que desejar." 5I3 "A variedades de identidade de gêneros."12I3 "Uma gama de "tipos" de sexualidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade pansexualidade, etc." 16I3 "O ato de ter diferentes opções de escolha de sexo (homossexual, transexual...)" 4I3 "A diversidade dos comportamentos sexuais, principalmente das orientações sexuais."13 I3 "A pluralidade das manifestações de cunho de gênero e de sexualidade presente na sociedade."14I3 "Demonstração da grande riqueza de tipos de gêneros."10I3

	"O direito de cada um escolher o seu "parceiro" independente dos tipos de relações (hétero, homo)." 6I3 "A variedade da identidade de gênero." 19I3 "A caracterização da própria diversidade de manifestação do fenômeno da sexualidade." 2I3
Relacionamento	"Possibilidade para gostar de quem queira." 7N2 "Todos os tipos de relações pessoais, que envolvem diferentes escolhas". 8N2 "A opção que cada um escolhe. Mulher com homem, homem com homem etc." 2N1 "Diferentes gostos para a escolha do parceiro sexual." 8N2 "A diversidade nas preferências das relações com relação aos sexos." 1I1 "A diversidade que existe nos desejos, que são intrínsecos dos seres humanos (ou animais) que devem ser entendidos e respeitados." 3I1 "A gama de "tipos" de pessoas, gostos e preferências". 15N1 "Com quem as pessoas se relacionam (homossexual, heterossexual)." 4I1 "A variedade de relações encontradas na espécie humana: homo, hétero, bi, assexuado, pan, travestis, cisgêneros, entre outros. 15I3 "São as diferentes possibilidades de relacionamento entre as pessoas." 3I3
Outras respostas	"Tabu, e esse tabu deve ser desconstruído." 1N1 "São as diferentes formas de se encontrar o sexo." 14N1 "Diferentes gostos e vontades." 1N2 "Algo que deve ser respeitado independente de opção sexual de cada um." 18I3 "A variedade de práticas sexuais." 20I3 "Confesso que nem imagino, mas se fosse pra chutar chutaria que é... não sei mesmo, desculpa." 17I3
Separação de sexos	"A ampliação da dicotomia homem/mulher, compreendendo variações à esta ordem." 7I1 "A diferença que existe de sexos não somente ficando entre homens e mulheres." 20N2 "Existência de mais sexos além do feminino e masculino". 5I1

A maioria dos licenciandos acredita que a diversidade sexual é a diversidade da expressão sexual e de gênero.

Assim como Coelho (2014, p. 21), entende-se a diversidade sexual como:

[...] intimamente ligada à defesa do reconhecimento de diferentes possibilidades de vivenciar a sexualidade, principalmente no que se refere às orientações sexuais e identidades de gênero que fogem ao padrão heterossexista da sociedade atual.

Outros alunos relacionaram a diversidade sexual com relacionamento, em que a escolha do parceiro sexual é a principal característica.

Em relação à identidade de gênero, dos 60 licenciandos que responderam ao questionário, um não respondeu e dois responderam não saber e não ter conhecimento para definição dos termos. As respostas da maioria dos licenciandos indicam a compreensão sobre identidade de gênero como uma forma de sentimento

ou identificação da expressão perante o gênero. Os dados foram categorizados em Sentimento ou identificação perante o Gênero (33 respostas); outros (13 respostas), Escolha/Opção sexual (sete) e referente ao biológico (três) e quatro deixaram em branco, as respostas estão apresentadas no quadro 6.

Quadro 6. Categorias das respostas à questão: Identidade de gênero é...

Categorias	Justificativas de todos os licenciandos que responderam
Sentimento ou identificação perante o Gênero	O gênero que o indivíduo se sente parte. Podendo ser diferente do gênero dado quando nasceu. 9N2 Como o indivíduo se sente (pertence ao gênero feminino ou masculino). 11N2 O gênero que o indivíduo se identifica, independente do seu "corpo biológico". 10N2 A identificação que a pessoa possui sobre determinado gênero. 8N2 Como a pessoa se sente (psicologicamente). Em qual gênero ele se encaixa, e muitas vezes essa identidade não condiz com o gênero biológico. 6N2 A qual gênero cada pessoa, independentemente de seu corpo, se identifica. 2N2 A identificação que um indivíduo tem em relação a um gênero. 5N2 Como o indivíduo se identifica como ele se sente pertinente ao gênero. 3N2 "A identificação sexual. Um indivíduo pode ser Cis (quando se identifica com o gênero em que nasceu) ou trans (quando se sente no gênero oposto." 10N1 O que sentimos ser, independente de termos nascidos com pênis ou vagina. 15N1 O gênero (feminino e masculino) que a pessoa se considera. 16N1 Como cada indivíduo se identifica em relação ao seu gênero, como ele se vê. 11N1 "Uma pessoa nasceu com um gênero, mas se sente/se vê como outro. (Nasceu mulher mas é homem)". 2N1 "A forma com que a pessoa se identifica". 22N1 "A teoria que busca explicar que o gênero independe do sexo; possibilitando ao indivíduo sua identificação e construção social – psicológica." 7I1 "Atribuído mais ao campo psicológico da questão sexualidade, envolve concepções sócias e comportamentais, relacionando questões biológicos e psicológicos". 3I1 As características do gênero ao qual pertence a uma pessoa. 1I1 Ser o que você quiser ser (sente) independente do órgão sexual. 6I1 "O gênero da pessoa, o qual ela escolhe para si; independente da anatomia." 2I1 "Saber de qual sexo pertence pessoalmente (feminino, masculino ou nenhum dos dois ou gays)." 5I1 "Como o indivíduo se vê independente do corpo/anatomia que tem." 6I3 "Qual gênero o indivíduo se aproxima." 17I3 "Como cada pessoa se identifica em relação à sua sexualidade, sem se enquadrar nos gêneros biológicos." 7I3 "O gênero que a pessoa se identifica independente do biológico." 10I3 "A maneira como o indivíduo se enxerga, podendo ser diferente de seu sexo biológico." 14I3 "A identidade que o indivíduo assume possuir, independente de sua

	característica físico-biológica." 20I3 "Quando a pessoa reconhece seu gênero (gênero homo) mas não seu sexo." 4I3 "O entendimento acerca do seu gênero binário ou não, gênero pela qual a pessoa se identifica. Construção social - Gêneros binários." 16I3 "O autoconhecimento do indivíduo sobre a sua identidade sexual." 19I3 "Como a pessoa se identifica independente da sua genitália, como realmente ela se vê." 5I3 "Relativo ao gênero que a pessoa se identifica, por exemplo, alguém que nasce com o corpo masculino mas se identifica com o feminino." 9I3 "O gênero que a pessoa se identifica, se reconhece". 8I3 "A identificação individual com um gênero, com manifestações de ambos ou nenhum deles." 2I3
Outros	"Possibilidade para poder se identificar como queira". 7N2 "Um conceito importante que surgiu e deve ser disseminado." 1N1 "Não sei." 20N1 "A identidade individual do indivíduo." 12N1 "Um rótulo". 1N2 "A maneira como a pessoa se vê." 4N2 "Reconhecer os mais variados gêneros, sem marginalização." 6N1 "É a maneira como nos enxergamos de acordo com nossa orientação sexual." 5N1 "Maneira como o indivíduo se enxerga sobre sua sexualidade." 4N1 "Não sei definir, porém gostaria de saber." 18I3 "Como o ser humano se identifica com relação à sua sexualidade." 14N1 "Saber o que você é, independente do seu órgão genital". 8N1 "Desculpe, não tenho conhecimento suficiente para definir exatamente os termos." 12I3
Escolha/ Opção sexual	"A escolha da sexualidade do indivíduo, mesmo ele sendo de gênero diferente." 7N1 "Como a pessoa se identifica, sua opção sexual." 18N1 Como a pessoa se identifica, sua opção sexual." 21N1 "A escolha de cada indivíduo, não necessariamente o gênero que ele nasceu." 13N1 "Como a pessoa se identifica enquanto homem, mulher ou não binário." 3I3 "Seu entendimento como homem, mulher, trans ou outro (caso haja)." 1I3 "Como o indivíduo se reconhece enquanto o que é socialmente tido como identidade masculina ou feminina, independentemente do sexo biológico, podendo combinar, escolher um dos papéis sociais ou nenhum." 13I3
Referente ao biológico	"Feminino e masculino, em termos biológicos (órgãos genitais)." 4I1 "A forma que as pessoas se enxergam: homem ou mulher. Ou outra opção fora do sistema binário." 15I3 "A identidade sexual que aquela pessoa se identifica, independente da característica biológica." 11I3

Nessa questão, a maioria dos licenciandos acredita que identidade de gênero é como cada indivíduo se identifica perante seu gênero ou sexo de maneira similar a diversidade sexual respondida na questão 14 (b). Alguns licenciandos não apresentaram um conceito, respondendo de forma geral e/ou equivocada.

Alguns licenciandos utilizaram as palavras opção, escolha e estilo, o que demonstra que ainda está enraizada a ideia de que ser cisgênero ou transgênero é uma opção e não uma condição do ser. Este fato pode estar associado à dificuldade em distinguir os diferentes conceitos e terminologias da temática sexualidade.

A identidade de gênero, portanto, é compreendida, neste estudo:

[...] como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos (INDONÉSIA, 2007 apud COELHO, 2014, p. 22).

E ainda como se referindo

[...] à maneira pela qual o indivíduo se percebe e se comporta com relação ao seu gênero, podendo este corresponder ao sexo biológico ou não, como no caso dos transgêneros, que se identificam com o gênero “não correspondente” ao seu sexo biológico (COELHO, 2014, p.22).

Ao definir identidade de gênero e diversidade sexual os licenciandos indicaram certa dificuldade em expor os conceitos, sendo que muito expressaram semelhança entre identidade de gênero e diversidade sexual.

Solicitou-se, na questão 15, a indicação de quatro doenças sexualmente transmissíveis e uma profilaxia adequada para cada doença. 11 licenciandos não indicaram as quatro doenças sexualmente transmissíveis, listando de uma a três doenças.

Destaca-se que em uma resposta à outra questão, um participante citou a giardíase como doença sexualmente transmissível, sendo que a contaminação por essa doença é via oral pela ingestão de cistos por alimentos e/ou água contaminada. Neste caso, evidenciou-se uma deficiência no domínio de conhecimento específico. As doenças citadas estão apresentadas na tabela 9 a seguir.

Tabela 9. Lista de doenças sexualmente transmissíveis citadas.

Lista das Doenças	I1	N1	N2	I3	Total
AIDS/ HIV	7	21	13	19	60
Sífilis	4	18	13	16	51
Gonorreia	4	16	9	18	47
HPV	1	16	3	7	27
Candidíase	4	3	2	3	12
Herpes Genital / Herpes	-	5	1	8	14
Cancro-mole/ Cancro	-	4	2	1	7
Hepatite C	-	-	4	1	5
Chato	-	-	-	1	1
Clamídia	-	-	-	2	2
Câncer de Colo Útero	-	-	-	1	1

Como observado, a doença sexualmente transmissível de maior destaque foi a AIDS/HIV, com 60 respostas, número total de participantes da pesquisa. Este dado pode se relacionar ao medo da doença e à forma pela qual é divulgada nos meios de comunicação, mídia e escolas.

Para a hepatite C, houve um baixo número de indicações, o que permite compreender que ela não está em evidência como a AIDS. Considera-se que as doenças mais assintomáticas não foram indicadas ou lembradas pelos licenciandos, pois, tais doenças não apresentam deformações e o incômodo ao paciente, deixando de ser perceptível e observado pela sociedade.

