



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Instituto de Física “Gleb Wataghin”
Instituto de Geociências
Instituto de Química

GIOVANNA LOPES REY PEINADO

**EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
UM ESTUDO DE CASO**

SEXUAL EDUCATION IN TEACHER EDUCATION IN BIOLOGICAL SCIENCES:
A CASE STUDY

CAMPINAS
2020

GIOVANNA LOPES REY PEINADO

EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, ao Instituto de Física “Gleb Wataghin”, ao Instituto de Geociências e ao Instituto de Química da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, na área de Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Giroto Júnior
Coorientadora: Prof^a Dr^a Ana de Medeiros Arnt

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA GIOVANNA
LOPES REY PEINADO, ORIENTADA
PELO PROF. DR. GILDO GIROTTO
JÚNIOR E COORIENTADA PELA
PROFA. DRA. ANA DE MEDEIROS
ARNT.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Lucimeire de Oliveira Silva da Rocha - CRB 8/9174

P352e Peinado, Giovanna Lopes Rey, 1992-
Educação sexual na formação docente em ciências biológicas : um estudo de caso / Giovanna Lopes Rey Peinado. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Gildo Giroto Júnior.

Coorientador: Ana de Medeiros Arnt.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin.

1. Educação sexual. 2. Professores - Formação. I. Giroto Júnior, Gildo, 1985-. II. Arnt, Ana de Medeiros, 1977-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Sexual education in teacher education in biological sciences : a case study

Palavras-chave em inglês:

Sex instruction

Teachers - Training of

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Gildo Giroto Júnior [Orientador]

Mary Neide Damico Figueiró

Adriana Vitorino Rossi

Data de defesa: 16-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0448-1473>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2665203304288920>

Prof. Dr. Gildo Girotto Júnior
Profa. Dra. Adriana Vitorino Rossi
Profa. Dra. Mary Neide Damico Figueiró

A ata de defesa, com as respectivas assinaturas dos membros, encontra-se no SIGA e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática.

AGRADECIMENTOS

Várias foram as pessoas que estiveram comigo e que de alguma forma tornaram tudo mais fácil (ou menos difícil). Em apenas duas páginas não serei capaz de resumir a minha gratidão a cada um, mas dentro do possível busco demonstrá-la.

Agradeço à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, por sempre estarem ao meu lado e me auxiliando quando preciso. À minha idosa cachorrinha Tully, presente em minha vida e me fazendo alguém mais feliz desde a minha infância.

Agradeço ao Amadeus, meu companheiro e parceiro, por estar comigo no meu cotidiano e por sempre me apoiar e incentivar para que eu reflita sobre meus objetivos e assim sonhar cada vez mais alto. Agradeço por topar o risco de viver tantas coisas novas comigo. Agradeço por estar sempre comigo, a Laka e o Leko, tendo paciência (na medida do possível, rs) nessa outra nova fase, de mais aprendizado para nós (e também pra eles).

Agradeço ao Professor Gildo, por ter aceitado a ideia de me orientar (mesmo sem me conhecer, rs) e por ter feito este trabalho com tanta competência e paciência. Agradeço à Professora Ana, que foi quem me “indicou” ao professor, fazendo uma boa propaganda a meu respeito, mesmo me conhecendo tão pouco. Vocês dois são uma inspiração para mim e me ensinaram muito. Espero que nunca percam a força que ainda resta para inspirar outras pessoas também.

Agradeço aos professores e aos licenciandos que aceitaram o convite para participar da minha pesquisa, a qual não seria possível sem vocês! Uma pesquisa como essa e propostas de melhorias para a formação de professores só é possível porque há pessoas como vocês, que aceitam “perder” um tempinho de suas rotinas bastante ocupadas para participar de pesquisas como essa. Ninguém melhor do que os próprios professores para possibilitar uma melhor formação de tais profissionais e, portanto, concretizar uma educação melhor para todos.

Agradeço às professoras da banca, Mary Neide e Adriana, que foram escolhidas por mim por sua competência e pelas grandes contribuições que forneceram às suas áreas de atuação. Acredito ter sido coerente convidar mulheres para falar sobre um trabalho que envolve, entre outras questões, a questão de gênero. Convidá-las também foi uma maneira de destacar a importância da mulher

na ciência.

Aproveito o espaço para agradecer também às professoras Alessandra Viveiro e Soely Polydoro, que aceitaram o convite e me permitiram incluí-las como suplentes da banca. Não agradeço somente pelo aceite, mas também por todas as contribuições para a minha formação.

Agradeço ao Fabrício, da Secretaria do PECIM, que salvou meu trabalho me auxiliando infinitas vezes, atendendo aos meus chamados a qualquer hora do dia e em qualquer dia da semana e sempre resolvendo diversas burocracias com eficiência, e jamais me deixou desamparada. Obrigada por tudo, mas principalmente pela paciência!

Agradeço ao pessoal do grupo de pesquisa, tanto da parte do Gildo, quanto da parte da Ana: João Pedro, Thaís Renata, Matheus, Alan, Cássio, Bruno, Lilian, Luciene, Rafa, Vivi, Ivo, Fabi, Guilherme, André, Deborah, Carla, Gabi... Saibam que as reuniões, os textos discutidos, as conversas, as confraternizações de final de semestre, as trocas e indicações de lugares para dar aulas, rs... tudo isso que dividimos contribuiu muito para o meu trabalho, mas principalmente para o meu aprendizado e para a minha formação como pessoa. Não estive presente em todas as reuniões e eventos conjuntos, nem li todos os textos, como gostaria de ter feito, mas saibam que vontade não faltou.

Agradeço ao time de futsal da LCN, do qual eu faço (e me sinto) parte, pois não se trata só de um time, tenho ali pessoas muito importantes que fazem meus dias muito mais felizes. Aliás, vem logo, vacina, que eu preciso jogar bola com as meninas que eu gosto!

Agradeço aos amigos da graduação, que sempre se fizeram presentes, mesmo em meio à falta de tempo de todos devido aos compromissos com a pós-graduação. Vocês são muito queridos por mim. Agradeço à Karina especialmente, por quem tenho enorme apreço, que dividiu comigo muitos bancos de ônibus na volta da Universidade, muitas conversas, desabafos e experiências.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – código 08p3442/2019, processo 88882.435446/2019-01 - pelo apoio financeiro que foi concedido e que possibilitou o incentivo e a conclusão deste trabalho.

RESUMO

A formação de professores passou e vem passando por uma série de mudanças ao longo das últimas décadas, constituindo-se em uma problemática sempre atual devido às estruturas curriculares, à falta de integração entre conhecimentos teóricos e práticos, aos desafios encontrados no âmbito escolar, à desvalorização profissional, às recentes mudanças estruturais na Educação Básica, entre várias outras questões, que têm sido trabalhadas em busca de melhorias. Assim, buscamos levar em consideração as dificuldades, mas também os avanços que permeiam a formação docente, o contexto escolar, e principalmente o contexto político, o qual teve grande influência para o presente trabalho, que diz respeito à Educação Sexual. A pesquisa, realizada entre os anos de 2018 e 2020, consiste em um estudo de caso, em que buscou-se investigar a formação de professores com diferentes momentos de formação em uma mesma universidade; ouvir os professores falarem sobre suas práticas em sala de aula, seus conhecimentos centrais acerca da Educação Sexual; identificar as abordagens presentes em suas falas e, por fim, estabelecer relações entre sua formação e seu trabalho em sala de aula, além de investigar possíveis reestruturações no currículo da formação inicial que possam ter contribuído para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais de professores recém-formados ou licenciandos em final de curso para o trabalho com a temática da Educação Sexual sob uma perspectiva emancipatória e não exclusivamente biológica. Para isso, buscou-se analisar a formação, os conhecimentos e as práticas de professores de Ciências e Biologia por meio de entrevistas e do preenchimento de ferramenta específica para representação de conteúdo (CoRe), as quais foram analisadas através da Análise Textual Discursiva (ATD), tendo como referencial teórico o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e utilizando o Modelo Consensual Refinado para estabelecer relações entre a formação inicial e a prática em sala de aula. Os dados obtidos reforçaram conclusões de trabalhos anteriores acerca da formação inicial, ainda insuficiente para o trabalho com a Educação Sexual em sala de aula, além de destacar a importância das experiências de formação continuada e da educação não formal e informal para que o professor tenha concepções mais amplas da sexualidade e, consequentemente, como tal fato se reflete em suas práticas. Por fim, foram verificadas mudanças na estrutura curricular do curso que estão favorecendo a formação inicial acerca da temática, fornecendo bases mais amplas de conhecimento para um trabalho sob uma perspectiva emancipatória em sala de aula. No entanto, destacam-se aspectos que necessitam ser pensados e aprimorados na formação inicial dos licenciados em Ciências Biológicas.

ABSTRACT

Teacher education has undergone a series of changes over the past few decades, constituting an always current problem due to curricular structures, the lack of integration between theoretical and practical knowledge, the challenges encountered in the school environment, the professional devaluation, the recent structural changes in Basic Education, among several other issues, which have been worked on in search of improvements. Thus, we seek to take into account the difficulties, but also the advances that permeate teacher education, the school context, and especially the political context, which had a great influence on the present work, which concerns Sex Education. The research, carried out between the years 2018 and 2020, consists of a case study, in which we sought to investigate the education of teachers with different education moments at the same University; listening to teachers talk about their classroom practices, their central knowledge about sexuality education; identify the approaches present in their speeches and, finally, establish relationships between their education and their work in the classroom, in addition to investigating possible restructuring in the initial education curriculum that may have contributed to the recently graduated professionals or graduates at the end of course have more security and broader knowledge so that Sex Education is worked from an emancipatory perspective and not exclusively biological. To this end, we sought to analyze the education, knowledge and practices of Science and Biology teachers through interviews and the completion of a specific tool for content representation (CoRe), which were analyzed through Discursive Textual Analysis (DTA)), having the Pedagogical Content Knowledge (PCK) as a theoretical framework and using the Refined Consensual Model to establish relationships between initial education and classroom practice. The data obtained reinforced the conclusions of previous studies about insufficient initial education for working with Sex Education in the classroom, in addition to highlighting the importance of continuing education experiences and non-formal and informal education for the teacher to have broader conceptions sexuality and, consequently, this can be reflected in their practices. Finally, changes were noted in the curriculum structure of the course that are favoring initial education on the theme of Sexual Education, providing broader knowledge bases for work from an emancipatory perspective in the classroom. However, there is still evidence of aspects that need to be considered and improved in the initial education of graduates in Biological Sciences.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. EDUCAÇÃO SEXUAL.....	17
2.1. UM BREVE HISTÓRICO ATÉ O MOMENTO ATUAL.....	17
2.2. ENTENDIMENTOS.....	24
2.3. EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	37
3. EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	43
4. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS.....	56
4.1. CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK).....	59
4.2. MODELOS DE PCK.....	61
4.3. FORMAS DE ACESSO E ANÁLISE DO PCK.....	73
4.4. PCK E EDUCAÇÃO SEXUAL.....	75
5. OBJETIVOS.....	77
6. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	78
6.1. PROFESSORES INVESTIGADOS.....	78
6.2. OBTENÇÃO DE DADOS.....	79
6.2.1. Instrumento de Representação dos Conteúdos (CoRe).....	79
6.2.2. Entrevistas com profissionais e futuros profissionais da área.....	80
6.2.3. Estrutura curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas.....	81
6.3. ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS.....	82
6.3.1. Análise Textual Discursiva - Entrevistas e CoRe.....	82
6.3.2. Análise comparativa.....	86
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
7.1. DADOS DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	88
7.1.1. Dados da Professora Alice.....	88
7.1.2. Dados do Professor Bruno.....	92
7.1.3. Dados do Professor Caique.....	97
7.1.4. Dados do Professor Douglas.....	101
7.1.5. Dados do Licenciando Eduardo.....	105
7.1.6. Dados da Licencianda Flávia.....	110
7.1.7. Dados do Licenciando Gabriel.....	114
7.2. ESTRUTURA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS.....	121
7.3. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	122
7.3.1. Interpretações dos achados.....	146
7.3.2. Relações entre as categorias e o Modelo Consensual Refinado de PCK.....	151

8. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS.....	155
9. REFERÊNCIAS.....	159
10. APÊNDICES.....	176
APÊNDICE A - Questionário utilizado nas entrevistas semiestruturadas.....	176
APÊNDICE B - Ementas das disciplinas mencionadas pelos professores.....	178
11. ANEXOS.....	181
ANEXO I. Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	181
ANEXO II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185

1. APRESENTAÇÃO

Para iniciar este escrito, julgo importante situar quem, de onde e por que falo. Meu interesse pela Licenciatura veio da inspiração que tive em professores de Ciências e Biologia que passaram e marcaram minha vida, fazendo com que eu quisesse trilhar por caminhos parecidos e ser tão admirável quanto eles foram para mim. Mas, antes disso, não por acaso, foram os professores dessas disciplinas que me chamaram atenção. Eu já tinha em mim um particular interesse e carinho pela natureza e pelos animais. Eu me imaginava em trabalhos de campo, desbravando o mundo no qual vivemos.

Para conquistar tais objetivos, eu acreditava ser necessário entrar em um curso de Biologia. Durante o curso pude atingir esses objetivos, mas também trabalhei e conheci diversas outras áreas. Meu primeiro trabalho na área foi uma Iniciação Científica em Microbiologia, voltada para a prospecção de micro-organismos interessantes ao melhoramento da produção de cana-de-açúcar para sua posterior utilização na produção de biocombustíveis. Fiquei pouco mais de dois anos trabalhando em laboratório, bancada, ar condicionado, álcool 70%. Gostei muito da experiência, principalmente da parte prática - achava o máximo montar os experimentos e ver os resultados depois. Mas, teve seu lado pesaroso, que me fez perder um pouco de ânimo e ir buscar outros caminhos.

Fiz alguns trabalhos em feiras de produtos orgânicos e também fui fazer trabalhos de campo em assentamentos. Acordava cedo, ia para outra cidade colocar armadilhas no solo para coletar insetos e dessa vez sem ar condicionado. Agora era a vez de pegar enxada, ficar embaixo de sol, tomar umas picadas na pele sem saber de onde vieram, entrar no meio do mato, voltar cansada e suja de terra. Chegando ao laboratório, tinha que lidar com o mau cheiro do experimento, limpar os insetos e deixá-los no álcool para identificação depois.

Quase concomitantemente, conheci e participei do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência, do qual fiz parte por pouco mais de um ano. Foi aí que me reaproximei mais fortemente da escola e daquela história de ser professora, que eu tinha esquecido um pouco. Aprendi muito com as experiências desse período, tanto com os alunos como também com as professoras envolvidas

no projeto. Claro que nem todas as experiências foram positivas e deram ânimo para seguir por este caminho, mas me levaram a refletir e ver tudo pelo lado bom, sem culpabilizar o professor pelos problemas da educação, nem os alunos pelo seu mau desempenho e/ou comportamento.

Nesse sentido, pude perceber o quanto nós somos despreparados ou até mesmo ingênuos na nossa formação. Eu consegui enxergar pelo menos parte do que havia ali para enxergar e, mesmo tendo tido tal experiência, certamente ainda faltava (e falta) muito a aprender. E aqueles que não passaram pelo PIBID ou outras experiências semelhantes? Me fiz (e me faço) essa e outras perguntas quando penso na formação docente, quando penso na minha formação enquanto pessoa e como professora, ou ainda quando reflito sobre a formação de tantos outros que já estão atuando há anos.

Durante o processo de reflexão sobre os caminhos possíveis a tomar, decidi adiar o término da Licenciatura, fazendo apenas duas disciplinas no meu último ano. Foi um ano para colocar as ideias no lugar e pensar no que fazer quando o ciclo da graduação se encerrasse. Não obtive respostas concretas, então fiz provas nos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e de Ecologia. Eu criei um afeto muito grande por ambas e deixei que o destino fizesse a decisão final. Cá estou.

Tão grande foi a afetividade criada com a área ambiental, que escrevi um projeto voltado para a Educação Ambiental, pensando na questão da formação docente, que tanto me fez refletir durante a experiência dos estágios obrigatórios, mas principalmente do PIBID. O foco na questão da formação proveio do meu incômodo em relação à minha própria formação, a qual me pareceu insuficiente para o trabalho em sala de aula. Sobre a questão da Educação Ambiental, mais ainda. Mal sabia o quanto eu ainda precisava explorar para fazer um trabalho efetivamente significativo para a área. Fui perceber graças à contribuição de uma professora, ao final do meu primeiro semestre no mestrado, no contexto de uma disciplina de Metodologia de Pesquisa. A professora leu o meu projeto e fez comentários ao longo do texto que me fizeram repensar e reescrever todo o projeto. Eu percebi que precisava de muito mais leitura e tempo para fazer um trabalho que fosse efetivamente contribuir para a Educação Ambiental. Assim, abandonei a ideia de

trabalhar com tal campo de estudos - ao menos por enquanto.

A mudança não foi um grande obstáculo para mim, pelo contrário, sou bastante receptiva a mudanças e muitas áreas são do meu interesse. Em cerca de um mês eu pensei em tudo que era relevante para mim mas que também pudesse contribuir de alguma forma para a formação de professores. Um importante incentivo para que eu pensasse na Educação Sexual (ES) foi o contexto político já efervescente em 2018, com tantas declarações infundadas, baseadas na crença da existência de uma “ideologia de gênero”, entre outras questões. Mais do que a formação de professores, nos falta conversar sobre isso enquanto sociedade. Eu, sendo mulher, não poderia ter deixado de me incomodar com a situação e querer fazer algo a respeito, me informar, estudar.

Minha reflexão para pensar este trabalho baseou-se no fato de que eu não tive a formação que poderia para tratar do assunto em sala de aula, mas me vejo um pouco mais informada no debate do que tantos outros professores e professoras que atuam há anos. Assim, me fiz alguns questionamentos: aos professores está sendo oportunizada a reflexão e o espaço para debater a Educação Sexual no seu contexto de formação e de atuação? Nesse sentido, tive o interesse de investigar que mudanças podem ter ocorrido na formação, como a formação para este trabalho em sala de aula se desenvolve e quais conhecimentos os professores ensinam e/ou consideram relevantes.

A formação de professores, considerada como campo de estudos ao longo das últimas décadas, tem passado por diversas mudanças quanto à estrutura curricular, carga horária de disciplinas, característica das disciplinas, perfil dos estágios supervisionados, dentre outras. No entanto, considera-se que tal formação jamais foi vista como ideal e, deste modo, apresenta-se como um desafio permanente para as políticas governamentais. O desafio se reflete em parte nas instituições formadoras, as quais apesar de apresentarem mudanças relacionadas ao currículo, ainda não têm demonstrado avanços no desenvolvimento de uma base articulada de conhecimentos disciplinares, práticos, técnicos e de contextos sócio-educacionais para que o licenciando possa lidar com o início da carreira docente (GATTI, 2016).

Conforme o trabalho de Gatti (2010), diversos cursos de licenciatura

possuíam e ainda possuem uma baixa quantidade de disciplinas com objetivos claros para a formação do docente. Ainda assim, as disciplinas existentes apresentam foco muito maior na teoria do que nas questões práticas, o que fornece uma formação pouco integrada ao contexto real da atuação do professor e reforça o preparo insuficiente para a profissão, não somente no ensino de Ciências.