Cabe ressaltar, também, que a influência da mídia na divulgação de campanhas preventivas para doenças sexualmente transmissíveis é restrita, muitas vezes, à AIDS/HIV.

Alguns alunos não responderam qual a profilaxia para a doença citada (seis alunos), os 54 alunos restantes indicaram algumas profilaxias para cada doença e a mais citada foi Preservativo/Camisinha (53 respostas). Em seguida, destaca-se o uso de vacina (quatro respostas), remédio "não especificado" (três respostas), cuidados com seringas (2 respostas), vida sexual regrada (único parceiro, uma resposta), higiene pessoal (1 resposta).

Em relação à solicitação da indicação de quatro métodos contraceptivos, (questão 16) 60 participantes elencaram o solicitado e cinco apontaram de um a três métodos. Na tabela 10, estão apresentadas as respostas.

Tabela 10. Listagem dos métodos contraceptivos.

Métodos contraceptivos	I1	N1	N2	I3	Total
Preservativo	6	21	12	20	59
Anticoncepcional	6	20	10	17	53
DIU	7	18	11	19	55
Vasectomia	2	6	4	4	16
Diafragma	2	5	2	3	12
Pílula DS/ Pílula do dia seguinte	1	6	-	1	8
Adesivo	-	3	1	-	5
Laqueadura	1	1	1	3	6
Coito interrompido	2	1	-	-	3
Tabelinha	-	2	-	3	5
SIU	-	1	-	-	1
Injeção anticoncepcional	-	1	-	-	1
Anel vaginal	-	1	-	1	2
Espermicida	-	-	-	4	4
Aplicação de hormônios	-	-	-	1	1
Barreira	-	-	-	1	1

Fica evidente a diferença numérica das citações dos três métodos contraceptivos mais indicados em relação aos demais.

Métodos de prevenção da gravidez e gravidez são conteúdos desenvolvidos pelos professores de Ciências/Biologia. A abordagem da gravidez precoce entre jovens do ensino fundamental e médio é indicada pelos PCN (BRASIL, 1997) e discutida por Bonfim (2009), Silva e Neto (2006) e Lira e Jofili (2010).

A gravidez é um dos assuntos desenvolvidos pelos professores de Ciências e Biologia, pois é um conteúdo específico de reprodução e anatomia humana. No entanto, Silva e Neto (2006, p.193) ressaltam que são priorizados “[...] temas como gravidez e prevenção em DST/ AIDS com enfoque na relação saúde/doença, numa concepção biologicista”, já que “[...] os profissionais parecem não ter uma concepção integrada da sexualidade, pois muitas vezes ela se encontra desvinculada de aspectos afetivos”.

Como já visto na literatura, a temática sexualidade deve ser contemplada por diferentes disciplinas escolares, na perspectiva da transversalidade. Nesse contexto, defende-se a relevância da abordagem tanto dos conteúdos específicos da área biológica, como prevenção das DSTs, mecanismos contraceptivos, anatomia humana e reprodução como orientação sexual, diversidade de gênero, gênero e preconceito.

A compreensão da relação entre distúrbios psicológicos e transexualidade e/ou homossexualidade foi investigada (questão 17) e 53 licenciandos indicaram a compreensão de que não há essa relação. Um respondeu “Não, prefiro não opinar”, outro colocou uma relação de causa e efeito para o surgimento de distúrbios psicológicos (aluno 6I3) e outros três participantes indicaram:

“As vezes sim”. 21N1

"Alguns sim, mas outros não". 16N1

"Para mim, essas pessoas ou sofreram um trauma na infância (estupro) ou realmente nasceram dessa forma, como qualquer outra, sem nenhuma anormalidade ou distúrbio". 5I1

As justificativas para as respostas que não consideram que ser transexual, homossexual ou travesti se relaciona com distúrbios psicológicos foram diferenciadas. Muitos indicaram que ter uma Orientação Sexual diferente da heterossexualidade é uma condição do ser, ou seja, o indivíduo nasce e se desenvolve tendo uma conduta diferente, não sendo uma escolha e sim uma condição biológica e genética. Abaixo algumas respostas transcritas:

“Apenas são aquilo que querem ser; demonstram a forma como realmente são como qualquer outra pessoa.” 2I1

"Na minha opinião distúrbio psicológico corresponde a uma patologia, sendo, portanto, necessário tratamento. Estas pessoas não se enquadram neste conceito." 12I3

"Não acredito que estes sofram de distúrbios. São seres humanos como todos os outros que também assumiram sua sexualidade." 18I3

"Acredito que seja algo hormonal, intrínseco do indivíduo, que pode manifestar mais rapidamente de acordo com ambiente." 6N1

"Essas conclusões muitas vezes estão relacionadas a fatores genéticos e fisiológicos de cada um, e não a psicologia." 11N1

“Tenho um irmão gay que é ‘super normal’, um menino que estuda, trabalha, é inteligente, responsável, enfim, a opção dele nasceu com ele e isso não afeta em quem ele é.” 2N1

Outros licenciandos entendem que essa orientação sexual é uma escolha (opção) do indivíduo perante a diversidade sexual:

"A opção sexual ao qual fizeram não pode ser considerado nenhum distúrbio psicológico, porque não é um distúrbio, é apenas uma opção de gênero ao qual deseja uma relação sexual." 111

"não tenho uma compreensão mais formalizada do porque esta opção se dá (e se é uma opção)". 711

"Trata-se apenas de uma opção de vida." 3N1

A maioria dos participantes respondeu apenas "NÃO" e justificou de forma geral, como nas respostas exemplificadas abaixo:

"Pois em todos esses casos manifestam-se outras faces da sexualidade humana." 5N2

"Pois não trata-se de uma doença ou distúrbio." 8N2

"Não acredito que essas manifestações de sexualidade tenham relação com distúrbios psicológicos." 4N1

De uma maneira geral, o domínio de conceitos específicos relacionados à temática sexualidade pelos licenciandos é limitado aos fatores biológicos e aos conteúdos como DSTs, gravidez precoce, reprodução e corpo humano. Mas, foi possível identificar conhecimentos sobre questões de gênero e transexualidade.

Na entrevista foi solicitado que os licenciandos comentassem quais conteúdos relacionados à educação sexual dominam e como passaram a dominá-los. As respostas de alguns licenciandos seguem abaixo:

"Seguinte, eu sou homossexual então uma **busca pessoal** com certeza colaborou e muito nas coisas que eu entendo que eu acredito que **domino algumas partes, algumas não, eu domino!** Essa parte de diversidade sexual pelo menos. Tive muitas leituras extras, no entanto na **graduação tivemos discussões** sobre não somente a reprodução, porque isso obviamente isso como biólogo isso já tive uma carga sobre isso e tal. Agora enquanto como licenciando eu tive mais essa parte da sexualidade de uma forma mais geral, mais ampla e mais abrangente. Então me ajudou tanto por eu ser homossexual, quanto a **minha formação contribuíram** para que eu pudesse dominar esses conteúdos." 2EN2

"**Olha, tem haver com a minha formação sim,** porque teve algumas atividades que a gente fez ao redor desse tema sexualidade, mais também é um tema que eu mesmo tenho interesse. Então eu já fui muito atrás de coisas, pesquisando através de artigo, ou livro para eu poder estar me interagindo mais sobre isso." 3EN2

“Sim ela (Licenciatura) me auxiliou no jeito que eu ia aplicar esses assuntos no projeto , as metodologias que eu posso usar, os recursos e tudo mais, mas na questão de informação pra mim sobre o mais faltou.” 4EN2

“Com certeza. **Os professores estavam muito preparados**, mostraram até livros didáticos até mesmo da parte infantil que não é voltado pra gente mas desde novinhos eles tem conteúdos apropriados para isso eles mostram essa questão do machismo.” 1EN2

“Dominar é uma palavra meio forte mas... (risos)... **foi com amigo** meu envolvido em movimentos sociais aqui na cidade onde estudo , e fui conversando com ele nos intervalos de aulas em festas ele me passa muitas coisas assim... E explicando uns pontos que nunca tinha parado pra pensar sabe?” 1EI3

“Eu conheço algumas coisas por contatos, fora das aulas da graduação, eu cheguei a ter amigos que conversavam sobre esse assunto onde morei, na faculdade, quanto pessoas próximas e amigos de amigos e as vezes por curiosidade eu procurava essas coisas na internet mesmo.” 2EI3

A licencianda 3EI3 em termos gerais, indicou que buscou informações fora da formação inicial e domina certos conteúdos, ainda mais por ter trabalhado com a temática na escola.

De maneira geral, os entrevistados consideram que possuem algum conhecimento dos conteúdos, mas ainda sentem-se inseguros ao afirmar o domínio.

Pelos dados obtidos e analisado, há indicativos de que o domínio dos conteúdos é deficiente na formação inicial, sendo necessária a busca de informações para quem se interessa pelo assunto.

5.1.4 O ensino da temática sexualidade na educação básica

A investigação sobre conhecimentos relativos ao ensino da sexualidade na educação básica envolveu seis eixos:

- 1- Inserção da temática nos conteúdos propostos para o ensino básico pelo Estado de São Paulo e nos PCN;
- 2- Os objetivos do ensino da sexualidade no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio;
- 3- Elementos necessários para que um professor desenvolva a temática sexualidade;

- 4- Nível escolar mais adequado para desenvolver a temática sexualidade;
- 5- Profissional responsável para abordar o tema sexualidade nas escolas e
- 6-Escola como espaço para trabalhar questões de gênero, homossexualidade e transgêneros.

Em relação ao conhecimento sobre a inserção da temática nos conteúdos propostos para o ensino básico pelo Estado de São Paulo e nos PCN, 38 licenciandos indicaram que possuem conhecimentos sobre a inserção da temática no ensino básico conforme proposto pelo Estado de São Paulo e 33 pelo proposto pelos PCN, conforme indicado na tabela a seguir.

Tabela 11. Inserção da temática em documentos oficiais.

Documento	Sim					T	Não					T
	I1	N1	N2	I3	T		I1	N1	N2	I3	T	
Ensino básico – Estado de São Paulo	6	12	10	10	38		1	10	1	10	22	
PCN	5	5	11	11	33		2	16	0	9	27	

T = Total.

É importante destacar que dos 60 licenciandos, 22 indicaram não saber da inserção do tema sexualidade nas escolas estaduais de São Paulo e 27 licenciandos que não tinham conhecimento sobre a posição dos PCN em relação à temática.

Considera-se esse dado preocupante, pois os participantes são estudantes do último ano do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas. Pode-se inferir que os cursos de Licenciatura não estão dando devida atenção à formação dos futuros professores sobre a temática, seja pela transmissão de informações ou pela mobilização dos futuros professores para a temática (envolvendo em discussões, superação de senso comum). Muitos licenciandos sequer possuem informações sobre políticas públicas atuais e a inserção do tema na escola.

Dos 38 licenciandos que responderam "SIM" sobre a inserção da temática no currículo do Estado de São Paulo, houve 45 indicações para a licenciatura (disciplinas pedagógicas, estágios supervisionados e disciplinas específicas). Em relação aos PCN, 33 licenciandos que responderam "SIM" sobre a inserção da

temática nos PCN, 36 indicações também a licenciatura como fonte desse conhecimento. Os resultados estão apresentados na tabela 12, a seguir.

Tabela 12. Fonte de aprendizagem sobre a inserção da temática na escola básica do Estado de São Paulo e pelos PCN.