Recentemente foi muito discutida a Resolução CNE/CP Nº 2, de novembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores - BNC-Formação (BRASIL, 2019). Sobre tal resolução, questionou-se o projeto de formação e de ser humano que está sendo colocado, uma vez que apresenta uma abordagem tecnicista, restrita ao fazer, limitando o professor a um trabalho instrumental, técnico, e que não tem autonomia intelectual para a construção de seu trabalho. Além disso, a resolução submete à formação a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), sendo que tal documento apresenta-se bastante prescritivo. Assim, houve a reivindicação para que houvesse união entre teoria e prática, de modo que em sua formação, o professor seja capaz de teorizar a sua prática, que tenha condições de autonomia, compreenda a produção de seu trabalho e seja capaz de analisar a própria prática com base em uma perspectiva teórica (CURADO; GONÇALVES, 2020).

Estas são somente algumas questões que se colocam diante da formação de professores. Entretanto, se temos como desafio a formação docente como um todo, temos também a formação profissional insuficiente para a abordagem de temas - ainda - polêmicos, como a ES. Ainda que previsto nos documentos oficiais que regem os currículos de formação superior e os currículos da Educação Básica - como será apresentado -, verifica-se uma formação docente que reflete em dificuldades para se trabalhar com o tema. Além disso, o trabalho de Silva (2004) verifica a existência de poucos trabalhos que discutem a formação inicial para abordagem da Educação Sexual nas escolas.

Apesar das constatações acerca de como pode ser realizado um trabalho de formação docente em relação à ES, percebe-se, ainda, a existência de diversas questões não resolvidas ou mal resolvidas neste campo. Nos trabalhos mais recentes sobre o tema os tópicos estudados compreendiam: concepções de

professores e demais agentes escolares acerca das temáticas que envolvem a ES, tais como sexualidade e gênero (JAQUES, PHILBERT, BUENO, 2012; NOTHAFT et al., 2014; DINIZ, 2016; GESSER, OLTRAMARI, PANISSON, 2015; MADUREIRA; BRANCO, 2015; GAVA; VILLELA, 2016); experiências de formação (NARDI, QUARTIERO, 2012); análise de documentos curriculares oficiais (PALMA et al., 2015; CARDOSO, SILVA, SILVA, 2016; DESIDERIO, 2020), além de revisões de literatura acerca da ES (SILVA, MEGID-NETO, 2006; FURNALETTO et al., 2018).

Porém, poucas foram as pesquisas encontradas que investigaram a formação e a prática de professores e/ou licenciandos em Ciências Biológicas especificamente (BARCELOS, JACOBUECCI, 2011; YARED, 2011), sendo um dos poucos textos, uma investigação realizada com licenciandos em Ciências Naturais (ABREU, 2017). Vale destacar esta última pesquisa, por exemplo, cujo objetivo consistiu na elaboração de uma proposta de formação inicial para licenciandos do curso através de uma disciplina de Educação Sexual, baseada na prática reflexiva. Apesar das dificuldades enfrentadas diante dos tabus e preconceitos, foi percebido que é possível trabalhar a ES em sala de aula através de atividades viáveis, como jogos, dinâmicas, recursos didáticos, etc. Mais do que isso, foi uma pesquisa que possibilitou o desenvolvimento de estratégias aos licenciandos envolvidos, para que sintam-se mais seguros ao trabalhar a ES.

Assim, temos como problemática do presente trabalho a formação do docente para a atuação diante da ES, trazendo o recorte específico dos professores e futuros professores de Ciências Biológicas, tendo em vista o interesse pessoal da autora e o fato de que, em geral, espera-se que no contexto escolar este conteúdo seja mais frequentemente trabalhado por estes profissionais, uma vez que trabalham questões de corpo e reprodução e, portanto, compreende-se que estão mais próximos desse campo de estudos.

É sabido que os trabalhos sobre a ES com crianças de zero a cinco anos e com idosos são menos frequentes na literatura (FIGUEIRÓ, 2010), porém não tivemos este foco no presente trabalho devido aos motivos apontados anteriormente, somados ao fato de que a formação da autora é na área das Ciências Biológicas, sendo, portanto, mais apropriado que esta discussão seja realizada por profissionais com formação em Pedagogia, Psicologia e áreas afins.

Porém, será discutido mais adiante o fato de que a ES não deve restringir-se aos professores de Ciências/Biologia, sendo necessária ao longo de toda trajetória escolar - no que refere-se apenas do contexto formal de ensino.

a área da Pedagogia deixou esvanecer esta importante função e, ao recuar, abriu espaço para que professores de Biologia passassem a ser os únicos responsabilizados pela educação sexual, contribuindo, dessa forma, para que dela se fizesse um trabalho restrito de ensino da Biologia e Fisiologia da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2010, p. 109).

Em Figueiró (2014) temos a síntese de sua tese¹ de doutorado na qual foi realizado um extenso trabalho de formação continuada de professores na Educação Sexual entre 1997 a 2001. O trabalho dialoga com a presente pesquisa em diversos aspectos, na qual optamos por tomar o livro como base. No que tange aos cursos de formação de professores, aponta para a necessidade de inserção da temática no currículo de Ciências Biológicas, lacuna que verifica-se ainda atualmente, embora tenham ocorrido avanços, como será discutido na análise deste trabalho.

A partir de tais constatações e problemáticas, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: que relações podem ser estabelecidas entre o desenvolvimento de conhecimentos na formação inicial e as práticas em sala de aula no que tange à ES? Com esta questão em mente, nos primeiros capítulos realizamos uma revisão a respeito da temática relacionada a ES, a formação de professores e a integração destas na estrutura formativa inicial e em trabalhos que abordam estes temas.

Como caminho para a investigação, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) para categorizar as falas e escritos obtidos dos professores entrevistados, a partir dos quais foram elaborados metatextos em diálogo com o referencial do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) e seus domínios de conhecimento, o qual adotamos com o intuito de buscar sistematizações entre as ações formativas e os conhecimentos desenvolvidos pelos profissionais e futuros profissionais.

1 O livro sintetiza o trabalho de formação continuada de professores na Educação Sexual, realizado pela autora de 1997 a 2001. Podemos nos aprofundar melhor em Figueiró (2001).

2. EDUCAÇÃO SEXUAL

2.1. UM BREVE HISTÓRICO ATÉ O MOMENTO ATUAL

O início do debate científico sobre a sexualidade se deu no século XIX, com os estudos da medicina sobre o sexo, contexto em que surgiu a “Ciência Sexual” (FOUCAULT, 1988)². Já a história da Educação Sexual no Brasil é identificada pela existência de trabalhos a partir do século XX. Crianças e jovens receberam Educação Sexual informal desde o período colonial, se for considerada aquela que acontece na família, na sociedade e na escola, numa relação dialogada. Porém, esta se dava (e até hoje carrega resquícios) de uma ES negativa e castradora, em que o sexo é visto como algo vergonhoso e sujo (FIGUEIRÓ, 2010). Desde então, a discussão que envolve a sexualidade se aprimorou, abrindo espaço para sua inclusão no contexto educacional e consequentemente nos currículos.

Por volta da década de 1920, no Brasil se reivindicava, por parte de grupos feministas, a criação de programas de Educação Sexual. Já na década de 1930, houve a tentativa de incluir a ES no currículo escolar, o qual teve andamento por vários anos até o momento em que professor responsável foi processado e demitido (FIGUEIRÓ, 2010). A essa mesma época, a homossexualidade, por exemplo, é tratada como “desvio sexual” e tais desvios passam a ser percebidos como doenças, de modo que a escola assume o papel de intervir preventivamente, dentro de uma concepção de medicina higiênica para produzir comportamentos ditos “normais” (ALTMANN, 2001).

Até a década de 1960, foram desenvolvidas experiências pontuais de ES, somente em escolas sem vínculo religioso ou protestantes, pois a Igreja Católica foi um dos maiores obstáculos para que a ES fizesse parte dos currículos (FIGUEIRÓ, 2010). Assim, no Brasil, a ênfase dada nesse momento estava na questão da higiene e da moral sexual. Essas experiências tiveram algumas mudanças graças aos movimentos feministas emergentes em outros lugares do mundo, com a promoção de debates sobre tabus da virgindade, amor livre e uso de métodos contraceptivos.

Durante a década de 1960, parte dos colégios católicos aceitaram o

desenvolvimento da ES. Era o momento em que surgiram, no Brasil, “*as primeiras abordagens de uma possível orientação sexual na escola, e os materiais didáticos a serem utilizados possuíam características religiosas de caráter conservador de acordo com a época*” (SILVA, 2016, p. 13). Segundo Werebe (1978, citado por FIGUEIRÓ, 2010, p. 95), havia aumentado o interesse no meio educacional. Portanto, até aquele momento, este foi o período de maior implantação de programas de ES no Brasil.

Entretanto, em 1964, o Brasil vivia o início da ditadura militar, um movimento que representou uma grande repressão política no país, gerando reflexos nos mais diversos âmbitos e incluindo a ES, cujo campo sofreu a volta da moral tradicional aos currículos escolares. Em meados de 1970, os movimentos feministas se fortaleceram e com eles a educação sexual e o debate da realidade da mulher (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Devido ao contexto sofrido pelo país neste período, verifica-se a existência de poucas publicações sobre o tema até a década de 1970. Assim, no âmbito acadêmico, tivemos o início de um grande número de publicações científicas no país somente da década de 1980, período que representa um marco significativo para os trabalhos sobre a ES, numa perspectiva emancipatória, facilitados por uma maior abertura política, conforme o trabalho de Figueiró (2010).

No que concerne, especificamente, à questão da Educação Sexual como um meio de transformações sociais, portanto como uma atividade política, foi aproximadamente no início da década de 80 que começaram a surgir, no Brasil, as primeiras reflexões e publicações científicas (FIGUEIRÓ, 1995, p. 94).

Nessa mesma época, de acordo com Oliveira e Oliveira (2018), a questão da sexualidade passou a ser muito veiculada na mídia, incluindo questões do movimento homossexual. Além disso, foi neste momento que o HIV (vírus da imunodeficiência humana) foi descoberto e a AIDS (síndrome da imunodeficiência adquirida) passou a ser conhecida como “câncer gay”, quando a homofobia e questões da saúde pública foram amplamente debatidas.

Diversas outras questões emergem ao longo dos anos, como o aumento no número de adolescentes grávidas (ALTMANN, 2001; MENEZES et al., 2018) e de pessoas portadoras do HIV na década de 1990. Em 1997 são instituídas, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em 1998, as Diretrizes do Ensino

Fundamental apontam a necessidade, para a formação cidadã, incluindo o ensino para a sexualidade (BRASIL, 1998a). A discussão é melhor explicitada no Parecer CEB 04/98 (BRASIL, 1998b), que traz à tona o reconhecimento da discriminação sexista, dentre tantas outras.

Em complementação, houve a inclusão do conteúdo “Orientação Sexual”³ como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que, embora não apresente-se como diretriz oficial (legalmente estabelecida), fornece respaldo ao trabalho com sexualidade e gênero na educação formal (BRASIL, 1998c), demonstrando-se um importante instrumento para que a Educação Sexual tenha algum espaço nos documentos curriculares. O uso dos temas transversais, pautam-se pela inclusão de assuntos que não pertencem, curricularmente, a nenhuma disciplina em específico e, que portanto, poderiam ser tratados no âmbito das várias disciplinas curriculares. Como lembrado por Menezes e colaboradores (2018, p. 244), os temas transversais não possuem obrigatoriedade no currículo, o que reforça a invisibilização das questões da sexualidade e gênero.

Infelizmente, no trabalho de revisão de Furnalettto e colaboradores (2018), constatou-se que o trabalho com a Educação Sexual na escola sequer tem atendido ao preconizado nos PCN e as atividades, quando ocorrem, são caracterizadas por momentos muito pontuais, através de intervenções por profissionais que não fazem parte da escola. Além disso, a pesquisa aponta que, no contexto investigado, 75% destas atividades ocorrem no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e somente 25% no Ensino Médio.

Conforme Figueiró (2014), o contexto de criação dos PCN demonstra que o Estado assume uma tarefa minimizada em relação às questões sociais, enquanto à escola cabe a tarefa de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Mais do que isso, o documento é uma proposta, não constituindo uma determinação oficial do MEC, o que culminou na falta de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores, e na falta de possibilidade de condições para os educadores atuarem no ensino da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2018a). No contexto atual, é a BNCC que possui peso oficial no que refere-se aos conhecimentos presentes, obrigatórios e consequentemente visualizados nos currículos.

3 É importante destacar que o termo “orientação sexual” foi utilizado por muito tempo como sinônimo de “Educação Sexual”.

O currículo funciona como instrumento de legitimação e normatização do que pode ser dito e expresso no trabalho em sala de aula. Por outro lado, o que não adentra o currículo, fica na ordem do não dito (ou do maldito!). Trata-se do estabelecimento de uma linha divisória entre o que pode ser conhecido (e por quem) e o que deve (quem deve) permanecer no silenciamento (MENEZES et al, 2018, p. 249)

Agravando tais questões, o atual cenário político brasileiro demonstra que há uma grande necessidade de, em pleno século XXI, reforçar a importância de abordar a ES em sala de aula para que, dentro ou fora dela, possamos conviver com cidadãos conscientes do significado das discussões trazidas pela temática. Importância esta que se faz básica para que não entendamos Educação Sexual como “ideologia de gênero”, por exemplo (ARNT; GIROTTI-JÚNIOR, 2018).

Para situar, a origem da expressão “ideologia de gênero” se deu a partir a má interpretação do que se trata a ES e a consequente disseminação de discursos equivocados proferidos por autoridades conservadoras e defensoras da “família tradicional”, tomando por base o ativismo religioso (PARAÍSO, 2018). *“Não se trata, portanto, de um termo que conste nos marcos legais brasileiros, ou mesmo no repertório dos movimentos LGBT e feministas, na literatura das ciências humanas e sociais ou nos estudos de gênero e feministas”* (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 102).

Apesar de diversos grupos repudiarem a educação sexual e irem contra os direitos LGBT, no Brasil, a frente católica-evangélica tem maior influência dentro desses discursos. Na Igreja Católica, a expressão “ideologia de gênero” é usada, no fim dos anos 1990:

como sinônimo de degradação da natureza do feminino, nefasta para as mulheres e, de alguma maneira, contrária a um só ponto de vista cristão. Esta visão [...] é demonstrativa, por um lado, de um ataque cego a um debate cujos contornos parecem não ser, sequer, conhecidos (não existe qualquer referência a autoras e autores que escrevem sobre as questões de gênero), como, por outro lado, da própria ideologia de gênero produzida pela igreja há milênios. (UBIETA, 2018, p. 9)

Além da questão religiosa, o termo carrega consigo o peso de uma ameaça moral para as famílias e as crianças, o que acabou por gerar pânico morais na sociedade. Isso porque aqueles que utilizam o termo entendem que gênero é uma ideologia, a qual é contrária aos interesses da família (heterossexual). Ainda, seu

discurso ataca os estudos de gênero e a teoria *queer*⁴, além de defender que gênero e sexualidade não devem ser ensinados no contexto escolar (PARAÍSO, 2018). No entanto,

Ideologia de Gênero é um termo que não faz parte dos estudos científicos sobre Gênero. Ele foi criado e é usado por pessoas não progressistas, que defendem papéis rigidamente estabelecidos para o homem e para a mulher, devendo esta ficar em condição subserviente e inferior. Para essas pessoas, a diferença entre homem e mulher é fundada na biologia e, portanto, é natural, sendo inconcebível a ideia de luta pela igualdade e, também, a ideia de que as pessoas mudam sua forma de agir, de se comportar de se relacionar com o sexo oposto. Esse grupo acredita que falar sobre Gênero nas escolas é favorecer que as crianças mudem de sexo ou se tornem homossexuais, por exemplo. Para eles, a aceitação da possibilidade de família composta por pais ou mães homossexuais vai conduzir à morte da família tradicional, cuja essência está na procriação. Além disso, condenam como pecaminosa a homossexualidade (FIGUEIRÓ, 2016, p. 2).

A partir dessa compreensão errônea, o advento desse termo trouxe para o cenário atual a ideia de que está havendo “doutrinação” em sala de aula e uma visão equivocada de que educação sexual seria “sexualizar as crianças” ou fazê-las “se tornarem” homossexuais. Falar sobre homossexualidade não faz as pessoas tornarem-se homossexuais, pois orientação sexual não é questão de escolha, mas sim de sentimento (FIGUEIRÓ, 2007, citado por FIGUEIRÓ, 2018b, p. 53).

A fim de proibir a discussão sobre sexualidade e gênero em sala de aula e controlar o currículo que vinha avançando - ao menos minimamente - neste debate, temos um contexto em que vários Projetos de Lei foram criados, tratando o tema como “ideologia de gênero”. Dentre eles, tivemos o PL 2.731/2015, cujo autor é o deputado federal Eros Biondini (PTB-MG) - que posteriormente solicitou a retirada da proposta -, com o objetivo alterar o Plano Nacional de Educação (PNE) e prender educadores que discutirem o tema em sala de aula (BRASIL, 2015a); o PL 867/2015, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que visava controlar todos os materiais que os professores ministrarão nas aulas, e propunha a inclusão do Programa “Escola Sem Partido” (BRASIL, 2015b) - cuja ação foi julgada e considerada inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal (STF), em 2020; e o PL 1.859/2015, deste mesmo deputado, que visa proibir a discussão de gênero nas escolas (BRASIL, 2015c). Esses são apenas alguns exemplos, mas

4 A teoria *queer*, segundo Furlani (2016b), utiliza-se do termo “*queer*” de maneira humorada e crítica, visando demonstrar ironia e resistência frente ao que é heteronormativo.

há outros nesse mesmo sentido.

Nesse contexto, houve incentivo a pais e a alunos registrarem denúncias contra professores que tratassem sobre “ideologia de gênero” dentro de sala de aula, contexto este que pôde ser verificado, por exemplo, nas mobilizações ocorridas em 2016 no Brasil, com o PL 2731/2015, citado anteriormente, e o Programa Escola Sem Partido (PL 867/2015). Este último propôs a inclusão do Programa nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, impondo que *“A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”* (BRASIL, 2015c, p. 2) e, portanto, ferindo a liberdade de cátedra de professores e professoras (PRADO; CORREA, 2018).

No ano de 2014, já haviam sido iniciadas no Brasil diversas discussões relacionadas a abordagem dos temas de gênero e sexualidade nas escolas, visando eliminá-los do Plano Nacional de Educação (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015). A promoção da igualdade de gênero, de orientação sexual, e da igualdade racial foram retiradas como conteúdo do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015d). Um dos exemplos foi a alteração na diretriz sobre as desigualdades educacionais, que antes era escrita com ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, e foi substituída por “ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2015d, p. 12). A proposição foi realizada por Marco Feliciano e o teor da emenda ao Plano Nacional de Educação (PNE - PL 8035/10) não é imparcial, tendo sua argumentação baseada na religião e, mais uma vez, no combate à “ideologia de gênero”.

[...] quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e desigualdades de gênero, [...] também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes [...]. E isso demanda uma ampliação e complexificação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda, uma re-avaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer. (MEYER, 2003, p.19)

Além disso, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), aprovada recentemente, na qual o termo “sexualidade” só aparece uma vez no documento específico para o Ensino Médio, enquanto que o termo

gênero é citado somente no contexto de gêneros textuais e não no contexto da ES. Assim, o “gênero” que aqui tratamos

desaparece como categoria que questiona diferenças vividas como desigualdades. Quanto à sexualidade, há uma única menção na versão proposta de um documento que afirma, surpreendentemente, ter por objetivo revolucionar a educação destinada à juventude brasileira (CARREIRA, 2019, p. 66).

Na segunda versão da BNCC, o termo era citado mais vezes e em diferentes fases do ensino. No documento aprovado, específico para o Ensino Fundamental, o termo “sexualidade” é encontrado na parte da disciplina de Ciências como um objeto de conhecimento junto aos “mecanismos reprodutivos”. Sobre estas questões, podemos dialogar com Desidério (2020), que faz uma análise crítica em relação às mudanças que a BNCC traz para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, discutindo especificamente sobre a retirada das temáticas relacionadas à sexualidade para este período escolar, o que representa descontinuidade ao longo da vida escolar e contraria o que é defendido pelos PCN. Nesse sentido, percebe-se, em cada caso, uma limitação e/ou ausência na discussão da sexualidade.

O que se pode notar, com a discussão aqui reportada, é um grande e recente movimento de ataque à educação sexual no país, fazendo-se necessário situar alguns conceitos na tentativa de minimizar interpretações equivocadas como as que vêm sendo criadas e propagadas com tais movimentos. Para iniciar a discussão, tomamos por base tais informações apresentadas, porém os documentos oficiais receberão atenção novamente mais adiante neste trabalho.

2.2. ENTENDIMENTOS

Levantadas algumas questões do histórico relacionado ao estudo da ES no contexto escolar e fora dele, neste tópico buscamos demarcar e reforçar o significado que da ES e, portanto, quais conceitos estão sendo considerados no decorrer deste trabalho, com base em estudos de gênero e sexualidade, e não simplesmente em achismos e/ou crenças pessoais e religiosas.

Para o início dessa discussão, consideramos importante trazer como referência a Organização Mundial da Saúde (OMS), em cuja página eletrônica destaca a questão da saúde sexual, a qual não pode ser definida ou compreendida sem considerar a sexualidade como um conceito amplo, sendo a base de importantes comportamentos relacionados à saúde sexual.

Para que se possa compreender melhor as dimensões da sexualidade e a ES, é interessante reportar alguns conceitos, tais como o da própria sexualidade, que é tida como:

[...] um aspecto central ao longo da existência humana que envolve sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre experimentadas e expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais. (OMS, 2019, tradução nossa)

De maneira complementar e tratando-se do contexto escolar, Figueiró (2014) traz que *“a sexualidade é uma dimensão humana que vai além de sua determinação biológica, pois é, também, culturalmente determinada”* (ibidem, 2014, p. 18), sendo assim, ao ser trabalhada no ambiente escolar, deve promover reflexão individual e coletiva, para que o educando possa construir uma visão saudável e positiva acerca da sua sexualidade. Mais ainda, a sexualidade:

é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade, pois, não pode ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em

sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (*ibidem*, 2014, p. 48).

Conforme Britzman (1998, citada por FIGUEIRÓ, 2014), sem a sexualidade, não há curiosidade, o ser humano não busca e não há desejo por aprender. Portanto, não há como pensar a educação sexual sem pensar o processo de educação em sua totalidade. A sexualidade abrange o conceito de gênero, identidade sexual, identidade de gênero e a orientação sexual, sendo, portanto, parte da nossa identidade, envolvendo o amor, o carinho, a comunicação, as relações de gênero e as normas culturais sobre a prática sexual, o que confere a esse conceito um caráter mais amplo (FIGUEIRÓ, 2018c).

O conceito de sexo, segundo a OMS (2019), refere-se às características biológicas que definem os seres humanos como feminino ou masculino. Mas, tais características não são necessariamente mutuamente exclusivas, podendo haver indivíduos que possuem os dois tipos de características, sendo designados como intersexo. Para além desta conceituação, Figueiró (2018d) complementa que

Sexo diz respeito à relação sexual, enquanto que a sexualidade abrange o sexo, porém, também: a comunicação, o afeto, o toque ou carícia, o amor e as regras sociais e culturais criadas em torno do comportamento sexual, que variam de cultura para cultura e que são passíveis de mudança (*ibidem*, 2018d, p. 22).

Sobre o conceito de gênero, Butler (2006, p. 70), descreve como um *“mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino”*. O gênero está relacionado a construções sociais, visto que homens e mulheres são sujeitos históricos e, portanto, fazem-se dentro de uma determinada cultura, a qual pode modificar-se ao longo do tempo e trazer mudanças de paradigmas, valores, modos de pensar e viver. Assim, é também dentro desse contexto que se instaura o conceito de gênero, sendo dependente do que se compreende sobre masculino e do que se compreende como sendo feminino. Deste modo:

Gênero é um conceito plural e se refere a todas as construções sociais, culturais e linguísticas que se organizam em torno do masculino e do feminino. Mais que isso, envolve a problematização dos processos que têm servido para diferenciá-los. Coloca em xeque o uso das diferenças calcadas na biologia e/ou na anatomia para justificar as inúmeras desigualdades vividas por homens e mulheres na esfera social (ANDRADE, 2018, p. 47).

Cabe ressaltar a importância acerca da discussão das relações de gênero, visto que tal tópico deve (ou deveria) acompanhar todo o processo de educação em sexualidade, pois há um aproveitamento melhor quando se compreende as representações igualitárias de gênero (AFONSO, 2001, citado por FIGUEIRÓ, 2014).

Tais compreensões, assim como outras que são dependentes da cultura e do tempo em que se está inserido, refletem e se reproduzem no ambiente escolar, visto que este também faz parte de um contexto social e que não está alheio à cultura, valores e pensamentos locais, sendo que:

No espaço da escola, muito é ensinado aos/às jovens sobre as relações, os comportamentos e as diferenças entre homens e mulheres. Esses ensinamentos se configuram como discursos preocupados principalmente com o controle, a vigilância e o governo dos sujeitos e de seus corpos, investindo de modo mais intenso naqueles corpos que buscam escapar, que fazem resistência ao controle disciplinar. (ANDRADE, 2018, p. 48)

Considerando, novamente, o contexto recente de ataques contra a Educação Sexual trazidos pelo discurso da “ideologia de gênero”, tivemos episódios em que a discussão sobre gênero foi atacada como se fosse uma negação ao que compreendemos dentro das Ciências Biológicas. Porém, é importante destacar, conforme Furlani (2016a), que:

Os estudos de gênero não negam a biologia por um motivo muito simples: é preciso que ela exista para que possamos dizer que gênero é tudo o que não é biológico, ou seja, gênero difere da biologia, gênero é um conceito da sociedade e da cultura, gênero é, exatamente, o contrário. Não faz nenhum sentido dizer que os estudos de gênero negam a biologia; os estudos de gênero discordam é do determinismo biológico - quando a biologia é utilizada para definir nosso destino social (FURLANI, 2016a).

Junto ao conceito de gênero, caminha o conceito de identidade de gênero, o qual está relacionado ao modo como cada sujeito se identifica em relação ao seu gênero, ou como se enxerga no mundo. Conforme a campanha Livres e Iguais da ONU (Organização das Nações Unidas):

A identidade de gênero se refere à experiência de uma pessoa com o seu próprio gênero. Indivíduos trans possuem uma identidade de gênero que é diferente do sexo que lhes foi designado no momento de seu nascimento. A identidade de gênero é diferente de orientação sexual — pessoas trans podem ter qualquer orientação sexual, incluindo heterossexual, homossexual, bissexual e assexual (ONU, 2017).

Anami e Figueiró (2018) trazem o conceito de identidade de gênero com base nos Princípios de Yogyakarta, em que seu significado é descrito como:

A **profundamente sentida experiência interna e individual** do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento, incluindo o seu senso 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 vestimenta, modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 7, citado por ANAMI; FIGUEIRÓ, 2018, p. 147).

A compreensão de gênero contribui com a quebra do determinismo biológico, que carrega consigo o conceito de sexo, já explicitado anteriormente. Isso porque o conceito de gênero exige a compreensão de que somos mais do que seres biológicos, mas também seres inseridos em culturas e contextos sociais. Portanto, entende-se que a identidade de gênero também é afetada por padrões de feminino e masculino construídos socialmente.

Conforme Anami e Figueiró (2018), orientação sexual é um conceito que está relacionado ao sentido do desejo sexual, se este é voltado para pessoas do mesmo gênero com o qual se identifica (homossexual), do gênero oposto (heterossexual) ou para ambos (bissexual). Um bom panorama de como podemos entender esse conceito é trazido no Dossiê LGBT+ 2018, sendo “*a direção para qual se inclina o desejo de se relacionar com alguém, seja afetiva ou sexualmente, e pode variar de acordo com o gênero pelo qual a pessoa se sente atraída*” (MATOS; LARA, 2018, p. 7).

De modo a abranger tais conceitos, faz-se necessário situar, portanto, a ES, a qual é descrita “*como o processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções*” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 77). Um aspecto interessante presente nesta definição é o caráter “intencional” nela descrito, mas sabe-se que a ES ocorre no âmbito formal, não formal e informal.

Assim sendo, consideramos mais abrangente a definição dada anteriormente por Figueiró (2010, p. 3), que definiu a ES como:

(...) toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual.

Ainda assim, a própria autora reconhece a necessidade de um conceito mais amplo, que englobe seu significado na história do homem como indivíduo e como ser inserido em uma coletividade e que enfoque o engajamento pessoal na transformação de padrões de relacionamentos, sejam eles sexuais ou sociais (*ibidem*, 2014).

Para além da descrição de conceitos e das definições, compreendemos a ES, portanto, como aquela que carrega em seus objetivos envolver o debate sobre e a compreensão do próprio corpo e da própria sexualidade; o respeito a individualidade e a sexualidade do outro; a compreensão de que podem haver diferentes concepções de orientação sexual e gênero, por exemplo, dentre diversas outras questões que constituem um indivíduo e um cidadão. Tal debate, seja no contexto de uma ES formal, não formal ou informal, permite às pessoas, desde cedo, a reflexão sobre si, sobre os contextos nos quais estão inseridos, sobre autoestima, sobre os padrões ao qual se sentem forçados a estarem incluídas, ou ainda, sobre identificar situações de violência sofridas, entre tantas outras reflexões possibilitadas pela ES, que visam o bem-estar.

Entender os conceitos e termos utilizados dentro deste complexo campo de estudos, mostra-se relevante a fim de minimizar discriminações e discursos falaciosos acerca da discussão que deve ser levada ao ambiente escolar. Mais do que isso, é importante demarcar nossos entendimentos acerca da ES, a qual entendemos como uma educação para o bem-estar, seja ele físico, mental ou emocional, o que se reflete nos nossos valores, práticas e também no nosso olhar para o outro.

Como mencionado anteriormente, a ES não abrange apenas no âmbito formal e intencional, mas também aquela que ocorre no âmbito não formal, informal, não planejado e não intencional. A educação sexual formal é deliberada e institucionalizada, é intencional e planejada. Já a educação sexual informal é um processo não intencional, ocorrendo de maneira não planejada, de maneira verbalizada ou não, podendo consistir em atitudes que influenciam o conhecimento e visão que será formada pelo educando acerca de corpo e sexualidade (*ibidem*, 2014). Sobre o âmbito não formal, trata-se de uma educação intencional, planejada, mas que não fornece uma certificação, não exige um processo avaliativo, podendo

ocorrer em outros contextos que não a escola e complementando a formação escolar. Sendo assim, constitui uma forma de educação com características diferentes, que carrega intencionalidades próprias e mostra-se também importante no cenário educacional.

A Educação Sexual formal exige planejamento prévio e deve estar baseada em alguns princípios: 1) compreender que a ES vai além dos conteúdos de fisiologia e biologia da sexualidade; 2) deve-se dar espaço para que o aluno expresse seus sentimentos, reflita e reveja preconceitos; 3) deve-se exercitar a escuta; 4) o aluno deve estar como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem; e 5) deve-se criar condições para a aprendizagem do aluno, mais do que transmitir conhecimento (FIGUEIRÓ, 2018a).

Assim, para o presente trabalho, é importante esclarecer que houve enfoque ao caráter formal da ES, ou seja, aquela que se dá intencionalmente no contexto escolar e de formação de educadores, embora compreendamos que a educação para a sexualidade⁵ ocorra informalmente, também moldando educandos e educadores.

Além de trazer diversos conceitos que guiam a ES e o aspecto formal adotado neste trabalho, faz-se necessário situar que nossa postura diante das abordagens da ES - explicitadas mais adiante -, vai de encontro com o trabalho de Figueiró (2010), que enfatiza a ES sob uma abordagem emancipatória (política⁶), voltada para o compromisso com a transformação social, a qual possibilita a consciência da expressão e vivência da sexualidade, de modo que os alunos sejam críticos diante de questões sociais, políticas e culturais que envolvem a sexualidade. Compreendemos, portanto, a proximidade do caráter individual ao caráter social que permeia a ES. Enfatizamos as abordagens apresentadas a seguir - que foram sistematizadas e discutidas por Figueiró (2010, 2014, 2018) - pois foram utilizadas como embasamento teórico para análise e discussão da presente pesquisa.

As abordagens existentes têm como base a produção acadêmico-científica sobre o tema e os contextos em que se pode identificar a ES sendo realizada. Cada uma delas compreende a ES de diferentes maneiras. Figueiró (2010) menciona ter

5 O termo “educação para a sexualidade” é sinônimo de Educação Sexual.

6 O termo “abordagem política” não é comum na literatura atualmente, pois os pesquisadores passaram a usar o termo “abordagem emancipatória”.

notado as diferentes posturas adotadas por autores “quanto à maneira de encarar a Educação Sexual, o que refletia diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas” (*ibidem*, 2010, p. 1). Diferentes abordagens da Educação Sexual foram discutidas em seus trabalhos (*ibidem*, 1995, 2014): emancipatória, pedagógica, médica e religiosa (tradicional e libertadora).

Uma das abordagens, a **abordagem emancipatória**, anteriormente mencionada, foi proposta primeiramente por Goldberg⁷ (1988). Esta abordagem compreende a ES como guia para o resgate do gênero, do erótico e do prazer, mas também como meio para que o educando viva sua sexualidade de maneira positiva e feliz, sem opressão social, permitindo sua formação crítica, consciente e atrelada à transformação social. Assim, compreende os sujeitos como ativos na construção social do conhecimento. Engajar-se pessoalmente para transformar padrões de relacionamento permite que nos eduquemos sexualmente, fazendo-se necessário desenvolver nossa autonomia em relação às atitudes e valores relacionados ao comportamento sexual e desenvolver nossa capacidade de denunciar situações de repressão da sexualidade e de relações de poder. Assim sendo, esta abordagem tem uma forte marca com relação ao compromisso da ES com a transformação social (FIGUEIRÓ, 2010, 2014).

“Resgatar o erótico”, mencionado anteriormente, trata-se de esclarecer para o aluno que a sexualidade é algo positivo na vida das pessoas, ou seja, não deve ser visto como algo “sujo” ou “vergonhoso”. Significa comprometimento com a eliminação da ideia de que a sexualidade é luxúria e lascívia, sendo importante, assim, lutar contra o ideal marcado pela cultura consumista que banaliza o sexo, que é visto como desprovido de respeito mútuo e afeto. (*ibidem*, 2014).

Para se pensar a abordagem emancipatória, a autora assim traz à reflexão:

É imprescindível estar bem com sua própria sexualidade, porém esta conquista não se dá isoladamente, ou seja, a pessoa consigo própria ou com seu parceiro; nem tampouco se dá alienado de uma cultura. Pelo contrário, a vivência pessoal da sexualidade é influenciada, contaminada, afetada pelas conquistas ou entraves que vêm emergindo de sua contínua construção, pela cultura na qual estão inseridas as pessoas. Na tentativa de tornar clara essa ideia, proponho a seguinte reflexão: como pode viver de forma plena e satisfatória sua sexualidade, uma pessoa homossexual que, apesar de ter buscado informações sobre a sexualidade

7

Goldberg, que hoje assina como Maria Amélia Azevedo, foi orientadora de Figueiró (1995) durante o Mestrado e hoje integra o Portal REcria, importante meio de defesa contra a violência sexual, sobretudo infanto-juvenil.

e ter trabalhado os aspectos afetivos e psicológicos que lhe possibilitam aceitar-se e assumir sua orientação, encontra-se imerso num contexto cultural que oprime as pessoas LGBTT?

De forma análoga, como pode viver plenamente sua sexualidade uma mulher bem informada e consciente de seus direitos e da importância do prazer sexual, se está inserida numa cultura marcada pelo machismo, pela desigualdade sexual e pelo duplo padrão de moral sexual? (FIGUEIRÓ, 2010, p. 136-137)

É importante enfatizar que, ao tratarmos da abordagem emancipatória, tratamos de aspectos que também são abarcados pela abordagem pedagógica - que será melhor explicitada na sequência do texto -, tais como a necessidade de relacionar o indivíduo mas também a questão social; o trabalho com a parte mais científica da sexualidade, as questões psicológicas e afetivas, visando a vivência de uma sexualidade positiva e saudável. Porém, para além destes aspectos, a abordagem emancipatória representa um salto em relação à abordagem pedagógica (*ibidem*, 2010).

Existem vários papéis que um texto ou um educador sexual assumem ao comprometer-se com a abordagem emancipatória da ES, tais como o respeito a toda diversidade, visando direitos sexuais e reprodutivos; a valorização do aspecto informativo e formativo, possibilitando a discussão acerca de valores, atitudes, tabus e preconceitos; a atenção às dúvidas, sentimentos e emoções; a busca por compreender a construção das normas sexuais construídas socialmente; a compreensão da sexualidade como diretamente relacionada ao contexto social; a atenção e a participação em lutas coletivas, entre outras questões que visem à vivência livre e responsável da sexualidade, em nível social e não apenas individual (*ibidem*, 2010).

Educação Sexual é um processo mais complexo e vai além de preparar o educando para que aprenda as informações que lhe possibilitem viver bem a sexualidade. Tem a ver, também, com a formação do cidadão como participante da construção de uma vivência mais digna da sexualidade, para todos, sendo ele capaz de ajudar a superar os preconceitos e tabus, a combater a opressão sexual e a violência e toda forma de discriminação e a transformar os valores e as normas repressoras. Esta visão é o fundamento da Abordagem Emancipatória da Educação Sexual (FIGUEIRÓ, 2018e, p. 71-72).

Além desta abordagem, a autora elenca outras três: abordagem pedagógica, médica e religiosa (tradicional/libertadora).