Fonte de aprendizagem	SP					PCN					Total
	I1	N1	N2	I3	T	I1	N1	N2	I3	T	
Disciplinas pedagógicas	4	8	7	8	27	4	4	9	4	21	48
Disciplinas específicas	1	2	2	3	9	1	2	1	4	8	17
Estágio Supervisionado	1	1	1	6	9	1	-	2	4	7	16
Experiência fora da Licenciatura	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	2

T=Total. Observação: O total acima de 60 é decorrente da possibilidade de assinalar mais de uma opção.

O papel das disciplinas pedagógicas na divulgação de conhecimentos sobre políticas públicas (e documentos oficiais) parece efetivo. Ressalta-se a presença de disciplinas específicas nesse contexto.

A "experiência externa a Licenciatura" como meio de informação sobre a inserção do tema no ensino básico pelos PCN, foi indicada por dois licenciandos, sendo o Estágio Residência Educacional, palestras e o Projeto Vale Sonhar indicados como fontes de experiência.

Destaca-se, ainda, o estágio supervisionado como fonte de aprendizagem, reconhecendo sua importância na formação e desenvolvimento profissional do licenciando (SANTOS 2008). Ele não é um espaço de aplicação de técnicas, mas sim de elaboração de conhecimentos sobre a educação, a escola e o ensino e de compreensão do licenciando sobre o cotidiano escolar. Ou seja, como campo de conhecimento, o estágio tem "Estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental" (SANTOS, 2008, p. 62).

Nas entrevistas realizadas, questionou-se sobre o conhecimento da existência dessas políticas que favoreciam a inserção da temática nas escolas, nas instituições, facilitando o desenvolvimento da temática na sala de aula. Somente três alunos 2EN2,1EI3 e 2EI3 mencionaram Leis existentes, porém o 1I3 citou Leis que atrapalhavam a inserção da temática como nos excertos a seguir:

“Bom quando falo de cartilhas lembro do Rio grande do Sul que faz pouco tempo até, que discutia de uma forma mais ampla as questões LGBT, orientação e identidade de gênero, e isso eu acho muito importante. Agora em relação a leis em 2010 como eu falei tentaram colocar uma Lei federal que contemplava todos esses assuntos mas foi barrado pela nossa bancada religiosa, que eu acho um grande problema. Isso era uma cartilha que falava numa amplitude maior sobre a educação sexual.” 2EN2

“A única política que eu conheço não é pra ajudar, é atrapalhando um pouco. Teve um amigo nosso que publicou no nosso grupo do “facebook”, sobre não me lembro qual político que falava pra não ... ele tinha lançado um projeto de lei, sobre proibir os professores de falar sobre esse assunto em sala de aula.” 1EI3

“Em larga escala eu sei que teve a tentativa de alguns anos atrás do Programa Brasil sem Homofobia, distribuição de material didático sobre transgêneros e outras coisas. Não chegou a ser distribuído, o Ministério da Educação voltou atrás. Descobri que o PCN, a sexualidade aparece como tema no PCN, agora a partir disso, sua aplicação na escola eu não sei como se dá. Sei que algumas escolas devem fazer eu acredito alguns projetos em relação a isso, mas a maioria acho que não.” 2EI3

A respeito de documentos oficiais, todos se lembraram dos PCN, apesar de alguns indicarem pouco conhecimento sobre eles:

“Ah sim. Na minha formação a gente estudou bastante sobre os documentos oficiais, os currículos, como que funciona a escola então acredito que sim, que tivemos uma boa formação nessa parte.” 2EN2

“Ah sobre esses documentos eu tenho conhecimento. É que eu me confundi.... Eu tenho mais eu sei que tem os PCN e agora tem a luta para se trabalhar gênero nas escolas, mas tem muito tabu em volta e mais é só isso, não tenho aprofundado muito sobre isso não.” 4EN2

“Eu sei que o Parâmetros curriculares... como e que se chama mesmo? (risos) . Isso, os PCN, eles abordam isso, mas eu não tenho certeza se isso é muito abordado nas escolas, porque as vezes esses PCN são meio deixados de lados e são copiados de ano pra ano nas escolas diferentes, não é muito cumprido, mas que tem isso tem. ... Ah a gente teve acesso aos PCN, tivemos acesso aos conteúdos, a burocracia e tem isso na licenciatura.” 1EN2

“É no caderninho do aluno por exemplo não tem nenhuma parte específica falando por exemplo da identidade de gênero, não com o assunto que trabalhe. Mas se tem algo mais específico eu desconheço, assim.... Apesar que por mais que eu tenha contato com PCN, Currículo, a gente vê ele de forma geral, só que a gente só acaba aprofundando mais nos conteúdos que a gente trabalha mesmo. Então se tem, se tem muito pouco nesses documentos, e não é estimulado tanto quanto deveria nas escolas.” 3EI3

Foi observada alguma dificuldade dos alunos em perceber que os PCN faziam parte dos documentos oficiais que auxiliavam na inserção da temática nas escolas.

A respeito da transversalidade dos conteúdos proposta nos PCN:

“Olha, eu até vi isso, mas estou meio por fora (risos). Lembro que **a gente trabalhou não com essa temática...** meio perdida (risos). Sim, eu ainda tenho dificuldade.” 1EN2

“Sim a gente **teve na licenciatura** discussões que os conteúdos transversais que são conteúdos que devem perpassar por todas as disciplinas consequentemente por todos os professores da escola. Porém, a gente viu que no contexto escolar essa transversalidade dos conteúdos não acontece, pois existem muitas barreiras no processo educacional que dificultam o professor a desenvolver temas como identidade de gênero, gênero, orientação sexual e a diversidade sexual que é tão importante para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e mais respeitosa.” 2EN2

“Então... Foi uma coisa **mais geral**, mas por exemplo dividia os temas transversais e os que não são e aí a gente trabalhava a respeito deles, mas era algo bem mais geral viu?” 3EN2

“Transversalidade seria um tema que dá pra ser trabalhado em várias disciplinas né. E eu acho que no contexto atual eu acho que **não existe muito** não viu?!” 4EN2

“Transversalidade na minha cabeça é algo que a gente usa todas as outras matérias, vão ser usadas em todas as aulas, e pode ser abordado em todas as aulas.” 1EI3

“O que eu estava falando do PCN, era mais conhecer o documento em si, conhecer o que ele fala sobre conhecimento de Biologia e Ciência, organização, trabalhamos com o currículo do Estado de São Paulo também, os objetivos, delimitação de temas, **agora de temas transversais eu tinha noção de que existia, a gente não trabalhou diretamente, mas temas que conteúdos que precisa de mais de uma disciplina e professor**, conteúdos com várias dimensões de trabalho, mas não trabalhamos diretamente.” 2EI3

“No caso por exemplo como comentei a sexualidade deveria ser um tema bem amplo, assim, ser trabalhado por vários professores de diferentes formas, não só o professor de biologia trabalhar esse conteúdo. É... Mas isso **a gente vê que na prática isso não acontece** muito assim. Até cada um acaba pegando e colocando em caixinhas o seu conteúdo e não acaba inter-relacionando ou trabalhando de forma ampla. Então **a gente viu um pouco** dessa questão. Eu não me recordo agora em si a definição exata, mas eu acho que ainda isso **na prática não acontece muito**.” 3EI3

Pelas respostas dos entrevistados, foi observado que a questão dos PCN em relação à temática sexualidade não foi desenvolvida ou foi pouco trabalho, de maneira que os alunos não demonstraram segurança e domínio de conhecimento a respeito dos conteúdos transversais e sua aplicação no contexto atual.

Em relação aos objetivos do ensino da sexualidade no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, três licenciandos deixaram em branco nos objetivos do Fundamental II e cinco licenciandos deixaram em branco os objetivos do Ensino Médio. As respostas obtidas foram organizadas em categorias: conceituais, atitudinais e procedimentais, considerando-se a classificação de conteúdos proposta por Zabala (1988) e indicado na tabela 13.

Tabela 13. Objetivos do ensino da sexualidade no a- Ensino Fundamental II; b- Ensino Médio: categorias e no. de respostas.

Aspectos	Ensino Fundamental					Ensino médio				
	I1	N1	N2	I3	T	I1	N1	N2	I3	Total
Conceituais	6	18	8	16	48	6	20	8	12	46
Procedimentais	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Atitudinais	1	2	3	4	10	1	-	3	4	7

Na categoria Conceituais foram reunidas respostas que se relacionaram à compreensão, à transmissão, à abordagem, à explicação e ao esclarecimento de conceitos, fatos, informações. Já na categoria **Procedimentais** foram reunidas respostas que se referiram à compreensão aos procedimentos utilizados para abordar a temática como escrever, observar, e na categoria **Atitudinais** foram relacionados objetivos que se relacionavam a valores e atitudes, como respeitar, conscientizar.

Os conteúdos de aprendizagem podem ser organizados em: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. O conteúdo conceitual se refere aos conjuntos de fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns, ou seja, contextualizada e que possui uma correlação ou causa-efeito. O conteúdo procedimental se refere às regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e a forma na qual conduzir qualquer ação, ou seja, é um conjunto de ações ordenadas para a realização de um objetivo (ZABALA, 1988).

O conteúdo atitudinal se refere à mudança de valores, o respeito às normas e atitudes. O professor, muitas vezes, de forma despercebida, desenvolve ao longo da sua jornada de trabalho, com suas atitudes e ações esse conteúdo para seus

alunos, sem perceber a importância de suas atitudes e valores carregados consigo. Segundo Zabala (1988), valores são princípios e ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas como a solidariedade, respeito ao próximo e ao meio ambiente. Atitude é a predisposição da pessoa em atuar, como cooperar em grupo, respeitar o meio ambiente e participar das tarefas escolares. As normas se referem aos padrões e regras de comportamento que se deve seguir em determinadas situações de todos os membros em um grupo social

Para que haja uma boa sequência didática, se deve buscar relacionar e/ou englobar os conteúdos citados, valorizando e atendendo as necessidades do aluno para que haja o entendimento intelectual dos conceitos e na formação pessoal do indivíduo como cidadão (ZABALA, 1998).

Pode-se observar que os licenciandos indicaram mais os conteúdos conceituais, com poucas referências à transformação de valores, ética, respeito à diversidade sexual (atitudinais) e com apenas uma referência aos conteúdos procedimentais, como exemplificado nas respostas abaixo:

Conceituais

- Ensino fundamental II:

"Conhecimento e funcionalidade do corpo." 5I1

"informá-los sobre os cuidados com a transmissão de doenças na relação sexual, e com relação aos métodos contraceptivos." 1I1

"Apresentar processos Biológicos (reprodutivos) e falar sobre o sexo e fisiologia talvez, comentar sobre DSTs e métodos contraceptivos." 6I1

"Trabalhar o sistema reprodutor fazendo com que os alunos compreensão os conceitos e órgãos" 8N2

Apresentar os órgãos sexuais, seu funcionamento, prevenção. 1N2

- Ensino Médio:

"Explicar mais profundamente como funciona o corpo (ciclos menstruais, hormônios etc.), explicar sobre doenças sexualmente T; consequências de gravidez precoce e tirar dúvidas abertamente." 8N1

"Uma abordagem de utilidade pública (saúde pública, doenças)". 7N1

"Mas voltado para a contracepção, doenças sexualmente transmissíveis e diversidade sexual." 4N1

Atitudinais

- Ensino fundamental II:

"Respeitar e entender à diversidade (com relação às diversas orientações sexuais)" 2N2

- Ensino médio:

"Reforçar as questões relacionadas a diversidade, respeito combate a violência, homofobia e ao preconceito e também ao combate as doenças." 10N2

"Discussão do gênero, que o aluno compreenda e respeite a diversidade, a partir de uma visão crítica na sociedade atual. " 5I3

Procedimentais

-Ensino médio:

"Tem a finalidade de desenvolver debates e discussões" 12I3

Inferiu-se que o curso de formação inicial reproduz a necessidade da aprendizagem os conteúdos conceituais na organização e definição de objetivos, deixando em segundo plano os conteúdos atitudinais e, principalmente, os procedimentais.

Em relação aos conteúdos indicados, as respostas foram classificadas em quatro categorias, considerando-se os aspectos indicados, conforme indicado na tabela 14.

Tabela 14. Aspectos dos conteúdos envolvidos no ensino da sexualidade no a- Ensino Fundamental II; b- Ensino Médio.

Aspectos	Ensino Fundamental	Ensino médio	Total
Biológicos	33	30	63
Biológicos e Sociais	13	14	27
Respostas gerais	6	7	13
Sociais	8	9	13

Os aspectos biológicos foram os mais indicados como objetivos para o ensino da sexualidade, como pode ser verificado na tabela 12, apresentada anteriormente exemplificada abaixo:

Aspectos biológicos:

"Conhecimento e funcionalidade do corpo." 5I1

"Informá-los sobre os cuidados com a transmissão de doenças na relação sexual, e com relação aos métodos contraceptivos. 1I1

"Trabalhar gravidez, métodos contraceptivos, DSTs entre outros." 6I3

"Orientar sobre os processos fisiológicos e doenças." 15N1

"Explicar e levar ao entendimento de processos fisiológicos que envolvem o sistema reprodutor, instruir os jovens ao uso de preservativos, DSTs e gestação." 16I3

Aspectos sociais:

"Abordar a sexualidade de maneira contextualizado com o mundo contemporâneo, livre de preconceitos relacionados a sexualidade." 6N1

"Aprofundar mais a questão da sexualidade chegando até a vertente de gênero, não existe um espaço onde isso possa ser discutido, além de acabar com mitos que vem sendo construído ao longo do tempo." 6I1

Aspectos biológicos e sociais:

"Abordar os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, além de conscientizar sobre como se prevenir de DSTs e de gravidez indesejável." 5N2

"Entender os mecanismos reprodutivos mais profundamente discutir questões de gênero, orientação sexual, prós e contras de cada método preventivo. Entender o fundo social nessas questões e como isso interage com o funcionamento biológico." 13I3

"Fazer a relação entre a anatomia e a função dos órgãos, DST, gravidez, realizar debates para que os alunos reflitam sobre o seu próprio corpo (questão da mídia) e gênero (preconceitos)." 19I3

Respostas gerais:

"Introduzir o tema." 12I3

"Desmitificar explicações que as pessoas se utilizam por se sentirem constrangidas quando as crianças abordam a temática." 9N1

"É mais para esclarecer as dúvidas dos alunos e abordar alguns conceitos." 13N1

Pelos resultados obtidos no questionário, é evidente que parte dos licenciandos compreendem que os objetivos da abordagem da temática sexual no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio estão relacionados à transmissão de conceitos biológicos, outros licenciandos elencaram aspectos sociais que envolvem o tema. É importante destacar que o desenvolvimento e inserção do tema na formação inicial dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas precisam ampliar a discussão sobre a temática, extrapolando tanto as questões sociais e biológicas.

Portanto, a reflexão e a revisão de valores atribuídos à sexualidade deve acontecer. E se a escola básica é um local privilegiado, os professores são agentes centrais e os futuros professores, durante a formação inicial, precisam ser preparados para tal tarefa.

Na entrevista, quando indagados a respeito do que um professor deve fazer para desenvolver a temática da sexualidade elencando conteúdos, métodos e ferramentas didáticas, os licenciandos responderam:

“Eu vejo essa temática para trabalhar eu sempre imagino uma **forma de conversa** sabe? Nada daquela coisa expositiva de ficar jogando as informações. Então como conversa seria melhor, porque os alunos têm curiosidade e muitas vezes eles tem muitas dúvidas. Então a melhor coisa que eu acho é deixar eles falarem, porque o professor vai estar ali na frente e vai escutar e vai saber o que dizer para esses alunos, mas acho que principalmente uma forma de conversa... **uma roda**... eu acho que isso ajuda bastante, trazendo algumas **cartilhas informativas, vídeos explicativos, dinâmicas** para poder estar entendendo conscientizando o aluno sobre determinado assunto, eu acho que... eu gosto muito de trabalhar com essa parte criativa do aluno sabe?” 3EN2

“Bom, eu acredito que é importante ensinar conteúdos da sexualidade né, mostrando que o **preconceito** não está com nada, abrindo a **discussão** pros alunos, diminuindo a distância entre professor e aluno. Acredito que desta maneira o professor consegue trabalhar essas questões.” 1EN2

“Eu acho que os conteúdos seriam desde a parte **biológica, sistema reprodutor feminino e masculino, indo para métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, identidade de gênero, orientação** enfim todos esses conteúdos e para trabalhar de uma maneira mais fácil e que chame mais atenção dos alunos eu acho que seria trabalhar com **dinâmicas, discussões, estudo de caso, até vídeo e depois uma discussão** acho que melhor assim do que ficar numa aula de exposição onde só o professor falando e não da oportunidade para os alunos participarem e falar o que pensam.” 4EN2

“Os conteúdos que eu comentei no começo da entrevista né, de **identidade de gênero**, sexualidade, não sexualidade é o tema, identidade de gênero, **troca de sexo** acho que é uma boa, **preconceito** também, seria legal para trabalhar isso colocar a **sala em roda** e aí tem um ponto né? Bom primeiramente ele **não pode demonstrar preocupado** tem q estar tranquilo pra falar sobre isso se não os alunos percebem, “ah nossa esse conteúdo é especial e diferente”. Não! É mais um conteúdo que vamos abordar em sala de aula e está tudo tranquilo.” 1EI3

“Bom né... para trabalhar qualquer temática independente do assunto eu acho muito importante **definir o objetivos**, então o professor vai ter que se posicionar, e por aí buscar as metodologias melhores não só para aquele assunto mas também para a sala dele. Então por exemplo eu tive a oportunidade de trabalhar um pouco com a sexualidade, e... eu achei legal a **caixinha de perguntas** para trabalhar esse tema eu achei importante abrir para **discussões**, os alunos podem se mobilizar, **fazer cartazes, feiras de ciências**, promovendo também algo contra o preconceito, algo do tipo e aí pra isso seria importante seria importante trabalhar não só os **conteúdos anatômicos fisiológicos**, mas também esse **aspecto mais social**.” 3EI3

“Eu acho que em relação a seleção de conteúdos e conceitos, além da parte biológica da sexualidade que ela aparece em Ciências e Biologia, ele tem que trabalhar um conceito sobre a relação da pessoa com seu próprio corpo e sua própria sexualidade, mito e não mito, pois isso acaba revelando muita coisa e dúvida sobre identidade de gênero, orientação sexual, sobre o que é sexo e gênero. Acho que pelo menos o que é verdade e não é acho que é o que caberia na seleção de conteúdo. Em relação a procedimento, eu acho q depende, mas eu acho que imagens e vídeos, esquemas e imagem que são muito bem feitas que tiram essas dúvidas, uma abordagem mais... que o professor tente transparecer que ele é quem pode tirar as dúvidas dos alunos e está aberto a uma discussão mais profunda para quem está no ensino médio e fundamental.” 2EI3

Alguns aspectos merecem destaque, primeiramente, os relacionados aos conteúdos. Na maioria, os conteúdos a serem abordados devem estar relacionados ao preconceito, identidade de gênero, parte biológica (reprodução, fisiologia, anatomia, gravidez), métodos contraceptivos. Já os métodos e ferramentas que o professor pode recorrer foram citados pelos entrevistados a caixinha de perguntas anônimas, cartazes, feira de ciências, vídeos, dinâmicas e cartilhas e na maioria das respostas discussão em roda em forma de conversa.

Em relação ao que é necessário para que um professor desenvolva a temática sexualidade na escola, foi solicitado aos participantes que indicassem três aspectos, em ordem de prioridade. A figura 4 apresenta os elementos mais citados.



Figura 4. Aspectos necessários para desenvolver a temática sexualidade em ordem de prioridade.

Na tabela 15, constam as respostas reunidas em categorias em ordem de prioridade e por grupo de participantes.

Tabela 15. Necessidades do professor para desenvolver a temática sexualidade na escola.

Categorias	I1			N1			N2			I3			Total		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Conhecimento específico do conteúdo	4	3	0	14	6	0	9	3	1	14	9	3	41	21	4
Metodologia/prática/forma	1	2	2	3	9	12	0	4	6	1	2	3	5	17	23
Desvinculação da temática com a religião	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2
Disposição e posição do professor a temática	2	2	3	3	3	5	3	3	3	0	3	5	8	11	13
Relação professor e aluno	0	0	0	1	3	2	0	2	2	0	1	2	1	6	7
Em branco	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	0	0	0	2	3
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	5	4	2	5

Pelas respostas, os licenciandos indicaram que ter conhecimento específico do conteúdo é a primeira necessidade de um professor para desenvolver a temática sexualidade nas escolas. Em segundo lugar, ter conhecimento sobre a metodologia de ensino (práticas, slides, imagens e formas de passar o conteúdo para os alunos). Importante destacar que a terceira categoria mais evidenciada foi a posição do professor perante a temática, como ser ético, respeitar a diversidade, senso crítico etc. Destaca-se que o conteúdo específico foi valorizado mais que as metodologias.

Na entrevista, os licenciandos foram questionados sobre o preparo dos professores para trabalhar temas como orientação sexual, diversidade sexual, gênero e identidade de gênero, os licenciandos relataram:

“Sem a menor dúvida há sim uma falha grande, tem muitas coisas que eu tenho lido, por exemplo com esse trabalho de sexualidade que eu fiz, eu li alguns artigos relacionados a esse tema (...) as vezes eles até seguem os PCN, mas os PCN propriamente ditos eles não trazem a sexualidade na sua amplitude, então fica a cargo mais do professor de conseguir abranger da forma que deveria ser abrangida então alguns professores seguem os PCN pegam somente aquilo que estão nos PCN e não seguem nada mais, e ficar nesse seguir nada a mais, fica um monte de coisas pra trás, aí fica somente voltada para aquela parte mais biológica.” 2EN2

“Ta complicado viu?! Principalmente porque não é todo curso de graduação que tem uma grade bem estruturada que vai englobar tudo, tanto que na verdade nem tem como ne, englobar tudo isso. Mas só o fato do professor no caso do ensino superior tratar isso de alguma maneira dentro da sala de aula desperta o interesse do aluno de ir atrás. **Mas ta meio complicado isso, referente a formação de professores.**” 3EN2

“Olha eu particularmente, pelo que eu trabalhei nas escolas eu acho que eles não estão preparados... que por exemplo eu conheci uma professora que era preparada mas porque ela se preocupava com esse tema e com jeito de passar isso para os alunos. Então ela que ia atrás de **dinâmicas** tudo mais para que os alunos se sentissem mais a vontade pra conversar sobre isso. Mas que eu saiba os outros professores não se importam não.” 4EN2

“Eu acredito que ainda tem um tabu muito grande porque eu não sei se os professores tem vergonha, ou pela **questão da religião** ou da questão do **próprio professor não querer ensinar** e também eles não estão... **não que eles não estejam preparados com o conteúdo** eu acho que **é a metodologia que ainda falta um pouco.**” 1EN2

“Eu acho que não, os professores não estão preparados, porque todas as disciplinas que eu tive ate agora, formalmente eu tive **pouco dessa matéria desse conteúdo nas aulas da licenciatura.**

E os professores um pouco mais antigos devem ter tido quase nenhum conteúdo. Então acho que eles não estão preparados pra dar isso em sala de aula.” 1EI3

“Pelo menos na minha formação esses assuntos específicos eu **não tive contato na graduação**. Eu consegui ter acesso conversando com amigos que também fazem parte de **grupos coletivos, grupos de extensão** e outras fontes, **via internet** por exemplo.” 3EI3

“Eu acho que a preparação que vem da **formação inicial é muito genérica**, porque só em algumas disciplinas pedagógicas que podemos discutir por exemplo a questão da adolescência, aluno e escola, mas não é um tema intensamente trabalhado, aí muito da preparação do professor acaba vindo da vida dele, do que ele acredita e teve contato.” 2EI3

Dos sete entrevistados, apenas uma licencianda (1EN2) acredita que o professor tem o conhecimento dos conteúdos da temática, porém a metodologia é o grande problema que o faz o professor ter dificuldades ao trabalhar os conteúdos. Além da metodologia, a licencianda inclui a religião e o fato do professor não querer desenvolver esse tema na sala de aula, como barreiras para o ensino da educação sexual. Os demais entrevistados apontam a falha de formação do professor na questão dos conteúdos específicos da educação sexual. Os entrevistados possuem uma visão de que os professores também não têm uma formação adequada quanto aos conteúdos e termos específicos da área.