A **abordagem pedagógica** consiste em colocar como central o processo de

ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados à sexualidade, seja enfocando o aspecto formativo, como também o desenvolvimento do educando, possibilitando a discussão acerca de valores, atitudes e preconceitos. Neste caso, a ES é mais voltada para o processo de libertação individual.

Figueiró (2010, p. 116), assim resume o que faz um educador comprometido com a abordagem pedagógica:

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

Na **abordagem médica**, tem-se como foco as questões ligadas à biologia do sexo, compreendendo a ES como forma de permitir que o educando viva sua sexualidade de maneira positiva, visando a promoção da saúde sexual individual e também coletiva. Esta abordagem também tem como preocupação a maneira como fatores pessoais e familiares afetam a sexualidade e tem uma perspectiva terapêutica para os desajustes sexuais.

Conforme Figueiró (2010), um educador comprometido com esta abordagem busca: a compreensão dos diversos fatores que podem afetar positiva ou negativamente a sexualidade, visando enfrentá-los; enfatizar o fornecimento de informações relacionadas à prevenção, visando assegurar a saúde sexual individual e coletiva; enfatiza ações para tratar desajustes, ansiedades e angústias relacionadas à sexualidade, além de pensar na garantia dos direitos sexuais, aprimorando a vivência sexual das pessoas.

Por último, a **abordagem religiosa tradicional** é aquela que compreende o sexo como algo relacionado ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. *“A vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais no caso da abordagem católica, e às mensagens bíblicas no caso da protestante”* (ibdem, 2014, p. 93).

Sobre esta abordagem, assim sintetiza Figueiró (2010, p. 21):

Consonante com as determinações conciliares, uma Educação Sexual Religiosa Católica Tradicional é aquela que promove a educação para a castidade/virgindade e para a orientação do sexo ao serviço do amor, da

doação. Busca promover o domínio de si, no educando, bem como as virtudes inerentes a esse domínio, que são: pudor, temperança, o respeito por si mesmo e pelos outros e a abertura ao próximo.

Estando vinculada às normas religiosas oficiais, a Abordagem Religiosa Católica Tradicional orienta para a vivência da sexualidade apenas dentro do matrimônio, condena as experiências pré e extraconjugais, o divórcio, bem como os métodos não naturais de controle de natalidade e o aborto.

Em contrapartida, existe a **abordagem religiosa libertadora**, a qual também está fundamentada na formação do cristão, mas abre espaço para a criticidade em relação às normas morais sexuais, oportunizando que a pessoa seja sujeito de sua própria sexualidade.

Na proposta Libertadora, há o reconhecimento de que a doutrina moral oficial é controladora, repressiva e incoerente com o momento histórico presente, e, por isso, dá espaço para o indivíduo ser sujeito de sua própria sexualidade, sentindo-se livre e sem sentimento de culpa por transgredir as normas oficiais que pretendem controlar o comportamento sexual do católico. Ao mesmo tempo, ajuda-o a ser crítico diante da descompressão sexual e da acentuada incitação ao sexo pelas quais passa nossa sociedade (FIGUEIRÓ, 2010, p. 30-31).

Nunes (1996) também expôs algumas concepções da ES: médico-biologista, terapêutico-descompressiva, normativa-institucional, consumista-quantitativa, dialética e política. Na **concepção médico-biologista**, verifica-se o reducionismo da condição humana à sua dimensão procriativa e generaliza a sexualidade a uma visão profilática, patológica, funcional e descritiva. Sobre a **concepção terapêutico-descompressiva**, o autor discute que o enfoque da sexualidade permeia o psicológico e subjetivo, apenas como fonte de prazer e gratificação. Na **concepção normativo-instrucional**, que baseia-se na ordem de conservação institucional, que tem como traços o patriarcalismo e o conservadorismo transmitido pela família. A **concepção consumista-quantitativa** compreende a sexualidade como passível de regulação social e associada à produtividade. Por último, a **concepção dialética política compreende** a complexidade da sexualidade, abarcando a sua construção histórica da qual o ser humano é sujeito ativo.

Furlani (2016b), que articula em suas análises as teorizações *queer*, também traz possibilidades de discussão acerca da ES sob a ótica de diversas abordagens existentes: biológico-higienista; moral-tradicionista; terapêutica; religioso-radical; dos direitos humanos; dos direitos sexuais; emancipatória; *queer*. Cada abordagem traz consigo sua compreensão acerca da sexualidade e da vida sexual, dos valores

morais e éticos, e acabam também definindo as práticas docentes.

Sobre a **abordagem biológica-higienista**, a autora aponta sua prevalência nas ações educacionais, em que tem-se o ensino centrado na promoção da saúde, reprodução, gravidez indesejada e IST. Um dos problemas apontados pela autora sobre tal abordagem está no fato de que pode haver a naturalização de desigualdades sociais e de gênero através do determinismo biológico. Aponta, ainda, a importância de uma abordagem do ponto de vista biológico, desde que não seja exclusiva, pois limita o currículo.

Na **abordagem moral-tradicionalista**, a ES está relacionada à privação sexual, além de defender o casamento, atribuir às IST um caráter de “castigo” da natureza por desaprovar o comportamento sexual das pessoas, pregar a intolerância com práticas sexuais que não tenham fins reprodutivos, entre outras questões de cunho conservador. Esta abordagem, portanto, entende a ES como responsabilidade da família, além de legitimar a homofobia, desencorajar o controle reprodutivo e censurar a informação da qual os/as jovens têm direito - tais como prevenção e práticas seguras.

A abordagem da ES do ponto de vista **terapêutico** é aquela que procura “explicações” para a vida sexual considerada “anormal” e, portanto, como sendo aquela capaz de “curar” os supostos problemas. Nessa abordagem, existe uma forte relação com o caráter psicológico dos indivíduos.

Na **abordagem religioso-radical**, a ES baseia-se em interpretações literais da Bíblia, ocorrendo em escolas religiosas, estudos bíblicos e pregações coletivas, tais como missas e cultos. Nesse contexto, naturaliza-se e acentua-se a homofobia e a opressão sexista nos discursos de manutenção da família patriarcal e a submissão da mulher ao homem.

Percebe-se, assim, que as abordagens moral-tradicionalista, terapêutica e religioso-radical têm em comum o cunho conservador e baseiam-se em discursos preconceituosos e intolerantes às diferenças. Em contraponto, Furlani (2016b) traz outras abordagens, que serão apresentadas a seguir, que problematizam o contexto e reconhecem as diferenças como algo positivo.

Sobre a **abordagem dos direitos humanos**, temos que a ES é trabalhada de modo a problematizar representações negativas que são impostas a diferentes

sujeitos sociais, tais como mulheres, pessoas homossexuais, travestis, transgêneros, transexuais, negras/os, indígenas, pobres, entre outros. Assim, essa abordagem visa uma sociedade menos desigual e mais humana. A **abordagem dos direitos sexuais** nos remete à Declaração dos Direitos Sexuais (FURLANI, 2016c), aprovada em 1999, em Hong Kong. Nesta, destaca-se os Direitos Sexuais como direitos humanos fundamentais e Universais, visto que a sexualidade é parte integral da personalidade individual, sendo dependente da satisfação das necessidades humanas básicas. Tal abordagem abarca, resumidamente, a questão das práticas sexuais, da liberdade e da identidade sexual, bem como a equidade nas relações entre homens e mulheres. Segundo a autora, a **abordagem emancipatória** pode estabelecer relações com o âmbito da “educação libertadora”, abrangendo também a questão dos direitos humanos, buscando a cidadania e a igualdade para todos, através de debates e reflexões, além da quebra de ordens estabelecidas. A **abordagem queer** arrisca-se a trazer algumas questões que são melhor aprofundadas dentro da teoria *queer*, a qual é contrária ao essencialismo sobre a identidade sexual. Tal teoria utiliza-se do termo, criado a princípio com sentido pejorativo, como uma forma de resistir à heteronormatividade.

É importante destacar que todas as abordagens explicitadas são relevantes, uma vez que demonstram que, de alguma forma, a Educação Sexual está acontecendo, o que é melhor do que o silenciamento da temática. Destaca-se no entanto, que o contexto político pode endereçar uma educação preconceituosa e, portanto problemática, quando das abordagens meramente biológicas e, desta forma, reforçamos que a abordagem emancipatória tem a preocupação com a formação integral do indivíduo, enquanto que as demais demonstram enfoque em um ou outro aspecto, sendo incompletas. Por este motivo, reforçamos nosso alinhamento à abordagem emancipatória, tendo em vista as abordagens existentes na literatura.

Portanto, neste tópico foram esclarecidos diversos conceitos que a ES abrange, as abordagens existentes no âmbito formal e informal para o ensino da sexualidade e, assim, demarcou-se os entendimentos e enfoques que serviram como embasamento para o presente trabalho. Com tais abordagens em mente, traremos ao longo do texto algumas de suas representações para enriquecer a

discussão.

No próximo tópico serão discutidos documentos oficiais que regem currículos e outras questões que envolvem as leis para a Educação Básica e percebe-se o distanciamento a todos os entendimentos básicos referentes à ES que foram aqui explicitados. Em tais documentos, a escrita não é enfática ao tratar de questões acerca da sexualidade, o que culmina no silenciamento da temática e, conseqüentemente, o seu debate nos espaços educativos. Percebe-se “[...] *a necessidade de dialogarmos com enunciados que coincidem com uma racionalidade jurídica, para polemizar e olhar para o que ela produz nos contextos escolares.*” (GROFF, 2015, p. 134). O modo como a lei é expressa nos documentos pode ter efeitos bastante importantes na formação de professores, por exemplo, sendo necessário evidenciar a existência de diferentes modos de ser.

2.3. EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Compreendendo os diversos conceitos envolvidos na ES e os tipos de abordagens existentes para tratar deste campo de estudos, buscamos discutir neste tópico, de maneira crítica, alguns documentos que regem e/ou interferem no currículo da Educação Básica, de modo a relacioná-los às abordagens e aos conhecimentos explicitados anteriormente.

Antes de iniciar este tópico e compreendendo, portanto, a importância de reconhecer o verdadeiro significado dos diversos conceitos que permeiam a sexualidade, podem surgir alguns questionamentos como: qual a importância do ensino da sexualidade? Por que e para que ensinar? Figueiró (2014) resume bem a resposta para o questionamento acerca da Educação Sexual, uma vez que “o ensino da sexualidade está em ser um **direito** do educando conhecer a si próprio e conhecer tudo o que é ligado à sexualidade” (*ibidem*, 2014, p. 76, grifo nosso). A autora, ao perguntar para que ensinar e onde queremos chegar com o que ensinamos, assim esclarece:

(...) o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento de si mesmos e das questões da sexualidade, para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação social dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de se assegurar a igualdade e o respeito mútuo (*ibidem*, 2014, p. 76)

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com esta menção procuramos enfatizar o dever do Estado em promover a educação, não sendo um dever restrito à família - como algumas autoridades proferiram nos últimos tempos em se tratando de ES. Mais do que isso, conforme Figueiró (1998, citada por FIGUEIRÓ, 2014), cabe à escola responsabilizar-se pela Educação Sexual, ainda que esta ocorra (ou não) em casa, através da família. A

autora nos traz dois motivos:

primeiro porque é só na escola, ou em alguma instituição educacional que o educando pode ter a oportunidade de debater as questões referentes à sexualidade com outros da mesma idade e, portanto, ouvir diferentes pontos de vista e partilhar dúvidas e angústias comuns; segundo, porque a sexualidade faz parte da educação global do indivíduo (FIGUEIRÓ, 1998, p. 110, citada por FIGUEIRÓ, 2014).

A Educação Sexual, ainda que não mencionada utilizando tal denominação, é prevista e discutida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que demonstra reconhecimento do direito de acesso dos estudantes também a estes conhecimentos em sua formação enquanto cidadãos.

Tomando por base o artigo 16 das DCN, temos que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como **saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social**, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2013, p. 134, grifo nosso)

Conforme previsto nos PCN, dentre os conteúdos da Educação Básica tem-se, desde 1998, a temática transversal acerca da Orientação Sexual, a qual:

vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 1998c, p. 91).

O termo “orientação sexual” gerou diversas discussões bastante enriquecedoras para este campo. Porém, o termo “Educação Sexual” mais adequado, visto que abarca a complexidade que o campo requer, no âmbito da educação escolar. Segundo Figueiró (2014),

a expressão Educação Sexual é mais apropriada, porque é coerente com a concepção do processo de educação, no qual o educando participa do processo ensino-aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações (FIGUEIRÓ, 2014, p. 55).

Figueiró (2010) traz ainda uma análise mais completa sobre os usos dos diferentes termos e conclui que as diversas terminologias e classificações utilizadas representam a deficiência desta área de conhecimento em sua estrutura básica, uma vez que não há uma linguagem comum.

Atualmente, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), podemos identificar, no âmbito da ES, dois problemas: o primeiro deles é a falta de menção a este campo de estudos no documento voltado para o Ensino Médio, demonstrando descaso com a discussão nessa etapa da vida escolar. No documento voltado para o Ensino Fundamental, a menção é mais presente, pois compõe o objeto de conhecimento “Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade”, estando, assim, atrelado à reprodução, o que caracteriza o segundo problema aqui exposto. Porém, é importante destacar a abertura que se tem para trabalhar a ES, ao analisar a habilidade de “(EF08CI11) *Selecionar argumentos que **evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana** (biológica, sociocultural, afetiva e ética).*”, presente no currículo de Ciências, do 8º ano. Ainda assim, não há tanta clareza sobre o enfoque em uma ES emancipatória e, portanto, vinculada a outras abordagens além da abordagem médica ou biológico-higienista - conceitos estes discutido no trabalhos de Figueiró (2010) e Furlani (2005, 2016b), respectivamente.

Diferentemente, os PCN apresentam em seu texto pelo menos um trecho, destacado em Figueiró (2014), que demonstra estar relacionado à abordagem emancipatória, ou seja, que apresenta uma visão ampla da ES - o que compreendemos como algo positivo:

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia da AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e qualidade de vida previstas pela Constituição Brasileira (BRASIL, 2000, p. 127)

Destarte, é importante destacar que a BNCC não pode ser compreendida como um documento que apresenta aprimoramentos frente aos PCN. Pelo contrário,

no que tange a ES, a BNCC não trouxe melhorias ou maior inclusão da temática no currículo escolar.

No Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) para as Ciências da Natureza no Ensino Fundamental (anos finais), a sexualidade é trazida no conteúdo do 8º ano voltada a uma abordagem mais biológico-higienista, que aborda a puberdade, hormônios sexuais, a anatomia interna e externa do sistema reprodutor, as **infecções** sexualmente transmissíveis (trazidas com o termo “doenças”), métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência. Cabe aqui destacar o uso do termo “infecções” no lugar de “doenças”, uma vez que

A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas (BRASIL, 2020).

Prosseguindo a discussão acerca do Currículo do Estado de SP, verifica-se que no 9º ano, a questão da puberdade e os hormônios sexuais é trazida novamente. No primeiro ano do Ensino Médio, a sexualidade envolve a questão da saúde coletiva, relacionando-se às infecções sexualmente transmissíveis (IST), além da habilidade de “*Reconhecer práticas sexuais que envolvem riscos de gravidez*” (SÃO PAULO, 2012, p. 82). Já no segundo ano do Ensino Médio, o documento traz conceitos que envolvem a sexualidade porém do ponto de vista genético, ou seja, relacionado à determinação do sexo pelos cromossomos e tipos de heranças ligadas aos cromossomos sexuais. No terceiro ano do Ensino Médio, temos o conteúdo “Sexualidade”, o que, como visto, é bem abrangente. Mas, em suas habilidades, especifica-se “*Associar estrutura e função dos componentes do sistema reprodutor humano (feminino e masculino)*” e “*Identificar o princípio básico de funcionamento dos métodos anticoncepcionais mais disseminados*” (SÃO PAULO, 2012, p. 91).

No que tange à ES, analisamos também o Currículo Municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), mais especificamente no documento das Ciências Naturais para o Ensino Fundamental. Nele, o campo da ES aparece com maior consideração, se comparado aos outros documentos. No eixo temático “Vida, Ambiente e Saúde”, temos, no 1º e 2º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental), objetos de conhecimento relacionados ao reconhecimento das partes do corpo humano, seu

funcionamento e cuidados. Tais questões voltam a ser mencionadas somente nos anos finais do Ensino Fundamental, no 7º ano, mas destacamos a presença de objetos de conhecimento interessantes, uma vez que trazem a questão da identidade de gênero, não abarcada em outros documentos explicitamente: “*Sistema endócrino e puberdade; Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e métodos contraceptivos; **Identidade de gênero e orientação sexual.***” (SÃO PAULO, 2019, p. 83).

Apesar do reconhecimento visto nos documentos e órgãos oficiais, não se deve cair na armadilha de acreditar que sexualidade e gênero, por exemplo, estão de fato sendo trabalhados em sala de aula. Pode-se perceber que a sexualidade está presente nos documentos que regem os currículos escolares, mas a abordagem, na maioria deles, é limitada aos conhecimentos biológicos, ou não há clareza sobre o que é esperado que os alunos compreendam quando a abordagem é outra que não a biológica.

Além disso, conforme Figueiró (2014), a ES ocupa posição marginalizada, não sendo priorizada nem colocada em prática na maioria das escolas brasileiras e é criticada por parte dos professores e das famílias, os quais compreendem-na como um tema de responsabilidade da família e não da escola - como já discutido anteriormente.

Ao tratar de tais documentos, que regem os currículos escolares, é importante demarcar, ainda, que temos a compreensão de currículo não apenas como uma lista de conteúdos (COSTA, 2001; SILVA, 2001), que regula, normatiza e conduz condutas, mas também aquele que leva em conta o contexto, que abre espaços para as diferenças e para a contestação, “*como um espaço de aprendizagem que é incontrolável, no qual forças inesperadas, encontros improváveis, e pequenos acontecimentos podem ser suscitados, desordenando e dificultando que as normas sejam efetivadas*” (PARAÍSO, 2018, p. 213).

Como citado anteriormente, o fato da ES ser incluída como tema transversal, traz a problemática da sua não obrigatoriedade e seu silenciamento nos currículos. Soma-se a isso outra problemática: a da abordagem feita acerca da sexualidade, que limita-se à fisiologia do organismo e trata de IST e a gravidez precoce e/ou não planejada.

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atentos/as à ameaça dos perigos, do abuso ou dos problemas (LOURO, 1999, citada por FIGUEIRÓ, 2014, p. 321).

Assim, deve-se reconhecer que ainda há muito a se trabalhar para que as temáticas de sexualidade e gênero sejam de fato implementadas e de maneira mais positiva, tanto na educação básica como na formação docente, afinal “*as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão circulando em algum lugar, ‘lá fora’; elas são instâncias que carregam e produzem representações*” (LOURO, 1998, p. 46). Portanto, não basta oficializar a Educação Sexual se não houver planejamento e preparo dos professores (FIGUEIRÓ, 2014).

Considerando que o currículo se reflete no contexto escolar no que tange à falta de aprofundamento nos conceitos e abordagens aqui discutidos, compreende-se a importância de analisar, também, o que tem sido (ou não) trabalhado no contexto da formação docente, ou seja, dos profissionais de sala de aula que se depara com tais deficiências. A formação docente relacionada à ES também se coloca como uma problemática que, ao ser trabalhada, pode contribuir para galgarmos a superação de tais entraves.

3. EDUCAÇÃO SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Um aspecto bastante importante antes de iniciar a discussão acerca da formação para educar sexualmente está em compreender que todos nós somos educadores sexuais, tenhamos consciência desse fato ou não. Isso decorre do fato já discutido anteriormente acerca dos âmbitos informal e formal da ES. A educação sexual realiza-se através de nossas atitudes, valores e também em como nos relacionamos com outras pessoas (FIGUEIRÓ, 2018b). Entretanto, neste trabalho o principal aspecto discutido refere-se a uma formação em educação sexual que é intencional e sistematizada. Assim, mais especificamente, daremos enfoque ao seu âmbito formal.

Em relação à formação do profissional docente, cabe lembrar, ainda, que esta inicia-se antes mesmo da formação inicial. Conforme Giovanni (1998, citado por FIGUEIRÓ, 2014, p. 311), as histórias de vida, as experiências e contextos que antecedem a escolha da profissão são também formadores do professor.

Ainda assim, tratando-se da ES, as experiências e pesquisas de outros autores, como Silva (2004), que investigou a produção científica da pós-graduação sobre formação de professores para o trabalho com a Educação Sexual, evidenciam as dificuldades em relação a tal atuação, não bastando “[...] *ter recebido uma ‘preparação’ prévia e, para alguns, nem mesmo estar num grupo de assessoria, podendo contar com supervisão e apoio*” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 31), pois há vários entraves pelo caminho.

Tomando como exemplo o trabalho de Madureira e Branco (2015), que buscou analisar as concepções e crenças de professores do Ensino Fundamental II acerca de gênero, sexualidade e diversidade, verificou-se a existência de uma lacuna entre o que é proposto nos PCN e o que acontece efetivamente, além de outra lacuna na formação de professores, uma vez que os professores utilizam-se de suas experiências e opiniões pessoais para tratar de tais questões.

Apesar da lacuna existente na formação de professores/as na área de gênero, sexualidade e diversidade, **identificamos na pesquisa o desejo, por parte da maioria dos/as participantes, de capacitação na área, de contribuição com o combate às diversas formas de preconceito, de promoção do respeito à diversidade, seja pela ênfase no respeito às diferenças individuais, seja pelo reconhecimento de que somos todos/as seres humanos.** Tal reconhecimento, nas relações interpessoais, é o

primeiro passo na construção de vínculos empáticos. Nesse sentido, a empatia, em termos metafóricos, pode funcionar como um 'antídoto' contra a intolerância e à discriminação (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 589, **grifo nosso**).

Em Guimarães (1995, citada por FIGUEIRÓ, 2014), verifica-se que os professores percebem sua falta de formação e reivindicam-na, uma vez que compreendem a necessidade de auxílio para lidar com questões do cotidiano da sala de aula.

As dificuldades e os entraves em relação à formação para a abordagem da ES são verificadas desde a formação inicial (ABREU, 2017), mas também continuada (FIGUEIRÓ, 2014). A formação continuada foi e será mencionada neste trabalho em alguns momentos e, assim, faz-se necessário situá-la. De maneira bastante simplificada, a formação continuada é aquela que ocorre tendo em vista o aprimoramento da prática profissional do professor, como por exemplo propostas de cursos, estudos, discussões, reflexões, entre outras. Baseada nas experiências vividas em seu trabalho, com duração de muitos anos, com formação continuada de professores, Figueiró (2014) reforça a reflexão e a prática cotidiana por parte dos professores como elementos estruturadores em sua formação em ES.

Em se tratando da ES propriamente dita, é necessário que o professor compreenda primeiramente a importância deste campo de estudos e sensibiliza-se para reconhecê-lo como responsabilidade também da escola, pois só assim poderá entender a importância da temática para vida do aluno. Mais do que o "despertar" do educador e da existência de um processo reflexivo em sua formação, faz-se necessário que o educador esteja imerso nos conhecimentos científicos que fazem parte da ES, sejam eles conhecimentos de Biologia ou Fisiologia da sexualidade, mas também saberes pedagógicos, como a coordenação de debates, de dinâmicas de grupo, o desenvolvimento de aulas expositivo-dialogadas e o incentivo à participação dos alunos (*ibidem*, 2014).

A Educação Sexual é uma tarefa complexa, que envolve dificuldades e requer planejamento e preparo do educador. A formação de professores voltada para o ensino da sexualidade requer um investimento em sua formação continuada, de forma sistemática, prolongada e com assessoria para o momento em que eles se envolverem na prática efetiva. [...] o período de formação deve dar-lhe a oportunidade de submeter-se a um processo pessoal, contínuo de "reeducação sexual" (FIGUEIRÓ, 2018b, p. 61).

Verificando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), tem-se como um dos princípios (Parágrafo 5º do Art. 3º) a contribuição desses profissionais para a promoção da emancipação de indivíduos e grupos sociais, visando reconhecer e valorizar a diversidade, contrariando qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4). Ainda que o campo da sexualidade não tenha sido explicitado, esse princípio pode abrir espaço para abarcar a diversidade sexual. Tal interpretação pode ser considerada ao tratar dos cursos de formação, os quais:

deverão garantir 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. 11).

Em maior evidência, questões envolvidas com sexualidade e gênero aparecem nos artigos 5 e 8 do documento, que tratam das competências dos egressos de cursos de formação para o magistério, tais como:

VII - 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;

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 (BRASIL, 2015, p. 8)

Considerando o enfoque que foi dado ao(à) professor(a) de Ciências Biológicas neste trabalho verificamos especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação na modalidade de Licenciatura em Ciências Biológicas, que apontam que este curso:

deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p. 6).

No mesmo documento, destaca-se, ainda, que *“particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais”* (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso). Tal menção é relevante para este trabalho, tendo em vista sua ligação a questões relativas à formação docente para a atuação em relação à ES, um campo de conhecimento complexo, que diz respeito às relações humanas e que não deve restringir-se aos conhecimentos biológicos. Porém, é o que se verifica em pesquisas como a de Jaques, Philbert e Bueno (2012), que realizaram pesquisas dentro de uma escola, com professores de Ensino Fundamental, onde foi realizada a observação-participante da rotina de professores e a aplicação de um questionário, que permitiram verificar que a sexualidade e o sexo estavam sendo compreendidos pelos professores de forma restrita e reforçando a visão médico-biologicista da temática.

Reforçando essa ideia, os PCN trazem a compreensão de que, ao trabalhar tais temáticas, o profissional não necessita ser da área de Ciências, uma vez que a abordagem da ES não deve ser predominantemente biológica. Ainda que esta abordagem seja extremamente importante, é insuficiente para tal formação e ensino, pois a ES vai além das diversas disciplinas escolares.

Além dessas questões, nos PCN é destacada a importância de existir um espaço para trabalhar com a ES e que seja realizado um trabalho contínuo e sistemático, de modo a abarcar questionamentos e preocupações que se modificam ao longo das diversas faixas etárias. Mesmo com o reconhecimento acerca da ES, é importante perceber neste documento as dificuldades em se trabalhar com tal campo e a necessidade de um profissional com formação adequada, o que vai muito além de interesse, disponibilidade e/ou disposição da escola ou do professor, como o próprio texto coloca. Por exemplo, a não obrigatoriedade das temáticas de gênero e sexualidade no currículo em si reflete na formação inicial e continuada de professores, o que pode ser verificado quando pela falta de ações que fomentem a formação em ES.

Entretanto, verifica-se que a formação inicial e continuada com a ausência da abordagem para a ES culmina no despreparo dos profissionais para o trabalho de

ES (MADUREIRA; BRANCO, 2015; NOTHAFT et al, 2014) e a existência de uma grande lacuna nos PCN ao *“não garantir o espaço coletivo reflexivo e continuado da formação do professor/educador para o trabalho com Educação Sexual, que possibilite a interação entre o pessoal e o profissional”* (SILVA; MEGID-NETO, 2006, p. 195). Silva (2004) levanta, ainda, que as instituições de ensino superior deveriam ser sensibilizadas de modo a incluir a ES em seus currículos, e reforça a necessidade de formar profissionais capacitados para esta abordagem.

Além da formação de professores, faz-se necessária a discussão sobre a importância do engajamento e envolvimento de toda a instituição escolar (FIGUEIRÓ, 2014). Jaques, Philbert e Bueno (2012) verificaram, no contexto de pesquisa citado anteriormente, a inexistência de um projeto contínuo e específico para a ES e, quando ocorre, se dá de modo esporádico, pontual e desarticulado do conteúdo programático e do projeto político pedagógico. Em Madureira e Branco (2015), tais observações foram novamente reforçadas, uma vez que o previsto nos PCN é muito distante do que ocorre efetivamente na escola, ainda que os professores acreditem ser importante que este trabalho seja realizado.

Além disso, tivemos algumas problemáticas mais atuais para a formação docente, a qual também sofre com um cenário de ameaças quando se trata do campo de gênero e sexualidade. Como citado em tópico anterior, houve a retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” do PNE e a proposição do PL 1.859/2015. Além deste fato, apresenta-se o PL 7.180/2014, que propõe colocar os valores da família acima da educação escolar (BRASIL, 2014, p. 1).

Soma-se a esta problemática a questão de que muitos professores desconhecem os documentos oficiais que norteiam sua atuação em relação a temáticas que envolvem gênero e sexualidade, fazendo-se necessário rever currículos de formação docente visando sua abrangência para estes temas e suas políticas públicas (GESSER, OLTRAMARI, PANISSON, 2015).

[...] seja pelo fato de a maioria das professoras e dos professores desconhecerem os documentos oficiais que legitimam a abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola, seja pelo medo de serem desqualificados por colegas que apresentam um posicionamento heterossexista, tais profissionais mostram muitas dificuldades de sustentar a implementação de um trabalho que acreditam ser fundamental para a garantia de direitos humanos (GESSER, OLTRAMARI, PANISSON, 2015, p. 566).

Aos professores é importante o conhecimento sobre o conceito de gênero e das formas de organização da escola, reconhecendo-a como espaço que produz e reproduz experiências, de modo que os ajude a problematizar os diferentes modos de viver e experienciar a escola e as expressões de gênero. Tais conhecimentos ajudam no processo de rompimento de relações de poder, permitindo a produção de novos discursos sobre gênero e sexualidade (ANDRADE, 2018). Ainda assim, salientamos a importância do professor ter tais conhecimentos. Porém, tal preocupação é pouco presente na formação inicial destes profissionais de modo que é preciso discutir estratégias para o desenvolvimento destes conhecimentos.

Ainda sobre a questão do gênero, Figueiró (2014) defende que a temática deve ter um espaço reservado dentro da ES, seja em trabalhos de sensibilização e/ou de formação de educadores, uma vez que traz consigo complexidade e exige transformação nas relações de gênero. O início do processo de dá pela reeducação e pela reflexão do próprio educador, o qual precisa compreender 1) a existência de uma construção sócio-histórico-cultural nas relações de gênero; 2) a maneira como se constituem as desigualdades de gênero, seja na escola ou fora dela; 3) as relações de poder e a hierarquia entre gêneros; 4) a existência de diversas masculinidades e feminilidades e 5) as formas de proceder, como cidadão e educador, visando a desconstrução de polarização entre masculino e feminino.

Novamente em relação à formação inicial do educador, busca-se aqui evidenciar que não há uma culpabilização do professor ou a sua responsabilização pela falta de um espaço reservado para a ES em sua formação. Sabe-se que esta nunca é completa, mas permite que sejam criados caminhos de reflexão sobre a prática no cotidiano escolar, a qual coloca o professor diante de outras questões, inclusive sociais. Neste conflito, é necessário ao professor o arcabouço para construir mecanismos de atuação. Sendo assim, a inexistência de um processo de “reeducação” através da reflexão aliada a uma postura fortemente conservadora em relação à ES no âmbito escolar, consistem em uma falha no processo de formação inicial - questões que não são solucionadas com a simples mudança de postura por parte do docente.

Além disso, evidentemente o debate deve ir além da questão de gênero. Assim como as influências primeiras em relação à sexualidade, os alunos podem

trazer consigo o peso da violência sexual, sendo os silenciamentos ainda mais comuns nesses casos. Em geral, uma criança que sofre violência sexual não compreende (e não é capaz de compreender) a violência como tal - porque não teve ES adequada, e, deste modo, o silêncio permanece. Uma criança que é capaz de reconhecer a violência também tem sérias dificuldades na quebra desse silêncio, por uma série de fatores, dentre eles o fato de que muitas vezes os adultos não dão crédito para sua fala, por tratar-se de um processo muito difícil de lidar e uma informação complexa de processar. Em todos os casos, quando adultos, esses jovens acabam por achar normal esse tipo de violência e seu silenciamento. Com isso, acumulam-se casos recorrentes e nunca denunciados. Portanto,

uma formação em educação sexual para os professores e alunos poderá efetivar a identificação e a prevenção dos casos de violência sexual, contribuindo, inclusive para o rompimento do pacto de silêncio que comumente ronda tais formas de violação. (VAGLIATI e GAGLIOTTO, 2014, p. 172)

Para que se possa pensar em soluções para problemas como o da violência sexual, primeiramente é necessário que haja abertura para falar de sexualidade desde cedo com as crianças, para que aprendam sobre o que é seu corpo e o que é corpo do outro; sobre limites que devem existir nessa interação entre o próprio corpo e o corpo do outro. Assim, falar sobre violência sexual implica, antes, o debate sobre sexualidade, compreendendo as crianças e adolescentes como sujeitos ativos. Protegê-los não significa isolá-los do mundo, mas sim falar sobre isso para que estejam preparados para lidar com situações como essas, caso aconteçam. (LANDINI, 2011, citado por VAGLIATI e GAGLIOTTO, 2014, p. 170). Para que isso seja possível, um primeiro passo é trabalhar todas essas questões na formação profissional do professor, inclusive no âmbito da Psicologia, para que consigam lidar, na medida do possível, com situações extremas como as de violências.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa teve como foco os(as) licenciandos(as) e professores(as) em Ciências Biológicas. Porém verifica-se que há questões relacionadas à formação para o trabalho com ES existentes nos(as) profissionais que educam antes do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, muitos(as) professores(as) relatam não saber lidar com as questões de sexualidade, gênero e violência sexual no contexto escolar. Devido a isso, tais profissionais preferem não tangenciar essas questões de nenhuma maneira, o que é reflexo do

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998d), que não apresenta propostas claras para ES infantil, sendo possível perceber um silenciamento desde muito cedo no contexto educacional (SÁ-SILVA; SILVA, 2018).

Melo (2001, citada por FIGUEIRÓ, 2014), alimenta a discussão sobre a formação em Pedagogia, por exemplo, por ser uma formação cujo currículo é omissivo, enviesado e assexuado, dicotomizando a relação corpo-mente e não propiciando a reflexão do professor acerca de sua relação consigo mesmo. Nesse sentido, a autora critica a falta de respeito ao desenvolvimento pleno do educador no que diz respeito à sua sexualidade e corporeidade.

O corpo tem, então, um papel fundamental na aquisição da consciência de si. Todo o padrão de relacionamento e de estimulação é vinculado ao próprio corpo e à sua ação. Ele é o ponto de partida e a base para a efetivação do desenvolvimento cognitivo (FIGUEIRÓ, 2014, p. 301).

O silenciamento da temática também educa, contribuindo para uma educação falha, uma vez que, se não se fala de sexo, depreende-se que o assunto não deve ser comentado, pois não é aceito com naturalidade (*ibidem*, 2018b). Assim,

se se pretende aproximar o futuro profissional do mundo real, como fazê-lo, se não damos, no currículo, um espaço considerável à questão da sexualidade e do corpo, com ênfase inclusive na manifestação da sexualidade e da curiosidade do aluno (criança e adolescente), elementos esses que fazem parte do dia a dia da escola? (FIGUEIRÓ, 2014, p. 300).

Tem-se por consequência o silenciamento também do professor, silêncio este que Nothaft e colaboradoras (2014) avaliam da seguinte forma:

O silêncio remete a três interpretações: pode representar insegurança quanto à condução do questionamento, pois diante de algumas perguntas ficam temerosos em responder; pode instigar novos questionamentos que levam o adolescente a buscar por outras respostas; pode ser visto como uma tática para manter o controle da situação, não desacomodando e não expondo o professor (NOTHAFT et al, 2014, p. 288).

Desta forma, as tentativas de silenciamento do tema refletem-se também no contexto dos alunos e em todo contexto social, de várias formas. O primeiro exemplo que pode ser dado é em relação às influências primeiras da relação dos alunos com as temáticas que envolvem a educação sexual: não há como negá-las. Dentro ou fora da escola há influências diversas, no simples fato de existirmos e vivermos em sociedade. Sendo assim, os conceitos, informações, representações que os alunos trazem de sua comunidade “são as demarcações para o início do trabalho em

Educação Sexual e não o seu impeditivo.” (GAGLIOTTO, 2006, p. 20).

Em contraposição às ameaças contra a ES, foi apresentado pelo deputado federal Jean Wyllys (PSOL/RJ) o Projeto de Lei 6.005/2016, que propôs o Programa Escola Livre, visando assegurar uma educação pautada na liberdade de manifestação do pensamento, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, atendendo ao princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, o respeito à pluralidade, a valorização dos profissionais da educação escolar, entre outros princípios (BRASIL, 2016).

Nesse mesmo sentido de liberdade e pluralidade, sabe-se que a escola é o lugar em que muitas representações se manifestam e em relação à sexualidade não é diferente. No âmbito da sexualidade, nos deparamos com preconceitos e indiferença diante da diversidade. Ao pretender a problematização sobre gêneros e sexualidades, professores e professoras não devem (ou não deveriam) condicionar suas ações, *“às decisões do campo consensual ou às legislações que intencionam silenciar as diferenças e a pluralidade dos modos de vida presentes no universo escolar.”* (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1440).

Nessa dimensão das micropolíticas de produção e negociação de sentidos sobre sexualidade e gênero, o conhecimento das normas morais e dos direitos são importantes, mas não definem plenamente a nossa conduta quando outras diferenças e desigualdades se interpõem e precisam ser consideradas, bem como seus desdobramentos jurídicos, religiosos e socioculturais (MENEZES et al, 2018, p. 270).

Levantadas essas problemáticas, entendemos que tais projetos de lei, que atacam a ES, demonstram desconhecimento sobre os trabalhos que envolvem a discussão de gênero, bem como a urgência da formação de profissionais para trabalharem o assunto em sala de aula, sem o frequente viés prescritivo e normativo tão presente em contextos de educação (MENEZES et al, 2018). Ainda assim, o conhecimento é *“um ato social, não simplesmente uma faculdade biológica; ele pode e deve ser partidário, mas jamais será ‘neutro’”* (NICOLAZZI, 2016, citado por SEFFNER, 2016, p. 10-11).