Também foi investigado o nível escolar mais adequado para desenvolver a temática sexualidade na perspectiva dos licenciandos, e a resposta da maior parte dos participantes (43 no total) indicam que a temática deve ser desenvolvida em qualquer nível escolar, nove licenciandos indicaram no nível do fundamental; seis no nível médio e um licenciando deixou em branco. As respostas estão apresentadas na figura 5.

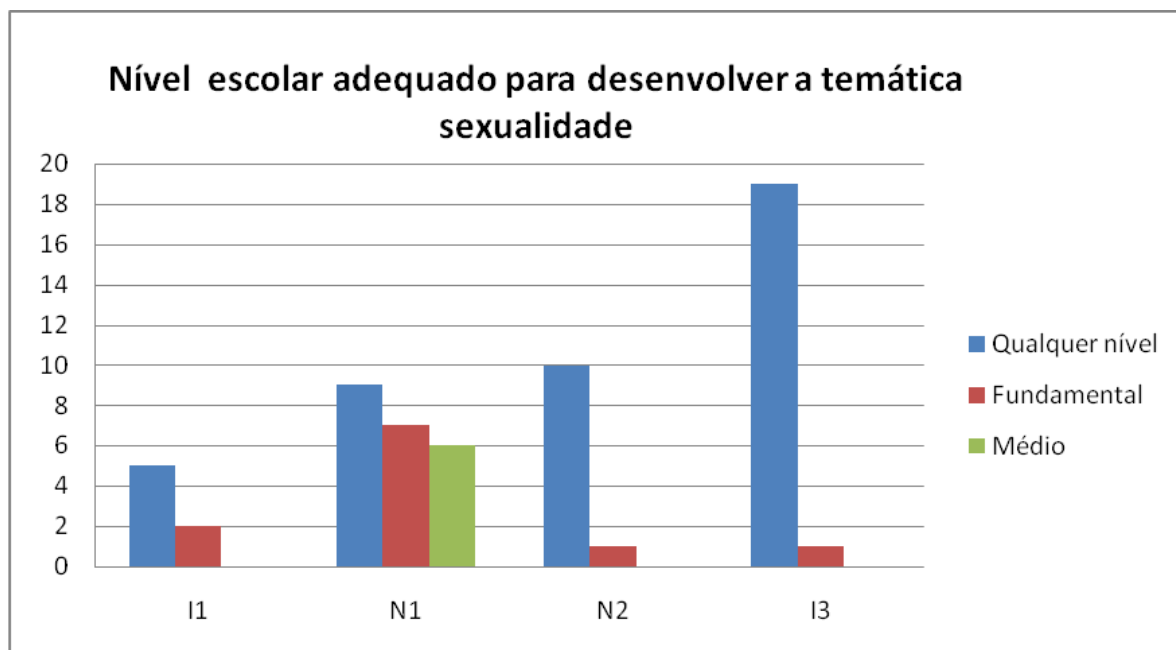


Figura 5. O nível escolar mais adequado para desenvolver a temática sexualidade.

Um licenciando indicou que: "Hoje em dia, esse assunto está presente na vida de adolescentes e crianças, então deve ser abordado quando necessário".

Para os licenciandos, todos os níveis são adequados para o desenvolvimento da temática sexualidade, como exemplificado nas respostas transcritas: "Esta temática está envolvida no cotidiano de todos, e deveria ser abordada em todos os níveis escolares."

No entanto, vários indicaram a necessidade de adaptação (de forma, conteúdo, linguagem) para ao público alvo, como expresso nos exemplos transcritos abaixo:

"Uma correta e pontual transposição didática permite uma abordagem coerente e apropriada a cada ano." 7I1

"O que muda é a forma como este conteúdo deve ser ministrado para cada faixa etária." 3I1

"É só adequar a linguagem para cada nível, bem como a sua complexidade." 5I1

"A abordagem deve ser progressiva segundo a idade dos alunos." 12N1

"Acredito que vai da necessidade de cada turma a forma como tratar, mas é um assunto que deve estar sempre claro para crianças e adolescentes." 14N1

"Acredito que em qualquer momento da escolaridade, porém com diferentes enfoques e discussões". 6N2

"Depende da abordagem, todos os níveis a sexualidade deve ser abordada". 1N2

"Qualquer nível, esse tema que pode ser amplamente discutido em qualquer fase de desenvolvimento (tomando os devidos cuidados)." 17I3

"É um assunto importante que deve ser tratado ao longo de todo o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas adequado o aprofundamento de acordo com a idade." 7I3

Seis licenciandos alegaram que a temática deve acontecer no Ensino Médio, justificando que os alunos possuem maturidade e que esta é a idade própria para compreensão dos conteúdos, conforme ilustrado pelas respostas abaixo.

"Pois os alunos possuem uma maior maturidade." 7N1

"São alunos cuja a idade pode facilitar a compreensão do assunto." 16N1

"Os alunos são mais maduros para tratar sobre esse tema." 11N1

Essa compreensão pode estar relacionada ao medo expresso por professores em trabalhar o assunto, que alegam provocar a precocidade sexual dos alunos com idade inferiores conforme discutiu Rossi et al. (2012). Leão et al.(2010) também relatam o medo dos professores em incitar a sexualidade de alunos mais jovens. Porém, a sexualidade é algo que se constitui durante toda a vida do ser humano. Por exemplo, a predefinição social de papéis de homem e mulher desenvolve na criança um entendimento sobre sua sexualidade e sua posição na sociedade.

Os professores de todas as disciplinas devem ter a consciência que sexualidade está a todo o momento fazendo parte do ser humano, sendo assim, é obrigação da escola discutir, ensinar e mostrar que falar de sexo é algo natural e próprio do ser humano.

Em relação ao profissional responsável por abordar o tema sexualidade nas escolas, um participante não respondeu e as respostas dos demais foram organizadas na tabela abaixo.

Tabela 16. Profissional responsável em desenvolver a temática sexualidade.

Profissional	I1	N1	N2	I3	Total
Professor de Ciências / Biologia	3	11	3	0	17
Professor em geral	1	10	5	11	27
Todos da escola	2	0	2	2	6
Outros profissionais	1	1	0	3	5
Qualquer pessoa	0	0	1	3	4

A resposta que indicou outros profissionais (psicólogos, palestrantes) está exemplificada a seguir:

"Por uma série de profissionais (professores, psicólogos e psicopedagogos, "palestrantes"), cada qual em sua área de atuação, em conjunto com os pais e os próprios alunos". 7I1

Já na categoria "Qualquer pessoa", cinco licenciandos consideraram que qualquer pessoa pode abordar o tema, desde que tenha ética e conhecimento: "Por todos aqueles que possuem condições de abranger esta temática de forma ética e sem preconceitos de estereótipos". 11N2 e "Por todos, só assim deixará de ser um tabu." 9I3.

Justificativas para a indicação do professor de Ciências/Biologia como mais indicado a trabalhar a temática estão exemplificadas abaixo:

"Professores de ciências, pois aprendemos sobre doenças e anatomia." N1

"Professores, principalmente os de Biologia, pois eles possuem mais informação na área".1N2

Exemplo de respostas que indicaram categoria "Todos da escola" que engloba (professores, diretores entre outros) está ilustrado pela resposta a seguir: "Pelos professores, pelos alunos, pela equipe gestora, enfim, por toda comunidade escolar. É um tema que exige a união de todos, considerando os tabus que permeiam as pessoas que convivem com o senso comum". 9N2

Sobre a questão de quem seria o responsável por trabalhar a temática nas escolas, na entrevista, os licenciandos destacaram:

"Eu acho que deveria ser um tema que deveria ter passado em **todas as disciplinas**, todos os professores, eles precisam ter uma mínima noção de sexualidade porque a sexualidade deve ser ensinada a todo momento, porque as discussões e as briguinhas que tem entre os alunos, não ocorrem somente nas aulas que eles direcionam que é mas para a Ciências e biologia. Não ocorrem as discussões preconceitos, essa parte da sexualidade não é tratado e isso deveria ser tratado em todas as disciplinas. Então eu acho que, **todos profissionais de educação** precisam ter uma noção básica... uma noção não só básica, mais uma noção mais aprofundada sobre a sexualidade, sobre o que é sexualidade e não pode ter preconceito para trabalhar com esse tema, que esse é o papel da escola apresentar as possibilidades da sociedade e para formar um cidadão e não uma sociedade cheia de preconceitos ao trabalhar temas como esses." 2EN2

"Eu acho que qualquer **professor** pode trabalhar com isso, o **bom da Biologia** que consegue juntar ne, o lado biológico e deveria juntar com as outras discussões. Mas o professor deveria ter uma preparação." 4EN2

"Eu acredito que o **professor de Biologia e de Ciências** deve abordar mais esse assunto, apesar de que nessa questão de uma sociedade melhor eu acredito na interdisciplinaridade. Mas eu acho quem tem que focar mesmo é o **professor de Ciências e Biologia** (...) ele vai explicar o corpo humano, vai explicar... ele vai chegar desde a célula né até o macro e também engloba o corpo humano e eu acredito que o professor tem q estudar um pouco de sociais pra englobar toda essa questão." 1EN2

"Então, pra mim **seria a Biologia**, mas eu acho que poderia junto com outra disciplina pra poder ir trabalhando, pra poder fazer as vezes, uma atividade mais lúdica, talvez o professor acha que é muito pesado isso, faz uma coisa mais lúdica pra fazer com que o conteúdo seja tratado de uma forma mais tranquila sabe?" 3EN2

"Então intensivos com gente que trabalha na área, talvez um **profissional da saúde, talvez um profissional da educação** com estudo em cima disso, acho que um profissional da educação com estudo voltado pra temática sexualidade era mais certo (...) Eu acho importante **todos os professores** tivessem um ... tivessem essa base pra conseguir continuar o assunto em sala de aula, quando surgissem em outras matérias conseguisse abordar bem. Agora esse profissional eu acho que poderia ser alguém de fora da escola, tipo, no intensivo ele faria esse trabalho em várias escolas." 1EI3

"(...) Eu acho que os próprios **professores** deveriam e podem trabalhar esse assunto, os próprios alunos através de exposições, leitura de algum material, mas eu não vejo os professores hoje preparados para lidar com o assunto, inclusive eu acho que não é dada importância a esse assunto por que muitas vezes é só trabalhado a parte anatômica e fisiológica e a parte mais social e outras questões são deixadas mais de lado." 3EI3

"Eu acho que o ensino da sexualidade ele **é muito focado no professor de Biologia**, quando tem algum projeto, algum aluno com dúvida, mas eu não conheço tão a fundo o que se ensina dentro da Biologia, tinha uma parte que trabalhei mas não era sexualidade era sistemas reprodutores, mas tem outras partes do conteúdo, que sei que são abordadas e voltados para o lado biológico. Quando a gente pensa sobre o que ensinar, com certeza a gente pensa em vários outros lados da sexualidade, que nem sei direito em quem matéria da escola básica entrariam, mas não são discutidos, porque o currículo se volta para o lado biológico." 2EI3

Os entrevistados de uma maneira geral acreditam que todos os professores devem ter conhecimentos específicos da temática sexualidade, a fim de trabalhar de forma interdisciplinar, porém, para alguns licenciandos, ainda permanece a ideia de que somente os professores de Biologia e Ciências são responsáveis pela temática, pois trabalham com corpo humano e fisiologia.