Apesar das dificuldades enfrentadas no processo de trabalho com a ES mesmo com a formação continuada, oportunizar a reflexão na formação docente auxilia professores e professoras em seu desenvolvimento profissional e em sua prática pedagógica. Desenvolver uma formação continuada que tenha como foco a

sexualidade pode representar uma grande melhora na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem, uma vez que tal reflexão possibilita que o professor repense seu papel, aprimore sua empatia e suas habilidades no trabalho com os valores e sentimentos (FIGUEIRÓ, 2014).

Apesar de haver muito o que ensinar aos professores, se eu considerar que eles próprios constroem sua aprendizagem e que, fundamentalmente, ela se dá pela reflexão sobre sua prática pedagógica, poderei então afirmar que não é possível a um formador “prepará-los”, pois ele apenas [...] estimula e facilita a aprendizagem (FIGUEIRÓ, 2014, p. 338).

Nesse mesmo sentido de trabalhar a reflexão no processo de formação profissional, Madureira e Branco (2015) entendem a necessidade de

investirmos na ampliação dos espaços institucionais e relacionais destinados a trabalhar as emoções, crenças e valores no sentido da consolidação de práticas reflexivas em sintonia com a construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade no contexto escolar (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 589).

Conforme Menezes e colaboradores (2018),

A pauta que a formação de professores/as - inspirada no campo dos direitos humanos, sexuais, reprodutivos e sociais - coloca é relativa ao compromisso com as mudanças necessárias para eliminar desigualdades que intervêm/interrompem a vida das subjetividades dissidentes, com a demanda por acesso aos mecanismos sociais necessários ao enfrentamento de injustiças sexuais e de gênero (MENEZES et al, 2018, p. 250).

A fim de eliminar tais desigualdades, enfrentar injustiças no campo da sexualidade e do gênero e considerando que nossa sociedade é marcada pela violência e opressão, não podemos tratar como qualquer a formação em sexualidade e gênero, mas sim uma formação que seja pautada nos direitos sexuais e reprodutivos, qualificando o ensino a partir de problematizações da autonomia pessoal, igualdade e diversidade (CORRÊA; PETCHESKY, 1996). Ainda segundo Menezes e colaboradores (2018), destaca-se que:

Os direitos reprodutivos são a garantia de meios que promovam a liberdade e escolha reprodutiva, reforçando o exercício mais amplo da cidadania, na conquista de garantias legais e na participação nas decisões públicas. Os direitos sexuais, por sua vez, constituem-se como o respeito ao direito de viver a sexualidade com prazer, o direito à liberdade e autonomia no exercício responsável da sexualidade. Isso implica viver a sexualidade livre de coerção, discriminação e violência. (MENEZES et al, 2018, p. 256)

Portanto, defendemos a necessidade de uma formação que possibilite ao

professor a capacidade de promover em sala de aula o debate sobre sexualidade, gênero e corpo de modo mais amplo:

[...] abordando os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas 'minorias' sexuais (FERREIRA; RIBEIRO, 2018, p.47)

Concordamos com Maia e Ribeiro (2011), no sentido de que a formação inicial e continuada de professores nessa área sempre deve ser feita por profissionais capacitados para tal, possibilitar discussões, reflexões e questionamentos sobre esses valores e concepções e de modo que os indivíduos possam compreender os referenciais culturais, históricos e éticos que fundamentam sua própria visão deste campo. Conforme os autores:

[...] a formação do educador é fundamental. Cada vez mais se torna necessário que o professor receba formação para atuar em processos de educação sexual seja na sua formação acadêmica ou em projetos de educação continuada. Para que os professores possam compreender a manifestação da sexualidade de seus alunos e educá-los em relação a isso é preciso que tenham clareza tanto da abordagem histórica e cultural sobre a construção da sexualidade quanto da compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual. (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 80)

Ainda segundo Groff, Maheirie e Mendes (2015), ao se pensar a formação docente, o campo da ES envolve fugir dos padrões de normalidade colocados; contestar a unicidade; e se responsabilizar eticamente com o outro. Também envolve problematizar as próprias práticas, a partir do comprometimento com os direitos humanos, lutas feministas e da comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis, sem se isentar de interferir em situações de discriminação e opressão de gênero e orientação sexual.

E ainda, uma atuação que potencialize as diferenças como realidade relacional e afirmadora da dialogia da vida, em detrimento de discursos monológicos, fundamentalistas e sexistas que tentam estratificar e embrutecer os corpos e a vitalidade do mundo (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1441).

Cabe ainda destacar que, bem como a ES, a formação do profissional que com ela trabalha, deve enfatizar seus aspectos positivos, priorizando a vivência de uma sexualidade positiva e feliz, tanto quanto a identificação de violências ou prevenção de infecções (FIGUEIRÓ, 2014).

ensinar sobre sexualidade, no espaço da escola, não se limita a colocar em

prática estratégias de ensino. Envolve ensinar, por meio da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade. Educar sexualmente é, também, possibilitar ao educando o direito de vivenciar o prazer (FIGUEIRÓ, 2018a, p. 105).

De todo modo, é importante lembrar que os sujeitos sobre os quais a responsabilidade recai são sempre os professores, que estão no cotidiano da sala de aula.

“[...] em situação em sala de aula, o professor enfrenta uma pressão social, materializada no currículo, que determina metas a serem cumpridas em um tempo definido: o programa. A habilidade de organizar situações dialógicas e modos estratégicos capazes de direcionar a atividade pedagógica se transforma, então, em um ponto importante na formação do professor.” (NASCIMENTO, 2007, p. 140)

Assim, é importante elucidar, ainda, que todas as questões relacionadas ao conhecimento profissional não devem ser associadas à responsabilidade única e exclusiva de professores e sua formação. Pelo contrário, espera-se reconhecer que a problemática do ensino de maneira geral pode envolver aspectos para além da formação de professores, tais como políticas educacionais e estrutura da escola, até as condições de trabalho e desvalorização da profissão, o que além de tudo, contribuem para o desestímulo de jovens na escolha da docência como carreira futura (GATTI, 2010; PEREIRA, 1999). Em relação à ES particularmente, existe o agravante da insegurança e do medo por parte do educador, que são naturais da precária Educação Sexual que tiveram ao longo de sua história (FIGUEIRÓ, 2014).

É importante demarcar que neste trabalho estamos contemplados com o que foi colocado por Nóvoa (1992b, p. 13), de que a *“formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”*.

No mesmo sentido, entende-se neste trabalho também que

o saber docente não se constitui apenas de saberes que estão nas bases científicas ou pedagógicas, mas também em um sujeito dotado de interesses, que os/as impulsionam descobrir-se, a pensar sobre si e sobre a profissão, principalmente, o modo como opera sua ação em sala de aula. (VIEIRA; RIBEIRO, 2018, p. 102)

Compreende-se, portanto, que a formação de professores para a ES é

complexa pois envolve a compreensão de uma temática ampla, alvo de tensões constantes dentro do ambiente social, político e educacional e que apresenta diferentes impasses em termos de currículo escolar e de formação docente. Assim, é preciso olhar cada um destes aspectos de modo a possibilitar o equacionamento das questões que os envolvem.

Considerando a formação inicial como uma das etapas para o desenvolvimento profissional e compreendendo que o domínio apenas do conteúdo ou ter apenas a formação didático-pedagógica não significa estar preparado para a atuação, pode ser levantado o seguinte questionamento: Como os temas relacionados a Educação Sexual bem como os fundamentos didático-pedagógicos e legais são efetivamente trabalhados durante a formação inicial e durante a atuação destes profissionais? Ou ainda, quais os caminhos para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais são trilhados neste percurso formativo? Como a estrutura da formação inicial e os currículos do ensino básico possibilitam ou limitam a atuação dos professores em termos de conhecimentos profissionais? Considerando estes questionamentos, julgamos trazer como referencial as discussões que têm sido trabalhadas no âmbito dos conhecimentos profissionais para a formação de professores de modo a auxiliar na compreensão da tessitura que pode ser criada no contexto que temos discutido.

4. CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

No campo que engloba as pesquisas relacionadas à formação de professores, um conjunto de investigações se dedica a buscar compreender como se o desenvolvimento profissional se constrói, discutindo aspectos relativos aos conhecimentos e saberes profissionais.

Diferentes autores reportam em seus trabalhos propostas de discussão a respeito de quais os saberes docentes devem ser mobilizados pelo professor em sua prática. Gauthier (1998) propõe a constituição destes em seis categorias: 1) *saber disciplinar*, que está relacionado ao conhecimento do conteúdo, uma vez que não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se sabe; 2) *saber curricular*, que refere-se à transformação de saberes científicos para um corpo de conhecimento que será ensinado dentro do programa escolar; 3) *saber das ciências da educação*, que relaciona-se ao conjunto de conhecimentos profissionais que não estão ligados à ação de ensinar; 4) *saber da tradição pedagógica*, que está relacionado ao saber dar aula antes da formação docente, e que é adaptado conforme o saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica; 5) *saber experiencial*, que está relacionado com a reflexão do professor a partir da sua própria experiência, a qual não é conhecida nem testada publicamente; 6) *saber da ação pedagógica*, que é o saber experiencial no momento em que se torna público e é testado em pesquisas realizadas em sala de aula.

Seguindo uma linha próxima, Tardif (2010) considera que o saber docente é um saber plural, que é constituído a partir de vários saberes e conhecimentos que são provenientes da formação, do currículo e da prática e, dessa forma, o autor o caracteriza como um saber heterogêneo. Além disso, constitui-se como um saber temporal, ou seja, que é construído com o tempo, uma vez que boa parte do saber do professor provém da sua própria história e experiência de vida, da estruturação da prática profissional nos primeiros anos de prática e, por último, porque se desenvolve ao longo da carreira (TARDIF, 2000).

Ao considerarmos a ideia de conhecimentos profissionais e buscando uma delimitação quanto a sua diferenciação em relação aos saberes profissionais, é possível compreendê-los de uma forma mais específica e pontual. Esta concepção

nos remete a possibilidade de pensar o desenvolvimento destes em ações direcionadas, o que possibilita o desenvolvimento de práticas formativas específicas. No entanto, ressalta-se que é impossível considerá-los de forma isolada, principalmente quando se pensa na atuação do professor. Pauta-se que é a partir de um conjunto de conhecimentos articulados que o professor consegue estruturar sua prática de forma a alcançar os objetivos educacionais propostos (GIROTTTO-JÚNIOR; OCAMPOS; PEINADO, 2019).

Considerando a especificidade dos conhecimentos ou o caráter mais amplo dos saberes, temos por base que o professor necessita de um repertório adquirido na formação inicial, mas que em sua atuação deve ser produtor de novos conhecimentos e saberes através de sua prática. Deste modo, a formação inicial fornece um conjunto de conhecimentos para que o professor tenha a capacidade de desenvolver a tarefa de ensino não mais como um técnico, mas como um ator intelectual. A profissão docente atinge, neste sentido, uma maturidade a ponto de ser produtora de conhecimentos próprios e necessários à prática, mas que necessitam dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Os conhecimentos e saberes profissionais, em articulação, contribuem para a formação mas também constituem-se como fatores importantes, dentre outros, para o processo de ensino-aprendizagem. Tais conhecimentos devem servir, portanto, de base para uma atuação crítica, permitindo que o professor transforme e seja transformado ao longo do processo educacional (GIROTTTO-JÚNIOR, 2011).

Desde os anos 1980, temos a ampla produção de pesquisas na área, visando desvendar os conhecimentos docentes necessários à prática com o intuito de construir um direcionamento que, em primeira instância auxiliaria na formação inicial e, em segunda instância, forneceria subsídios para o professor atuar de forma autônoma, complementando a base de conhecimentos necessária. Segundo Tardif, os conhecimentos profissionais:

exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (TARDIF, 2000, p. 7)

A discussão sobre a falta de articulação teórico-prática na formação docente já é antiga e está muito vinculada aos conhecimentos profissionais. Isso porque, não

havendo diálogo entre os conhecimentos teóricos e o que é trabalhado na prática, isso se reflete na formação do docente, ao qual faltam bases para sua prática. Em trabalho recente, destacamos que:

o desenvolvimento profissional se dá pela articulação de conhecimentos teóricos e práticos através de um processo reflexivo e que necessita ser simultaneamente coletivo e autônomo no sentido de considerar as especificidades e idiosincrasias de cada ambiente e sujeito em formação. (GIROTTTO-JÚNIOR; OCAMPOS; PEINADO, 2019, p. 465)

Sobre o debate acerca dos conhecimentos profissionais, Shulman (1986, 1987) trabalha com a ideia de que existe uma base de conhecimentos e, dentre eles destaca o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), o qual está relacionado a um conteúdo específico, mas que também dialoga com processos reflexivos e vivências associadas a conhecimentos teóricos.

Diante da importância de se reconhecer a contribuição da formação e da prática na construção e mobilização de conhecimentos, é relevante buscar métodos para tal reconhecimento, pois partindo do reconhecimento é possível realizar interpretações mais amplas para se pensar políticas curriculares e outras sobre a formação para um tópico específico. Nesse sentido, no presente trabalho foi adotado como referencial o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* - PCK), visando compreender como os conhecimentos profissionais relacionados à ES são trabalhados e desenvolvidos.

4.1. CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK⁸)

O PCK, segundo Shulman - o primeiro autor a apresentar o termo, é entendido como “[...] a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos” (SHULMAN, 1987, p. 15) e portanto, diferencia o professor de um especialista de determinada área (CASTRO et al., 2013).

O termo PCK foi publicado por Shulman pela primeira vez em 1986, em seu trabalho *“Those who understand: knowledge growth in teaching”* (SHULMAN, 1986). Nele, o autor apresentou três categorias de conhecimentos dos professores: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento do currículo e conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Em 1987, Shulman traz em seu trabalho o PCK como parte de um dos sete conhecimentos base necessários para um professor, os quais serão mencionados mais adiante.

Shulman (2014) esclarece ainda, que o PCK não é apenas de natureza proposicional, é também um tipo de conhecimento estratégico, e que não deveria ser interpretado como “algo” que os professores têm em suas mentes, mas sim um construto mais dinâmico, que descreve o processo que os professores empregam quando se deparam com o desafio de ensinar assuntos específicos para aprendizes que são únicos, em contextos também específicos.

Grossman (1990, citada por CASTRO et al., 2013), que foi uma das alunas de doutorado orientadas por Shulman, traz que o PCK depende primeiramente das concepções do professor sobre os objetivos de se ensinar um conteúdo e tais concepções se refletem nos demais constituintes do PCK: o conhecimento da compreensão dos estudantes, o conhecimento do currículo e o conhecimento das estratégias instrucionais.

Após a proposta feita por Shulman, surgiram diferentes proposições de definição, categorização e formas de acesso e reconhecimento dos componentes do PCK, a fim de criar uma rede de interpretações para um mesmo construto. Mais tarde, em 2012, realizou-se uma conferência nos Estados Unidos conhecida como

8 A abreviação “PCK” é originada do termo “*Pedagogical Content Knowledge*”, em inglês.

“Cúpula do PCK”, na qual se reuniram diversos pesquisadores do Ensino de Ciências e Matemática cujos trabalhos eram relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo. O propósito da conferência foi verificar os modelos de acesso ao PCK existentes, visando obter uma definição para o PCK e também um modelo consensual. Por fim, os pesquisadores envolvidos no evento, chegaram ao seguinte consenso sobre a definição do PCK: *“PCK é o conhecimento, o raciocínio subjacente, e a promulgação do ensino de conceitos específicos de formas específicas com determinados estudantes, por razões específicas para aprimorar os resultados dos estudantes”* (HELMS e STOKES, 2013, p. 8, tradução nossa). Porém, é importante demarcar que as discussões sobre a definição não cessaram e, portanto, tal definição não pode ser compreendida como definitiva e nem se deve desconsiderar outras contribuições mais abrangentes para o PCK.

Dada a grande diversidade de trabalhos relacionados ao PCK e a existência e utilização de diferentes modelos de conhecimentos profissionais torna-se importante conceituá-los para que se possa compreender seus usos dentro de diferentes análises. Portanto, serão apresentados e discutidos alguns modelos de forma concisa, dando ênfase ao modelo escolhido para a análise neste trabalho, que foi o Modelo Consensual Refinado. Ressaltamos que trazer o histórico dos modelos de PCK é importante para a compreensão de sua complexidade e de como o modelo atual foi constituído, demonstrando sua epistemologia constituída a partir da análise e estudo da própria prática profissional.

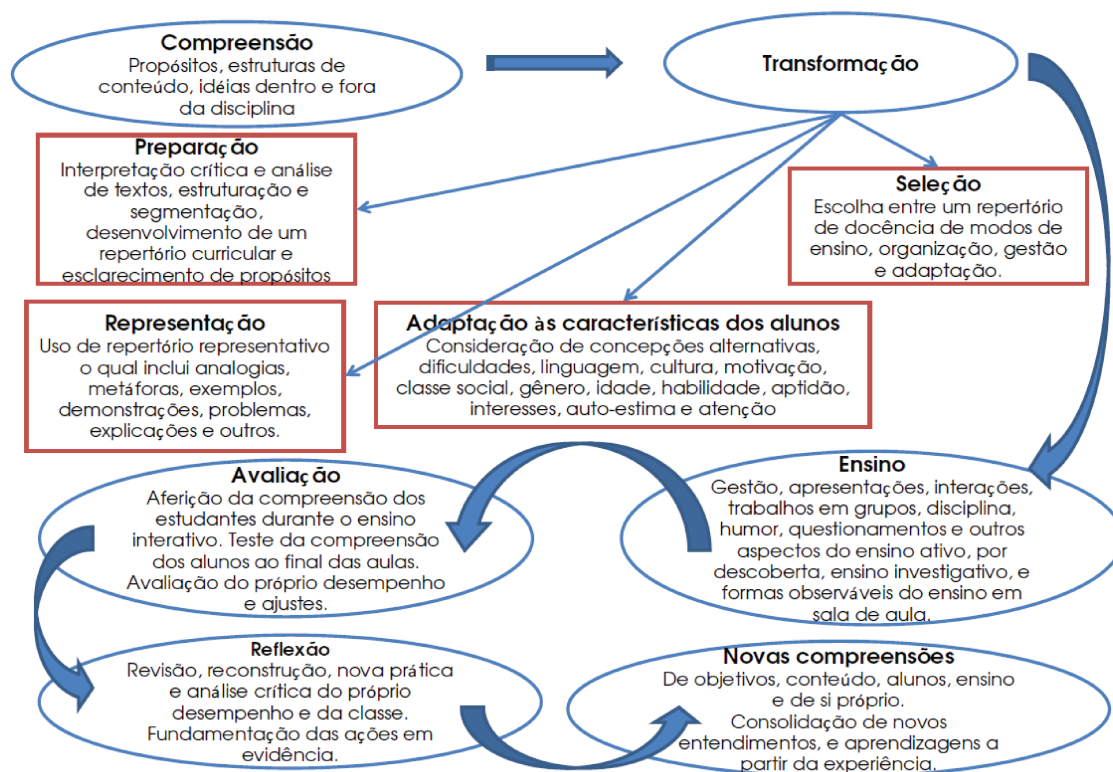
4.2. MODELOS DE PCK

Em seu trabalho, Shulman (1987) propôs uma base de conhecimentos para o ensino composta por sete categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos; conhecimento do contexto; conhecimento dos objetivos e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos. Dentre estes, o PCK é representado como um conhecimento central, consistindo em uma amálgama das diferentes categorias de conhecimento que considera, ainda, as crenças e repertórios pessoais e, portanto particular de cada professor.

Em 1987, Shulman apresenta em seu trabalho, além de suas outras contribuições para a compreensão do PCK, o Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA), apresentado na Figura 1, que propõe um processo pelo qual o desenvolvimento das práticas profissionais de um professor diante de um conteúdo específico levaria a mobilização dos componentes do PCK, sendo um processo dinâmico de ação e reflexão docente. O autor menciona que o ponto de partida da maioria dos processos de ensino se dá por meio de materiais que instigam a compreensão por parte do professor e dos alunos. A partir disso e dos objetivos educacionais, o raciocínio pedagógico e a ação permitem atividades de compreensão, instrução, reflexão, avaliação, transformação e nova compreensão, fechando um ciclo. O MRPA, portanto, exige raciocínio do professor sobre o conteúdo e seu ensino, que são reestruturados continuamente, sendo enriquecidos conforme o contexto.

Ressalta-se que o MRPA não se apresenta como um modelo que busca definir o PCK ou atribuir componentes ou categorias de conhecimento a este construto. Esta proposta de Shulman tem, na verdade, a intencionalidade de propor um mecanismo para o desenvolvimento do PCK, o que posteriormente viria a ser considerada por outros pesquisadores para a observação dos conhecimentos envolvidos na dinâmica de atuação dos professores.

Figura 1. Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA) proposto por Shulman (1987) e adaptado de Salazar (2005).



Fonte e tradução: GOES, 2014, p. 44.

Grossman (1990, citada por FERNANDEZ, 2014) foi a primeira a organizar a composição da base de conhecimentos trazida por Shulman. O modelo de Grossman compreende os seguintes conhecimentos básicos para o ensino, que dialogam entre si: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do tema, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento do contexto. Porém, o único conhecimento que interage com todos os outros é o PCK.

Assim, nesse modelo tem-se o PCK centralizado no conhecimento básico dos professores, englobando outros quatro conhecimentos: conhecimento do currículo, conhecimento das estratégias instrucionais, conhecimento das compreensões dos estudantes e conhecimento dos propósitos de ensino de um conteúdo específico. No modelo também é representada uma hierarquia entre as concepções dos objetivos de ensino de conteúdos específicos em relação aos outros conhecimentos que o PCK engloba (conhecimento da compreensão dos alunos, conhecimento do

currículo e conhecimento de estratégias instrucionais). Conforme Fernandez (2015), considerando esse aspecto dos propósitos dos professores no ensino dos conteúdos, este modelo abrange o caráter formal e prático do PCK. Grossman também deu ênfase no conhecimento do conteúdo para o desenvolvimento do currículo, uma vez que o conhecimento do conteúdo tem influência sobre o que o professor ensina e como ele ensina.

Sobre os conhecimentos básicos considerados no modelo de Grossman, temos que o *conhecimento do tema* está relacionado com a organização do conteúdo pelo professor e em suas escolhas didáticas e, conseqüentemente, influencia na sua abordagem em sala de aula. Assim, um conhecimento limitado do tema pode fazer com que o professor opte por ensiná-lo mais superficialmente, ao mesmo tempo que prioriza conteúdos com os quais tem maior afinidade. Segundo o modelo, o conhecimento do tema abarca o conhecimento do conteúdo, as estruturas sintáticas e as substantivas. O conhecimento do conteúdo é fundamental na abordagem do tema, mas é importante somar-se a ele as estruturas sintáticas e substantivas, que auxiliam na compreensão da construção e organização dos conteúdos (GOES, 2014).

O *conhecimento pedagógico geral* também é constituído de outros componentes: alunos e aprendizagem; gestão da sala de aula; currículo e instrução, e outros. O componente dos alunos e aprendizagem está relacionado com os conhecimentos e crenças do professor acerca de seus alunos e sua aprendizagem. O segundo componente, de gestão de sala de aula, relaciona-se com as habilidades do professor para organização dos alunos e atividades em sala de aula. O componente do currículo e instrução tem relação com o conhecimento do professor acerca dos princípios gerais da instrução.

O *conhecimento pedagógico do conteúdo* (PCK), como citado anteriormente, é composto pela concepção dos propósitos de ensino do tema, conhecimento da compreensão dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais. Conforme o trabalho de Goes (2014), o *conhecimento dos propósitos para o ensino de determinado conteúdo* é baseado nas crenças do professor acerca de sua atuação, pelas quais ele faz escolhas sobre as prioridades de determinados conceitos em detrimento de outros. O *conhecimento da*

compreensão dos estudantes está relacionado às características e dificuldades de aprendizagem dos estudantes. O *conhecimento do currículo* diz respeito ao conhecimento do material curricular de determinado conteúdo e os meios adotados pelo professor para ensinar e gerir o assunto em diferentes contextos. Já o *conhecimento das estratégias instrucionais* está relacionado com a forma como um professor representa e/ou demonstra o conteúdo, ou seja, quais analogias, exemplos, experimentos e atividades são utilizadas para que o conteúdo se torne mais acessível ao aluno.

Por último, temos o *conhecimento do contexto*, que influencia e é influenciado pelo PCK. Isso porque esse conhecimento implica conhecer onde e para quem se ensina, uma vez que diferentes contextos demandam diferentes abordagens para que se atinja os objetivos do ensino. Esse conhecimento está relacionado a diversos aspectos (sociais, políticos, organizacionais, etc) do ambiente da sala de aula e traz como componentes os estudantes, a comunidade, o distrito e a escola. Os *estudantes* são o componente desse modelo que interagem com a comunidade, o distrito e a escola, pois cada estudante traz consigo diferentes bagagens, níveis de escolaridade, culturas, entre outras características que o compõem e dialogam com tais componentes, que caracterizam seu contexto. O componente da *comunidade* diz respeito às características sociais e culturais nas quais o estudante e a escola estão inseridos. O componente *distrito* é um pouco mais abrangente, pois está relacionado com o governo que está acima da escola. O componente *escola* relaciona-se à cultura escolar, sua estrutura e outras questões que afetam o trabalho docente.

Nesse modelo temos, portanto, a existência de outros domínios de conhecimento base dentro de cada conhecimento específico, o que o diferencia das categorias propostas por Shulman. Além disso, o modelo de Grossman traz o “conhecimento do tema”, um termo que, segundo Fernandez (2015), explica melhor o que Shulman queria dizer com “conhecimento do conteúdo”, pois engloba mais do que o conhecimento do conteúdo, mas também a compreensão da organização da área de conhecimento e do porquê da relevância de determinados tópicos dentro da conteúdo em detrimento de outros.

Carlsen (1999) propôs um modelo semelhante ao de Grossman para

evidenciar os conhecimentos que compõem a base. O modelo é baseado em cinco áreas de conhecimento, tais como o conhecimento pedagógico geral, conhecimento do tema e conhecimento pedagógico de conteúdo. Além disso, no modelo são especificados o conhecimento do contexto geral e o conhecimento do contexto específico, sendo que o conhecimento do contexto educacional geral remete ao Estado, à nação, comunidade e escola; diferentemente do conhecimento do contexto educacional específico, que está relacionado à sala de aula e aos alunos.

O modelo difere do que foi proposto por Grossman principalmente devido ao foco nos contextos geral e específico, que se relacionam com os outros conhecimentos como um pano de fundo, e não como um conhecimento em si, como apresentado no modelo de Grossman. Outra diferenciação é a de que o conhecimento do tema está relacionado à natureza da Ciência e da Tecnologia, e não ao conteúdo. O conhecimento pedagógico do conteúdo apresenta também uma diferença em relação ao proposto por Grossman na medida em que não há uma hierarquização entre os componentes do PCK, tendo os propósitos para o ensino de ciências no mesmo nível dos demais componentes. Também é importante notar que esse modelo é específico para o ensino de Ciências, conforme explicitado em seus componentes.

No trabalho de Fernandez (2015) discute-se sobre as diferenças entre esses dois modelos, acrescentando-se uma observação de que o modelo de Carlsen não contribui tanto, uma vez que a falta de hierarquização no conhecimento pedagógico de conteúdo afasta-se da realidade de que os propósitos de ensino influenciam e causam uma relação de dependência dos demais componentes do PCK. Ou seja, as concepções, o currículo e as estratégias instrucionais são dependentes dos propósitos do ensino, o que não é contemplado neste modelo e era mostrado no modelo de Grossman.

O modelo mais comumente utilizado para o conhecimento pedagógico do conteúdo especificamente foi o proposto por Magnusson, Krajcik e Borko (1999), que foi adotado em diferentes pesquisas. Esse modelo demonstrou ser muito útil, uma vez que grande parte dos componentes do PCK fazem parte desse modelo (CHAN e HUME, 2019). Nesse modelo, temos que o PCK compreende primeiramente a orientação para o ensino de ciências, a qual inclui o conhecimento

do currículo, o conhecimento da avaliação, o conhecimento da compreensão dos alunos sobre ciência e conhecimento de estratégias instrucionais.

A proposta é parecida com o modelo de Grossman (1990), porém com duas diferenças básicas: apresenta como componente o conhecimento de avaliação; e a substituição das “concepções dos propósitos para ensino de um conteúdo” pelas “orientações para o ensino de ciências”. Essa substituição recebeu críticas, pois é um termo utilizado na literatura com outros significados. Apesar das críticas, como já dito, o modelo é amplamente utilizado, pois é representativo e dialoga com as análises de muitos autores.

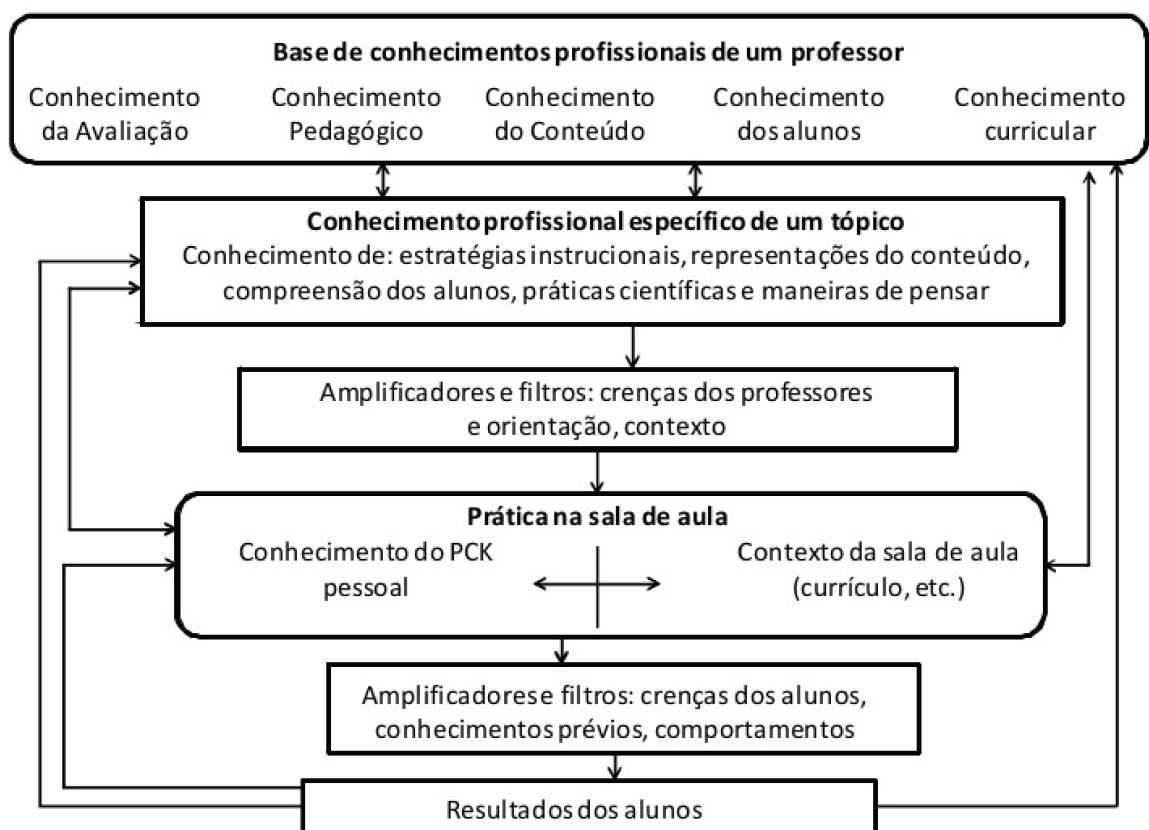
Como destacado anteriormente, após a reunião denominada “Cúpula do PCK”, uma proposta de modelo consensual foi elaborada por um conjunto de pesquisadores do tema. Para o modelo da cúpula inicial (Figura 2), de 2012, o qual foi aprimorado mais recentemente, foram definidos cinco conhecimentos de base: o conhecimento da avaliação, o conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento dos alunos e o conhecimento curricular. Todos eles influenciam e sofrem influência do PCK, o qual é implicação do conhecimento de estratégias instrucionais, das representações do conteúdo, da compreensão dos alunos, das práticas científicas e das maneiras de pensar. O PCK passa por amplificadores e filtros, que são representados nesse modelo pelas crenças dos professores, o contexto e as orientações para o ensino. Passando por esse filtro, o conhecimento profissional se dá em sala de aula, na qual sofre influência do contexto da sala de aula, do currículo e do conhecimento pessoal do PCK. Nesse contexto, o PCK passa por outros filtros e amplificadores, tais como os conhecimentos prévios, crenças e comportamentos dos alunos, que são fatores que contribuem para os resultados dos alunos. Em contrapartida, os resultados dos alunos influenciam a base de conhecimentos do professor e o seu PCK, além de realimentar as práticas do professor em sala de aula.

É através dessa relação, em que a prática de sala de aula é influenciada e influencia os demais conhecimentos, que se observa que o modelo pressupõe construção com base na ação, ou seja, o professor é um agente reflexivo que reflete sobre sua prática e a reavalia com o objetivo de alcançar resultados melhores com seus alunos reconstruindo e transformando seu conhecimento pessoal de PCK, seu conhecimento profissional específico de um tópico e seus conhecimentos da base. Esse modelo revela não só os conhecimentos que estão sendo mobilizados, mas também como ocorre o desenvolvimento do PCK dos professores e dialoga

nesse sentido com o Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação proposto por Shulman (FERNANDEZ, 2015, p. 516-517).

Segundo Goes (2014), até o momento em que foi definido o modelo buscava ser o mais abrangente possível e, portanto, constitui-se de vários elementos já trabalhados em outros modelos, principalmente o MRPA de Shulman, o modelo de Grossman e o modelo de Magnusson e colaboradores.

Figura 2. Modelo de base de conhecimentos da Cúpula do PCK (2012).



Fonte e tradução: GOES (2014, p. 62)

A discussão evoluiu ao longo do tempo e ocasionou no refinamento do conceito por trás do PCK. Assim, hoje é proposto um modelo do PCK mais atual, de 2017, chamado Modelo Consensual Refinado (MCR) (Figura 3), baseado na proposta de 2012, em trabalhos de Shulman (1986) e de Magnusson, Krajcik e Borko (1999). Trataremos deste modelo com base no trabalho de Carlsen e Daehler

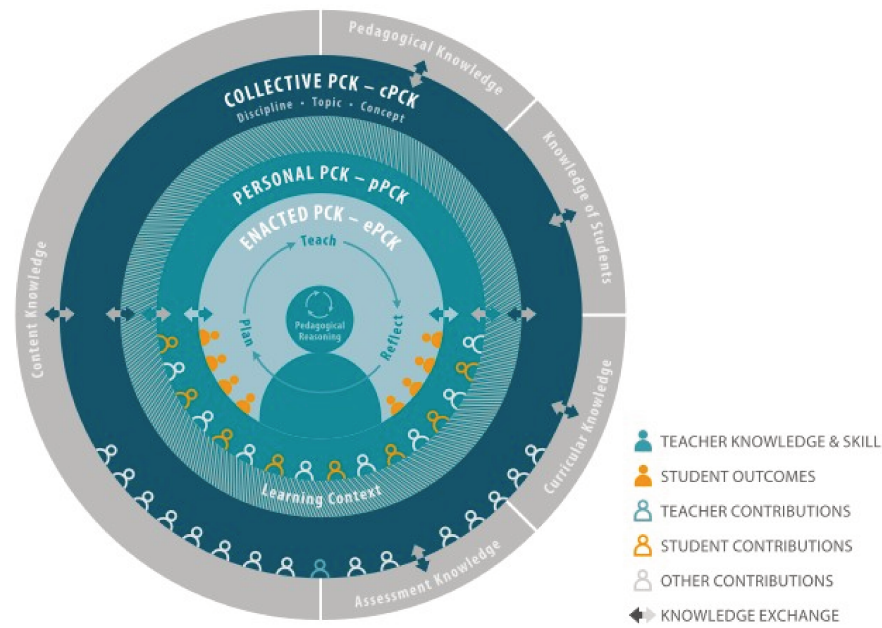
(2019), que sistematizaram e conceituaram cuidadosamente cada parte do modelo. Os autores destacam que:

O Modelo Consensual Refinado do PCK é centrado em torno da prática do ensino de ciências. O modelo descreve os complexos domínios de conhecimentos e experiências que moldam e informam as práticas dos professores de ciências ao longo da sua carreira profissional, mediando os resultados dos estudantes (CARLSON; DAEHLER, 2019, p. 82, tradução nossa).

Uma característica importante desse modelo é a existência de três diferentes domínios de PCK: o PCK coletivo (cPCK), o PCK pessoal (pPCK) e o PCK promulgado (ePCK), sendo que o PCK promulgado (em ação) na prática do ensino de ciências ocupa uma posição central nesse modelo. Tais domínios descrevem o conhecimento profissional especializado realizado por vários educadores e pela colaboração entre estes (cPCK), o conhecimento profissional especializado realizado por um professor (pPCK) e o subconjunto de conhecimentos que o professor faz uso para se engajar no raciocínio pedagógico durante o planejamento, o ensino e a reflexão sobre uma atividade de ensino (ePCK).