Pode-se observar que o professor, de modo geral, precisa trabalhar as questões referentes a sexualidade, mas em segundo lugar, mostrou ainda que muitos licenciandos depositam a responsabilidade de ensinar a temática nos professores de Ciências/Biologia.

Como exposto anteriormente, a temática sexualidade não deve ser desenvolvida apenas pelo professor de Ciências e Biologia, já que se trata de um tema complexo (atualmente, a proposta oficial atual é de abordagem transversal).

Pode-se inferir que a formação inicial pouco prepara os licenciandos para a abordagem, na escola básica, de temas na perspectiva da transversalidade.

Em relação à escola como espaço para trabalhar questões de gênero, homossexualidade e transgêneros, dos 60 licenciandos 55 responderam afirmativamente e cinco responderam que não é papel da escola trabalhar tais assuntos.

Cinco licenciandos destacaram o papel da escola como transformadora da sociedade e formadora de cidadãos:

"São temas intrínsecos da nossa sociedade e não devem ser silenciados na escola. A escola deveria estar comprometida com uma melhor formação dos cidadãos." 11N2

"O papel da escola é formar cidadão, que envolve ter respeito com o próximo e lidar com a sociedade, como este tema é uma realidade tem que ser abordado, entendido." 8N1

"A escola é o lugar onde formar-se cidadãos conscientes, sem nenhum preconceito etc." 1N1

"Sim, pois estas classificações são de cunho social e é responsabilidade da escola formar cidadãos capazes de respeitar as diferentes expressões da sexualidade em uma sociedade fundamentalmente democrática." 14I3

"Uma vez que isso é uma demanda social e a escola é um ambiente de formação social de cidadãos para o convívio coletivo, o tema deveria ser abordado." 13I3

Vários licenciandos indicaram a responsabilidade da família em iniciar a abordagem ou desenvolvê-la conjuntamente com a escola, como transcrito nos exemplos abaixo:

"Também, mas deve começar a ser abordado em casa pela família." 13N1

"Sim. Ela tem o dever de trabalhar e ainda buscar a conscientização de toda a família." 9N2

"Não só, mas também, a conversa sobre o tema/educação deve-se começar em casa, pelos pais." 12N1

"Sim, mas não apenas da escola, tem que ser um assunto trabalhado também pelos pais." 10I3

Algumas respostas foram justificadas, no sentido de valores sociais evitando o preconceito, como exemplificado abaixo:

"É um tema presente na sociedade, e nada melhor do que evitar o preconceito e a violência, do que a educação/informação." 6I1

"Todos somos diferentes e toda a diversidade deve ser abordada, para que os jovens não cresçam com preconceitos e ideias erradas sobre o que é "certo". 15N1

"Acredito que a escola seja o melhor lugar para introduzir o assunto já que é muito mais provável ser o assunto transmitido de forma mais respeitosa e livre de preconceito." 4N1

"Sim. Tendo a escola como espaço de formação de cidadãos, cabe a ela também abordar essa temática trazendo toda a problemática envolvida com o preconceito." 9I3

"Sim, a escola deve abordar tais temas, fazem parte de nossa natureza, temas que devem ser internalizados para combater preconceitos." 5I3

Por fim, os cinco licenciandos que responderam "Não", justificaram que é dever dos pais e da família discutir e desenvolver os assuntos da sexualidade. Já dois participantes, embora respondendo "Não", justificaram a importância da escola no ensino da temática como ilustra as respostas transcritas.

"Desnecessário, essa parte de educar a respeitar vem de casa, como respeitar os mais velhos." 18N1

"Não, isso é dever da família em orientar o filho e/ou apoiar a decisão do mesmo". 7N1

"Não porque as pessoas que ministrariam poderiam dar seus pontos de vistas e os alunos serem influenciados por essas ideias pessoais" 5I1

"Não em primeiro momento, pois engloba questões polêmicas. Mas como tem se tratado muito sobre isso cotidianamente, é dever da escola transformá-las em indivíduos pensantes sobre o assunto." 9N1

"Não como responsabilidade, mas não deve ser desprezado o conteúdo nas disciplinas pertinentes ao assunto." 3N1

Por fim, um licenciando entende que somente quando há algum aluno que apresenta uma orientação sexual diferente da heterossexualidade, a escola deve trabalhar esses conteúdos a fim de amenizar o preconceito como na fala:

"Sim, pois se há alunos nas escolas que sejam homossexuais, transgêneros ou identidade de gênero, a escola deve sim tratar o assunto, já que a escola pode ser um local onde ocorra uma mudança conceitual." 4I3

Os licenciandos acreditam ser responsabilidade da escola trabalhar a temática sexualidade para qualquer nível escolar, mas como se pode observar, eles indicaram limitações e dificuldades quanto aos conteúdos a serem abordados, as metodologias utilizadas, reforçando que a formação inicial ainda se apresenta ineficiente em relação à formação do professor de Ciências e Biologia.

Pelos dados da entrevista, verifica-se que os licenciandos desconhecem projetos criados pelas próprias escolas para a diminuição do preconceito e a valorização da diversidade sexual, mas acreditam ser importante a existência dos mesmos para a inserção do tema nas escolas e na formação inicial, como na visão de um dos entrevistados:

“Ah, eu acho isso imprescindível, porque levar o que é discutido na universidade levar para a sociedade isso é muito importante e mais importante ainda é levar esse tipo de conhecimento da sexualidade, como já falamos aqui na entrevista hoje em dia. Então eu acho que as escolas que tem esse projeto são muitos felizes, porque é muito importante saber o que é sexualidade que não é só DST, não é só reprodução.” 2EN2

Os dados reforçaram, ainda, a compreensão dos licenciandos de que a escola é responsável por desenvolver a temática, relacionando-a à formação do professor:

“Bom eu acredito que a **formação do professor** deve ser importante, acredito que a desenvolver **os conteúdos** já citados de uma maneira correta, tranqüila, sem preconceitos, porque as vezes os professores já vem com preconceitos e acabam influenciando na forma de trabalhar a educação sexual ne? Então acredito que tendo essa formação e espaço para que possa trabalhar esses conteúdos a temática possa ser mais bem trabalhada, de maneira que os alunos tenham esse conhecimento de uma maneira natural, quebrando tabus, que a educação sexual seja uma temática como qualquer outra a ser estudada nas escolas.” 2EN2

“Olha pensando na situação do ensino atual, eu acho que dentro da sala de aula é complicado por causa do programa fixo, de não dar tempo e tudo mais, mas eu acho que poderia ser na forma de projetos que parte da própria escola e convidarem os alunos a participarem, as vezes no contra turno, algo relacionado a isso.” 3EN2

“Eu acho que a formação sobre esse tema deveria ser melhor e até como ele deve ser trabalhado, por exemplo, não ser dado apenas como uma aula, mas de **um jeito mais lúdico**, trabalhar de uma maneira mais lúdica.” 4EN2

“Acredito que promovendo mais essa **discussão** sabe sobre a temática como um todo, evitando o preconceito, mostrando que cada um é cada um... que... cada um pode gostar de quem quiser e ser feliz, respeitar sabe?” 1EN2

“Bom os **professores teriam que ter uma formação** básica sobre essa temática para abordar ela bem e em qualquer aula, então todos os professores devem né? ... pela questão da transversalidade, e alguém mais estudado no assunto fazer um curso intensivo assim, de uma semana, ou duas de duração seria legal pra trabalhar isso nas escolas.” 1EI3

“Para ela ser bem trabalhada na escola eu acho que, o **conteúdo** poderia ser melhor trabalhado na **preparação dos próprios professores**, que tinham que ter sim uma pauta, não só para os

professores, mas diretores e outros funcionários da escola, para que todos estivessem atendo a qualquer forma de preconceito em relação sexualidade e acho que também, poderia ser inserido diretamente dentro dos conteúdos regulares e o professor poderia ter uma forma de mobilizar e conversar com todos os alunos. Porque se todos os professores trabalhassem esse bem esse tema bem com seus alunos, seria bem diferente.” 3EI3

“Considerando ser um tema transversal... não tem como um professor trabalhar todos esses temas, este tema precisa ser trabalhado em forma integrada, porque além da biologia não sei quais outras disciplinas no currículo do ensino fundamental pode ser inserido os conteúdos, **talvez sociologia** no ensino médio mas é uma carga pequena e trata principalmente de política se não me engano, tem a filosofia mas acredito que não passa por essas questões, então precisa inserir mais esse tema, porque não vai ter como o professor tratar de tudo. **A formação dele não tem como abordar tudo**, não só sexualidade outras temáticas e um olhar da gestão da escola e dos professores a como essa temática está se manifestando nessa escola.” 2EI3

Analisando as respostas dos entrevistados, os alunos elencaram, além formação do professor, a necessidade de abordar os conteúdos e desenvolve-los de uma maneira mais lúdica, por discussões e em outras disciplinas como sociologia ou filosofia.

5.2 Os conhecimentos elaborados

A partir dos dados obtidos, algumas considerações podem ser tecidas a respeito da elaboração de conhecimentos docentes pelos licenciandos.

Shulman, ao desenvolver seus estudos relacionados ao conhecimento base "Knowledge Base" levanta algumas questões para a compreensão sobre quais elementos caracterizam o conhecimento base dos professores, buscando entender como se desenvolve os conhecimentos na mente do professor como citado:

Quais são os domínios e categorias de conhecimento do conteúdo na mente dos professores ? Como, por exemplo, estão relacionados os conhecimentos de conteúdo e os conhecimentos pedagógicos? De que maneira os domínios e as categorias do conhecimento estão presentes na mente dos professores? Quais as formas de melhorar a aquisição e desenvolvimento de tal conhecimento? (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

Através das perguntas sugeridas por Shulman, o mesmo sugere portanto três categorias: "Eu sugiro distinguir em três categorias do conhecimento do conteúdo: (a) conhecimento do conteúdo da matéria, (b) conhecimento do conteúdo pedagógico e (c) conhecimento curricular." (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

Em relação ao conhecimento do conteúdo da matéria, Shulman (1986) entende que é preciso "ir além dos fatos ou conceitos" (p. 9) de maneira que é preciso compreender tanto a parte substantiva e concreta dos fatos como as estruturas sintáticas, ou seja, os sentidos como citado. (SHULMAN, 1986, p. 9). Assim, para Shulman (1986) o professor não deve somente passar as definições para os alunos como verdades, mas garantir que o aluno entenda as circunstâncias daquele fenômeno, integrando e relacionando com as outras proposições que circundam o conteúdo e a definição de maneira contemplar tanto a teoria como a prática.

Sobre o conhecimento do conteúdo pedagógico, Shulman (1986, p. 9) entende que é a maneira pela qual o professor desenvolve as definições, conteúdos de uma maneira (metodologia) que os alunos compreendam tais fenômenos, superando na maioria das vezes conceitos equivocados dos alunos. Portanto, o professor deve adotar de ferramentas pedagógicas para transpor os conteúdos de maneira plausível e inteligível para os alunos:

Como não há um único método mais poderoso para representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, alguns dos quais derivam da pesquisa, enquanto outros têm origem na sabedoria da prática (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

[...] As formas mais vantajosas das representações das idéias (conteúdo) como as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, são formas de representação do conteúdo para tornar o assunto mais compreensível para os outros. (SHULMAN, 1986, p. 9, tradução nossa).

O conhecimento curricular, Shulman (1986) entende que é o mais defasado na questão da formação do professor:

Se estamos regularmente negligenciando o ensino dos conhecimentos pedagógicos aos nossos alunos em programas de formação de professores, estamos sendo ainda mais inadimplentes em relação à terceira categoria de conhecimento de conteúdo, o conhecimento curricular (SHULMAN, 1986, p. 10, tradução nossa).

Shulman (1986) compara a necessidade do professor em compreender os conteúdos curriculares como um médico que necessita de ferramentas e conhecimento para curar uma doença. Nesta analogia, pode-se entender que o conhecimento curricular engloba tanto as questões relacionadas aos conteúdos específicos, como a parte pedagógica da matéria, inseridos no contexto escolar que o professor se encontra, portanto, o professor tem que analisar os materiais disponíveis na escola, os recursos demandados pela instituição, familiarizado com o currículo e a organização estrutural da escola.

Adotando a perspectiva de Shulman, entende-se que, como já indicado no quadro 1, em relação à temática sexualidade, se tem:

- **Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada:** envolvendo o domínio de conteúdos relacionados à biologia e à cultura e sociedade
- **Conhecimento Curricular:** relacionado à compreensão crítica dos documentos oficiais do Estado e da União em relação à temática da sexualidade e da dimensão organizacional da escola, bem como a inserção da temática no projeto político pedagógico e no currículo escolar.

- **Conhecimento pedagógico da matéria:** referente à utilização de procedimentos e recursos para o desenvolvimento dos conteúdos específicos de maneira inteligível e plausível para os alunos

As respostas indicam que os licenciandos elaboraram **conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada** relacionados ao conteúdo específico biológico da sexualidade, sem muita criticidade. Eles apresentaram entendimentos sobre a temática, com ênfase na dimensão biológica e pouca atenção às questões sociais e culturais, como homofobia, respeito à diversidade sexual e identidade de gênero, entre outras.

O conhecimento específico da matéria ensinada, proposto por Shulman:

“[...] refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino [...]”. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 287)

Quanto ao **conhecimento curricular**, é possível inferir que os licenciandos possuem conhecimento a respeito do currículo, das diretrizes e dos documentos oficiais (PCN), porém ainda necessitam de aprofundamento, desenvolvendo o interesse por esses conteúdos e a compreensão da importância deles no regimento escolar e formação do professor.

Em relação ao **conhecimento pedagógico da matéria ensinada**, os licenciandos também apresentaram metodologias e ferramentas para trabalhar o tema ainda que com limitações. Este conhecimento é construído constantemente pelo professor e, se tratando de alunos do último ano do curso de Ciências Biológicas, é possível inferir que os estágios supervisionados e a prática como docente durante a formação inicial ainda não estão possibilitando ao licenciando a elaboração desse conhecimento.

Almeida e Biajone (2007) descrevem o conhecimento pedagógico da matéria como:

Consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensível aos alunos (ALMEIDA e BIAJONE, 2007, p. 288).

É possível compreender a necessidade de a formação inicial se desenvolver além dos conhecimentos específicos, de forma ampliada (não apenas aspectos biológicos), os pedagógicos e curriculares. Os licenciandos apresentaram, de maneira geral, uma disposição para a abordagem da temática e conhecimentos biológicos, mas poucos conhecimentos de questões metodológicas e políticas envolvidas no desenvolvimento do tema.

Os dados permitem, ainda, a análise de que as disciplinas pedagógicas são a maior fonte para a elaboração desses conhecimentos e que o estágio tem contribuição de forma menos significativa nessa elaboração.

6 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar conhecimentos docentes relacionados à temática sexualidade elaborados por licenciandos de cursos de Ciências Biológicas.

Constatou-se que os participantes apresentaram um contato superficial com a temática sexualidade durante a formação inicial e que esse contato se deu, de modo geral, com a visão biológica, por meio de disciplinas específicas e pedagógicas. De uma maneira geral, muitos, mesmo com deficiência na formação inicial, afirmaram estar preparados para trabalhar a temática nas escolas, julgando ser mais importante o conhecimento dos conteúdos específicos da sexualidade para desenvolver a temática nas escolas. Quanto ao "domínio dos conceitos específicos", mostraram dificuldades nas definições de termos e conteúdos da temática. Os conteúdos mais trabalhados e visados na formação inicial foram os biológicos, deixando em segundo plano questões sociais como preconceitos e discussões atuais sobre diversidade sexual, orientação sexual, identidade de gênero e gênero. Os licenciandos acreditam que a diversidade sexual não está relacionada a transtornos psicológicos e sim genéticos e ambientais. Eles conhecem métodos contraceptivos, mas tem limitações nos conhecimentos sobre doenças sexualmente transmissíveis. Em "o ensino da temática na escola básica", acreditam que a abordagem do tema é papel de todos os professores e deve se dar em qualquer nível escolar, porém uma grande parcela, a indicou como função somente do professor de Biologia/Ciências. A maioria expressou reconhecer a necessidade de conteúdos conceituais e atitudinais, sendo inexistente a preocupação com conteúdos procedimentais. Parte significativa dos licenciandos não conhece à inserção da temática nos currículos do Estado de São Paulo e em documento oficial nacional (PCN) e tem pouca compreensão sobre a perspectiva transversal, indicando abordagem superficial dessas questões no curso de formação inicial. Por fim, ao analisar os dados dessa pesquisa, é possível notar a preocupação e o reconhecimento da importância do tema pelos participantes.

De fato, o professor de Biologia/Ciências, como indicado em outros momentos, pela proximidade dos conteúdos biológicos, acaba enfrentando os desafios de desenvolver a temática sexualidade na escola. Mas, como constatado neste estudo, a formação inicial contribui pouco para a elaboração de

conhecimentos (específicos, pedagógicos e curriculares) necessários à atuação profissional.

Defende-se que as instituições formadoras proponham currículos para a formação inicial de professores que contemplem, intencionalmente, a temática sexualidade. Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas precisam (re) examinar suas propostas e buscar uma abordagem mais efetiva e ampla da temática, elaborando propostas que contribuam para o domínio de conteúdos específicos (envolvendo a dimensão biológica em articulação com a social) e pedagógicos (políticas públicas e metodologias, entre outros). Aos licenciandos em Ciências Biológicas, é preciso garantir que exista, nos cursos, o aprofundamento dos conteúdos biológicos como reprodução, doenças sexualmente transmissíveis, desenvolvimento do corpo, saúde, mas articulados à dimensão social, buscando contemplar os conteúdos específicos da temática como identidade de gênero, gênero, orientação sexual, machismo, preconceito, abrangendo conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Além disso, é preciso rever as metodologias de ensino desses conteúdos, favorecendo a apropriação de conhecimentos pelas reflexões e a tomada de posição.

As novas diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2015) trazem a possibilidade de reformulações nos cursos de licenciatura. Esse documento apresenta, de maneira geral, em vários trechos, a necessidade de formação para o respeito à diversidade. O Art. 3º § 6º estabelece que o projeto de formação deve contemplar: “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. No art. 8º, está previsto que o formado deverá estar apto a:

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

Entende-se que as novas diretrizes apenas indicam aspectos que podem contribuir para a formação inicial de professores, inclusive de Ciências Biológicas, capazes de uma abordagem escolar da temática sexualidade mais comprometida

com o respeito à diversidade. Mas cabe a cada instituição formativa assumir este compromisso e expressa em seu projeto político pedagógico.

Reconhece-se, ainda, a necessidade de formação contínua dos professores de Ciências e Biologia, para aprofundamento dos conhecimentos e possibilidade de inovações no desenvolvimento da temática sexualidade, favorecendo melhorias no ensino e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mas respeitosa, crítica e informada. Além disso, a formação continuada vem a colaborar com a falta de tempo e espaço na formação inicial, desenvolvendo os aspectos elencados nas diretrizes de formação de professores.

As instituições formativas precisam colocar em prática as mudanças necessárias para a reformulação e aprimoramento da formação inicial e continuada para estabelecer a educação sexual como conhecimento obrigatório nos cursos de licenciatura.

Muito ainda precisa ser feito para que os alunos, desde a educação infantil, desenvolvam o hábito de refletir e compreender as diferenças existentes entre os seres humanos, com base no respeito e na igualdade dos deveres e direitos civis. São muitas as instituições, relações interpessoais ,valores e políticas públicas que necessitam de revisão, mas defendemos que a formação inicial tem um papel importante neste processo e ele precisa ser desempenhado com urgência.

7 Referências

- ALENCAR, R. A.; SILVA, L.; SILVA, F. A.; DINIZ, R. E. S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.
- ALMEIDA, M. V. G.; SILVA, S. S. ; AGUIAR, M. G. G. . GÊNERO E SEXUALIDADE: as máscaras sociais e a ética. In: I Seminário Enlaçando Sexualidades: Educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, 2009, Salvador. Seminário Enlaçando Sexualidades. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 01-136.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 281-295.
- ALMEIDA, T. J. B. Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do ensino fundamental, no distrito de Areembepe, município de Camaçari. **Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 1–13, jan – jun 2006.
- AVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, abr./jun. 2011.
- BARDIN, L. Definição e Relação com as outras Ciências. In _____, (Org) **Análise de Conteúdo**. Campinas: Almedina Brasil, 2011, p. 33-51.
- BAROLLI, ELISABETH ; VILLANI, A. **Meio século de tensões na formação de professores de ciências no Brasil**. In: IX Congresso Internacional sobre Investigacion en la Didáctica de las Ciencias, 2013, Girona. Enseñanza de las Ciencias. Barcelona, 2013. v. extra. p. 286-290.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, M. C. **Educação sexual**: debate aberto. São Paulo: Vozes, 1982.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BONFIM, C. R. S. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 2009. 267f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Campinas - SP.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Brasília: SEF/MEC: 1997c. p. 15-143. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 17 Nov. 2015.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ciências Naturais. Brasília: SEF/MEC: 1997d. p. 4-89. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ciências Naturais Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: SEF/MEC: 1997e. p. 1-139. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Orientação sexual. Brasília: SEF/MEC: 1997a. p. 72-109. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Orientação sexual. Brasília: SEF/MEC: 1997b. p. 285-335. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 28 Jul. 2015.

BRASIL. **Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. PARECER CNE/CP 009/2001. 8 Maio. 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2015. Ver norma disponível acesso

BRASIL. **Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. PARECER CNE/CP 2/2015**. 9 Junho. 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

BRASIL. **Lei Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**. Parecer CNE/CES 1.301. 6 dezembro. 2001. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2015.

BRASIL, **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais: Diretrizes: MEC/SEB: 2006. p. 204. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2015

CALVALCANTI, R. C. **Educação sexual no Brasil e na América Latina**. Rev. Bras. Sexualidade Humana, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 56-65, 1993.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências, tendências e inovações**. 10ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CARVALHO, M. E. P. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, P. R. Mídia e Sexualidade. **Athenea Digital**. nº 17, p. 217-225 - CARPETA, 2010. <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/180705/23323>> Acesso em: 05 Fev. 2016.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. **Juventudes e sexualidade**. UNESCO Brasil. Brasília, 2004.

COELHO, L. J. **Diversidade sexual e Ensino de Ciências: buscando sentidos**. 2014. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências, Bauru - SP.

Congresso Nacional **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9394/96. Brasília: Autor, 1996.
Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 Nov. 2016.

COSTA, R. M. C. D.; CASTRO, A. V.; LOPES, D.; ASSUMPÇÃO, A. C. R.; GOMES, L. P.; BONIFÁCIO, S. F. **Cultura de massa e escola: análise da influência da mídia no cotidiano das práticas escolares**. In: V Anped Sul, 2004, Curitiba. Anais do V Anped Sul. Curitiba: Editado pela Anped, 2004. v. 1. p. 1-10.

DIAS, M. B. União homossexual - aspectos sociais e jurídicos. In: **União Homossexual** – O Preconceito & a Justiça. São Paulo. Livraria do Advogado Editora, ano 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: Júlio Emílio Diniz-Pereira. (Org.). **Didática, formação de professores e trabalho docente**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 4, p. 527-550.

ENS, R. T. ; EYNG, Ana Maria ; GISI, Maria Lourdes . **Políticas de formação de professores e as representações de estudantes de pedagogia e biologia sobre o trabalho docente**. Nuances (UNESP Presidente Prudente), v. 16, p. 69-84, 2009.

FELIPE, J. **Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas**. Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual retomando uma proposta, um desafio**. 3ª Edição. Londrina: Editora Eduel, 2010, 260p.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. p. 1355 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> . Acesso em 24 Set. 2015

GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 1998, 480p.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In **Revista de Administração de Empresas**, vol.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p.57-63.

_____. **Pesquisa qualitativa**.- tipos fundamentais, In *Revista de Administração de Empresas*, vol.35, n.3, Mai./Jun. 1995b, p.20-29.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Brasília, DF, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 22 n. 2, pp. 201-210 Mai./Ago. 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**, Formar-se para a mudança e a incerteza. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001, 119p.

INDONÉSIA. Princípios de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Tradução: Jones de Freitas. Yogyakarta, Indonésia, 2007.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP. **Rev Bras Enferm**, mar-abr; 59(2): 157-62. 2006.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. E-book. Brasília: EDA/FBN, 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/87846526/Orientacoes-sobre-Identidade-de-Genero-Conceitos-e-Termos>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. **Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores**. Revista LINHAS. Unidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2010.

LIRA, A. JOFILI, Z. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? REMPEC - **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n.1 p. 22-41. 2010.

LOURO, G. L. **O corpo educado** - pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/867_1567_louroguaciralLopescorpoeeducado.pdf>. Acesso em: 7 Set. 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1997, 179p. Coleção Educação Pós-Crítica.

MARCONDES FILHO, C. **Quem manipula quem?** Petrópolis: Vozes, 1986.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.98-110, jan./mar. 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento-** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2010, 407p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade.** 34ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, 108p.

MIZUKAMI, M. G. N. ; **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 29, n.n 02, p. 33-49, 2004.

MOIZES, J. S.; BUENO, VILLELA, S. M. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm, USP**, São Paulo , v. 44, n. 1, p. 205-212, Mar. 2010.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica.** In: III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Lisboa: III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 05/02/2016.

NATIVIDADE, M. T. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. **Latitude**, Vol. 07, nº 1, pp. 33- 51, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1063/720>>. Acesso em: 05 Fev. 2015.

NATIVIDADE, M. T.; OLIVEIRA, L. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **REVISTA LATINOAMERICANA**, n.2, p.121-161, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32/445>>. Acesso em: 05 Fev. 2015.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2º sem.1996.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Rev. Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

RIBEIRO, O. M. Por que investir em pesquisa qualitativa? **Revista Brasileira Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, Jan./Abr. 2000, p. 109-115.

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

ROCHA, E. P. G. **Magia e capitalismo um Estudo Antropológico da Publicidade.** São Paulo: Brasiliense, p. 200. 1990.

ROSSI, C. R.; VILARONGA, C. A.; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. O. **Gênero e Diversidade na Escola**: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. Editora Unijuí. Ano 27. nº 88, Jul./Dez. 2012.

SANTOS, A. A. P. **O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. 170f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente- SP.

SANTOS, G. G. C. Movimento LGBT e partidos políticos no Brasil. Contemporânea - **Revista de Sociologia da UFSCar**, 2016.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poíesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun, pp.07-19, 2011.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org). **Sexualidade na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 4ªEd. São Paulo: Summus, 1997, p. 107.

SCHIAVO, M. R.; SILVA, M. do C. A.. Educação sexual: história, conceitos & metodologia. In: SILVA, M. C. A.; SERAPIÃO, J. J.; JURBERG, P. **Sexologia**: interdisciplinaridade nos modelos clínicos, educacionais e na pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1997. p.149-189.

SELLES, S.E.& FERREIRA, M.S. **O professor de Ciências e o movimento renovador dos anos de 1950/70: um estudo sócio histórico**. In **Cultura Escolar Migrações e Cidadania**. Actas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação 20 a 23 de Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008.

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher, Vol. 15, No. 2. (Feb., 1986), pp. 4-14.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, L. M. M. ; SANTOS, S. P. **Sexualidade e formação docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia**. 2011. Disponível em:< <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0835-1.pdf>> Acesso: 13 Out. 2015.

SILVA, M. M. **A sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas**. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara - SP.

SILVA, O. M. **Origens da educação (sexual) brasileira e sua trajetória**. NIEPSEF. 2002.

SILVA, R. C. P. **Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da educação sexual na escola**. 2004. f.194. Dissertação – UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2004.

SOARES, M. N. **Sentidos sobre o ensino de biologia e sobre a trajetória formativa: as vozes dos licenciandos sob a égide da perspectiva crítica**. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**. vol. 21, n. 3 (63), p. 119-134, 2010.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

------. Sexo para adolescentes: orientação para educadores. São Paulo:FTD, 1988.

------. Papai, mamãe e eu. São Paulo:FTD, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 5ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, 325p.

VIANNA, C. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. (Org). **Sexualidade na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 4ª Ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 119.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. 1ª Edição. Porto Alegre: Artmed,1988, p. 241.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas,1998.

8 APÊNDICES

8.1 Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
declaro ter conhecimento da pesquisa sobre formação inicial e a **temática sexualidade**, desenvolvida junto ao Mestrado do Programa de Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Unesp campus de Bauru.

Estou ciente que este questionário é utilizado como um instrumento de coleta de dados para esta pesquisa e que minha participação não implica em nenhum benefício pessoal, não é obrigatória e não trará riscos previsíveis. Caso queira, sei que posso desistir a qualquer momento, sem que isso me cause prejuízo e que não haverá nenhuma forma de ônus financeiro. Diante disso, aceito participar voluntariamente desta pesquisa, sabendo que os dados coletados estarão sob o resguardo científico e o sigilo profissional e que serão objeto de posteriores publicações.

Para qualquer esclarecimento ou reclamação, sei que posso estabelecer contato com **Samuel Godinho – (14) 9 8222-3810/ (35) 3531-3003** ou **Samuel.gmdo@gmail.com**

_____, _____ de _____ de 2015 .

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Pesquisador responsável: Samuel Godinho Mandim de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos

8.2 Apêndice 2

QUESTIONÁRIO

Idade: _____ anos. Sexo: () M () F

Já possui curso superior? () SIM () NÃO

Se sim, qual curso? _____

1. Antes de cursar Ciências Biológicas, você teve contato com conhecimentos sobre a sexualidade?

- () SIM, pouco () SIM, muito e o contato se deu :
 () por meio da religião () Por meio da mídia (Tv, Rádio, Internet)
 () pela família () em livros
 () pelos amigos () em revistas
 () Na escola básica () outros _____
 () NÃO

2. Se você teve contato anterior, ele auxiliou na compreensão sobre o desenvolvimento de conteúdos relacionados à sexualidade ensinados nas escolas?

- () SIM () NÃO

Comente

3. Durante a sua formação em Ciências Biológicas você teve contato com a temática sexualidade?

- () SIM , este contato foi por meio de: (assinale + de 1 se necessário)
 () Disciplinas : Qual(is) _____
 () Estágio de Iniciação Científica () Estágio na escola
 () Grupos de pesquisa () Projeto/atividades de extensão
 () Congressos e/ou Simpósios () Outra _____
 () NÃO

4. Você sabe se a temática sexualidade está inserida nos conteúdos propostos para o ensino básico pelo Estado de São Paulo?

- () "SIM", por meio de (Assinale + de 1 se necessário):
 () disciplinas pedagógicas () disciplinas específicas
 () Estágios supervisionados () Experiência externa à Licenciatura
 () Outra _____
 () NÃO

5. Você sabe se a temática sexualidade está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN) ?

() “SIM”, por meio de (Assinale + de 1 se necessário):

() Disciplinas pedagógicas

() Disciplinas específicas

() Estágios supervisionado

() Experiência externa à Licenciatura

() Outra _____

() NÃO

6. Para você, quais são os objetivos do ensino da sexualidade no:

a- Ensino Fundamental II

b- Ensino Médio

7. Durante os estágios obrigatórios da Licenciatura, você desenvolveu a temática sexualidade na escola?

() SIM () NÃO *Se “SIM” ir para a questão 8 e se “NÃO” ir direto para a questão 9.

8. Se SIM, ao ministrar aulas(s) na escola sobre a temática sexualidade, você:

a- Buscou informações para desenvolvê-la? () sim () não

Comente

b- Estava preparado ? () sim () não

Comente

c- Quais conteúdos foram abordados e desenvolvidos durante a sua aula?

d- Qual ou quais metodologia (s) utilizou?

9. Se NÃO, mas se tivesse que ministrar uma aula sobre a temática sexualidade para o 8º. ano, você, se julgaria preparado? () sim () não

Comente

10. Para desenvolver a temática sexualidade na escola o professor necessita de:
(indique por ordem de prioridade)

- 1)

- 2)

- 3)

11. O nível escolar mais adequado para desenvolver a temática sexualidade é no:
() Médio () Fundamental () Em qualquer nível .

Justifique

12. O tema sexualidade deve ser abordado por quem na escola?

Justifique

13. Você acredita que desenvolver os temas como identidade de gênero, homossexualidade, transgêneros é responsabilidade da escola?

Justifique

14. Para você,

a- Sexualidade é

b- Diversidade sexual é

c- Identidade de gênero é

15. Liste quatro doenças sexualmente transmissíveis e indique uma profilaxia adequada.

1.

2.

3.

4. _____

16. Liste 4 métodos contraceptivos:

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

17. Em sua opinião as pessoas ao assumirem ser transexuais, travestis e/ou homossexuais sofreram ou sofrem algum tipo de distúrbio psicológico?

Justifique

Após a aplicação deste questionário, o pesquisador necessitará entrevistar alguns alunos para maior aprofundamento da pesquisa. Caso você concorde em participar da entrevista, por favor, deixe seu nome e e-mail para contato.

Nome:

E-mail:

Obrigado!