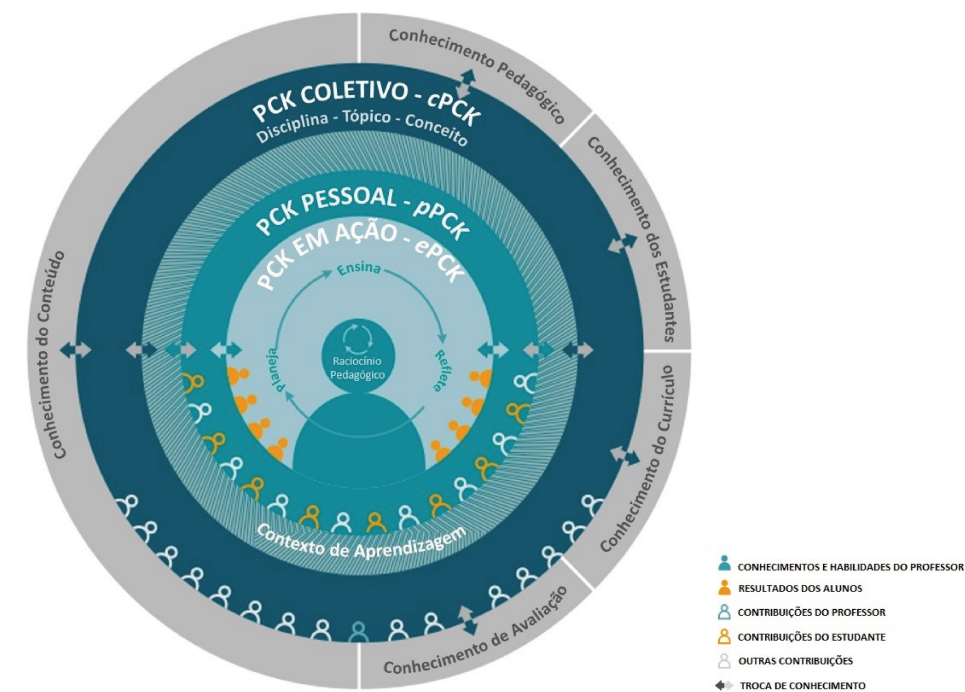
Verifica-se um conhecimento bidirecional entre os círculos concêntricos do modelo, que permite um fluxo entre conhecimentos e habilidades. A troca de conhecimentos que um professor possui é amplificada e/ou filtra e molda seu pPCK, de acordo com suas atitudes e crenças e com a natureza do conhecimento do conteúdo de ciências, por exemplo. As experiências devido a prática no ensino de ciências desenvolvem e moldam o pPCK do professor. Esse professor, na troca com outros, pode contribuir para o cPCK, amplificando outros conhecimentos profissionais, tais como o conhecimento dos alunos e o conhecimento do currículo.

Figura 3. Representação do Modelo Consensual Refinado do PCK.



Fonte: CARLSON e DAEHLER, 2019.

Figura 4. Representação do Modelo Consensual Refinado do PCK (traduzido).



Nesse modelo, verificamos que o PCK em ação aparece mais internamente nos círculos. O ePCK representa o conhecimento e habilidades específicas que um professor utiliza num contexto específico, com o objetivo de que os alunos aprendam conceitos específicos. Um professor utiliza o ePCK quando se engaja na prática do ensino, ou seja, quando planeja, executa ou reflete sobre suas aulas e sobre os resultados dos alunos. O modelo não se aplica somente ao conhecimento e raciocínio por trás do ato de ensinar quando em interação com os alunos (reflexão em ação), mas também se aplica ao ato de planejar e refletir sobre as aulas e resultados dos alunos (reflexão sobre a ação).

Porém, dada a especificidade do ePCK, é necessário alocá-lo dentro do PCK pessoal (pPCK), conforme ilustra o modelo. O pPCK de um professor é cumulativo e dinâmico, se desenvolvendo e sendo moldado conforme suas experiências e trocas com outros professores, o que reflete no seu ensino e aprendizagem. Assim, a troca de conhecimentos entre o ePCK e o pPCK se dá nos dois sentidos, um contribuindo para o outro. Mas, como cada professor tem diferentes experiências ao longo de sua carreira, o pPCK é único para cada profissional, ainda que tenham passado por formações iguais ou semelhantes.

O contexto de aprendizagem é o círculo seguinte na organização desse modelo, sendo representado entre o conhecimento e práticas do professor entre o nível mais pessoal e o PCK mais amplo e as bases de conhecimento. O contexto de aprendizagem amplifica os conhecimentos e habilidades dos professores, além de mediar suas ações. Quando se trata de contexto, podemos estar falando do ambiente da sala de aula como espaço físico mas também a natureza das interações professor-aluno, da dinâmica entre os alunos e dos resultados de aprendizado pretendidos; também deve-se considerar as características dos alunos, tais como idade, experiências anteriores, crenças estruturais e nível de escolaridade, o que caracteriza o conhecimento sobre os alunos; ainda, o contexto de aprendizagem é também o que separa o pPCK do PCK coletivo (cPCK).

O cPCK, mais externo nesse modelo, constitui-se como uma base de conhecimento especializada que é articulada e compartilhada entre grupos de

profissionais, abrangendo o conhecimento que mais de uma pessoa possui, sendo um conhecimento público, desenvolvido coletivamente e que reconhece que o conhecimento científico também se constrói no espaço escolar, entre professores e em comunidades de aprendizagem profissional.

Além disso, o cPCK pode ser especificado ao longo de um contínuo que vai desde ideias mais amplas a ideias mais restritas, podendo variar de disciplina específica para tópico específico para conceito específico de PCK. Apesar disso de não estar representado no modelo, esse contínuo é importante para os outros domínios do PCK, tais como o pPCK e ePCK.

É importante situar as categorias do conhecimento base do professor - representadas no círculo mais externo do modelo - em relação a esses domínios. Tais domínios representados são: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento dos alunos, o conhecimento do currículo e o conhecimento da avaliação. O conhecimento do conteúdo refere-se ao conteúdo acadêmico de uma determinada disciplina. Em geral, os professores adquirem seu conhecimento de conteúdo, como discutido no presente trabalho, de modo desintegrado do conhecimento sobre ensinar tal conteúdo, sendo necessário estudar o conteúdo de maneira informal. Além disso, o professor precisa conhecer a natureza do currículo, as diferentes formas de avaliação, as necessidades de seus alunos e uma série de habilidades e estratégias para atingir cada um desses alunos efetivamente. Tais conhecimentos não são específicos de determinados conteúdos, sendo, portanto, mais gerais e desenvolvidos em cursos de formação e assimilados com a experiência profissional.

O modelo também oferece um meio para se pensar como apoiar o desenvolvimento docente ao longo da trajetória da carreira, [...] considerando o papel da experiência, dos estudantes e colegas no desenvolvimento do PCK para o ensino de ciências no nível individual (CARLSON; DAEHLER, 2019, p. 92)

Com esta breve revisão sobre os modelos, buscou-se apresentar o estudo que se faz sobre os diferentes conhecimentos profissionais necessários para a prática docente, sob a ótica do PCK. Deve-se pensar sobre o desenvolvimento desses conhecimentos e em quais momentos da vida profissional e quais ações seriam necessárias. Se considerarmos especificamente a ES, podemos pensar que

na formação inicial alguns componentes do PCK podem e devem ser mobilizados, tais como o conhecimento do conteúdo, do currículo e do contexto. Portanto, é possível adotar esse referencial como ferramenta para reconhecer aspectos que podem (ou não) colaborar para a formação profissional e quais são passíveis de aprimoramento.

Percebe-se, assim, que o PCK tem total relação com a formação docente, uma vez que a partir da formação espera-se que o professor tenha subsídios para desenvolver tal conhecimento, porém sabe-se que a formação inicial nem sempre permite ir além dos conhecimentos específicos do conteúdo. Nesse sentido, vários autores (DE JONG, VEAL E VAN DRIEL, 2002; ROLLNICK et al., 2008) defendem a incorporação do PCK e da prática docente na formação de professores, além da discussão sobre o trabalho educativo e as concepções dos alunos, uma vez que tais ações podem contribuir na formação inicial.

Para isso é fundamental promover o processo reflexivo ainda na formação inicial auxiliado pelos formadores e professores mais experientes. Sendo assim, o papel central da prática pedagógica e do processo reflexivo no desenvolvimento do PCK deve ser um ponto a ser considerado nas reformas curriculares de cursos de formação de professores de ciências (FERNANDEZ, 2015, p. 524).

Para o presente trabalho, a utilização do PCK se faz interessante no sentido de que permite estabelecer relações entre currículo e formação, uma vez que consiste em um referencial que possibilita investigar os conhecimentos profissionais com relação a um conteúdo em específico, que abrange a formação inicial, a experiência e o contexto escolar.

4.3. FORMAS DE ACESSO E ANÁLISE DO PCK

Um grande número de trabalhos existentes na literatura tem como foco a natureza do PCK dos professores de Ciências e, apesar de boa parte dos trabalhos se pautar em estudos qualitativos, já há na literatura propostas com ênfase na construção e análise dos dados a partir de ferramentas estatísticas, em estudos quantitativos ou mistos (envolvendo análises qualitativas e quantitativos).

Há uma variedade de objetivos nos trabalhos reportados e que estudam o PCK. No entanto, todos permeiam uma finalidade comum que consiste na investigação dos componentes do PCK dos professores com foco no desenvolvimento profissional.

Deste modo, há trabalhos com foco na formação inicial de professores (NOGUEIRA, 2018; GIROTTI-JÚNIOR, DE PAULA e MATAZO, 2019), pesquisas que se direcionam a formação continuada (MONTENEGRO, 2017), trabalhos que investigam a relação entre PCK e a afetividade (NOVAIS e FERNANDEZ, 2017), investigações que buscam desenvolver metodologias de construção e análise dos dados de forma qualitativa ou quantitativa, bem como estudos que visam tecer um comparativo do PCK entre diferentes professores, ou seja, professores mais experientes e professores pouco experientes, de modo a evidenciar as diferenças no PCK dos diferentes perfis de professor (CHAN; HUME, 2019).

No entanto, Chan e Hume (2019) discutem em seu trabalho a ainda persistente problemática da existência de muitas divergências sobre o conceito de PCK, pois há diferentes formas que pesquisadores o conceituam e, consequentemente, investigam o PCK de professores através de diversas abordagens, que geram vários tipos de dados qualitativos e quantitativos.

Diversas maneiras para se ter acesso ao PCK de um professor têm sido relatadas na literatura, tais como questionários e testes escritos, entrevistas, observação de aulas, entre outras. Considerando que o PCK é um conhecimento tácito e com uma complexa natureza, os pesquisadores da área optam por utilizar uma abordagem multimétodos para poder acessar o conhecimento de um professor (BAXTER; LEDERMAN, 1999; CASTRO et al., 2013; KIRSCHNER et al., 2016; GIROTTI JÚNIOR; PAULA; MATAZO, 2018). Para investigações nesse sentido, é

interessante que sejam utilizados vários desses mecanismos para que se possa reconhecer o máximo possível do PCK do(s) sujeito(s) pesquisados, uma vez que cada mecanismo permite investigar diferentes aspectos e, juntos, pode-se obter dados mais fidedignos.

Os métodos de acesso ao PCK, segundo Kind (2009) podem ser divididos em estudos *in situ* e estudos testes. Os primeiros, como o nome diz, investigam o professor em sala de aula. Os estudos testes investigam o que o professor pensa sobre o PCK e se há mudanças durante ou após intervenção (por exemplo exposição a trechos de aulas e aplicação de instrumentos de análise de acesso ao PCK).

Nessas abordagens, é favorecida a coleta de dados qualitativos e os instrumentos comumente utilizados são entrevistas, análise documental e registros audiovisuais (CASTRO; LEAL, 2017; FREIRE; FERNANDEZ, 2014; GIROTTI JÚNIOR; 2013), uma vez que tais métodos permitem coletar com profundidade e em grande quantidade dados relacionados aos conhecimentos dos professores e investigar vários aspectos acerca do PCK, tais como a influência do conhecimento do conteúdo (ROLLNICK et al., 2008) e do contexto (SILVA, 2012). Outras possibilidades recentes de acesso ao PCK tem sido a utilização de análises quantitativas por meio de testes psicométricos (SCHMELZING et al., 2013).

Não é possível afirmar que um procedimento é mais eficiente frente a outro, mas sim, que são propostas diferentes e por vezes complementares, uma vez que os instrumentos qualitativos possibilitam maior detalhamento para um número menor de sujeitos, enquanto que a análise quantitativa permite alcançar muitos sujeitos sem um detalhamento profundo das informações. Considerando os objetivos do presente trabalho, foi mais interessante adotar uma análise qualitativa, já que a investigação foi baseada em poucos professores, com um grau de profundidade um pouco maior.

Com base nos trabalhos destacados até o momento, verifica-se a existência de diversas formas de acesso ao PCK, com diversos enfoques e, sendo uma área há tempos estudada, optou-se por considerá-la na construção e análise dos dados desta pesquisa.

4.4. PCK E EDUCAÇÃO SEXUAL

Considerando que o referencial do PCK dá suporte para investigações do conhecimento profissional de professores relacionados a um tema específico, e considerando a ES, buscamos na literatura trabalhos já desenvolvidos nesse âmbito. Pode-se notar que, de modo geral, as pesquisas que trabalham com a formação de professores refletem a realidade trazida nesta pesquisa acerca da falta de preparo na formação para o trabalho de uma Educação Sexual emancipatória.

Especificamente no âmbito desta pesquisa foram verificados apenas dois trabalhos (SILVA; CARVALHO, 2005; TIMMERMAN, 2009) que efetivamente relacionam o conhecimento pedagógico do conteúdo ao campo de estudos da presente pesquisa. No trabalho de Silva e Carvalho (2005), também é discutida como problemática a questão da falta de preparo dos professores para trabalhar a ES. Desta forma, utilizaram do método fenomenológico para investigar como se dá o desenvolvimento do PCK de Sexualidade de algumas professoras da rede municipal de Uberlândia-MG, compreendendo a sexualidade como fenômeno e buscando, do início ao fim, colocar-se no lugar das professoras para ter uma visão geral do que elas trouxeram em seus discursos durante as entrevistas. Assim, relacionaram o desenvolvimento profissional de professores e o ensino. É importante destacar que neste trabalho foi considerado como conteúdo “sexualidade” e não “educação sexual”. Já no trabalho de Timmerman (2009), através de entrevistas abertas buscou-se obter informações acerca das qualificações acerca do conteúdo e da prática em sala de aula, além de verificar suas características e experiências passadas. Dessa forma, estabeleceram-se relações entre aspectos profissionais, tais como o PCK e as características pessoais, de cerca de vinte professores que ensinam Educação Sexual na Holanda. Isso porque as características pessoais do professor contribuem para moldar suas estratégias e abordagens pedagógicas.

A partir disso, podemos elaborar algumas hipóteses para explicar a falta de trabalhos nesse sentido: a primeira é de que os pesquisadores podem não considerá-la como um conteúdo específico e por isso não o associam a um conhecimento a ser trabalhando dentro do referencial do PCK; a segunda hipótese é de que o fato de ser um conteúdo trabalhado superficialmente na formação docente

e na educação básica pode reforçar essa falta de reconhecimento da ES como um conteúdo, o que reflete na primeira hipótese. As duas hipóteses dialogam entre si e fazem sentido, considerando que, de acordo com as referências deste trabalho, a ES não é vista como conteúdo pois deve se dar através de um trabalho contínuo ao longo da vida escolar, desde a Educação Infantil, baseando-se em referências e formação adequadas. Assim sendo, não constitui-se como conteúdo pois não se trata de um conceito isolado e trabalhado apenas em uma determinada série escolar e faixa etária, mas sim continuamente ao longo da formação humana.

Apesar de termos assimilado tal compreensão desse campo tão importante, acreditamos que considerá-la como um conteúdo não exclui as possibilidades de trabalho em sala de aula. Pelo contrário, reforça sua importância e dá mais espaço para que seja debatida no contexto escolar, visto que se trata de um tema tão desafiador quanto outros que são pesquisados com o referencial do PCK. A diferença é que os desafios trazidos pela ES vão além das dificuldades de aprendizagem dos alunos, constituindo-se em um desafio para toda a sociedade.

De todo modo, a ausência de trabalhos que analisam os aspectos do desenvolvimento profissional para abordagem da ES demonstra uma lacuna nas pesquisas, o que nos fornece justificativas para o presente trabalho.

5. OBJETIVOS

Tendo como base as fundamentações teóricas explicitadas e com melhores compreensões a respeito do tema, puderam ser traçados objetivos que fornecessem suporte para o estudo e a busca por respostas à questão de pesquisa, mencionada anteriormente: que relações podem ser estabelecidas entre o desenvolvimento de conhecimentos na formação inicial e as práticas em sala de aula no que tange à ES? Desta forma, na presente pesquisa traçamos como principal objetivo investigar o desenvolvimento profissional para a atuação com o campo da Educação Sexual na formação inicial de docentes das disciplinas de Ciências e Biologia. Para isso, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- 1) Investigar os conhecimentos profissionais dos professores em questão, buscando compreender fatores que durante a formação inicial e atuação profissional possam ter influenciado sua constituição;
- 2) Identificar se e como os conhecimentos específicos da ES são trabalhados nas práticas profissionais;
- 3) Investigar quais são as abordagens da ES demonstradas nas práticas e nas falas dos professores investigados;
- 4) Identificar possíveis reestruturações que possam ter ocorrido no currículo de formação de professores de Ciências e Biologia e suas eventuais contribuições para a formação de professores relacionada à ES.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

6.1. PROFESSORES INVESTIGADOS

A presente pesquisa constitui um estudo de caso, uma vez que analisa um grupo de indivíduos, levando em consideração diversas variáveis às quais são estabelecidas relações, nos permitindo descrever uma realidade mais ampla (MEGID-NETO, 2011).

O trabalho foi realizado por meio da investigação de um total de sete professores que tenham adquirido e/ou irão adquirir sua formação inicial (Licenciatura em Ciências Biológicas), em uma Universidade pública localizada no Estado de São Paulo, sendo: 4 professores (2 da rede privada e 2 atuantes na rede pública) e 3 licenciandos em Ciências Biológicas ao final do curso de graduação - que serão apresentados mais adiante, nesta mesma ordem. O curso de Licenciatura da instituição tem a duração de 5 anos e esta informação se faz relevante tendo em vista os diferentes momentos que os licenciandos investigados estão cursando.

A distinção entre os participantes visou, a título de análise, confrontar informações provenientes dos diferentes indivíduos dentro de sua formação, perspectivas e experiências na carreira docente, além de permitir a visualização de mudanças curriculares e formativas ao longo do tempo.

Considerando o principal objetivo do presente projeto, a metodologia foi dividida nos tópicos destacados a seguir.

6.2. OBTENÇÃO DE DADOS

6.2.1. Instrumento de Representação dos Conteúdos (CoRe)

Visando compreender os conhecimentos dos professores envolvidos em relação a diferentes domínios do PCK (conhecimento do conteúdo, concepções prévias dos estudantes, estratégias de ensino, mecanismos de avaliação, etc) foram coletados dados utilizando a ferramenta de representação de conteúdo - CoRe (LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004), que apresenta-se como um instrumento preenchido de forma escrita. Para a coleta de dados através do CoRe, foi compartilhada uma planilha contendo o instrumento em branco, conforme a Tabela 1, juntamente a um modelo já preenchido, porém com outro conteúdo (células), para que os participantes pudessem compreender melhor como deveriam preencher. O CoRe foi utilizado com o objetivo de investigar aspectos do PCK desses professores acerca da ES, considerado como conteúdo específico.

Tabela 1. Modelo de representação de conteúdo (CoRe).

	Conteúdo específico: Educação Sexual			
	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo			
	Ideia I: X	Ideia II: Y	Ideia III: Z	etc
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?				
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?				
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?				
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?				
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?				
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?				
7. Que procedimentos/ estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?				
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?				

Fonte: Loughran, Mulhall e Berry (2004), citado e traduzido por Goes (2014).

6.2.2. Entrevistas com profissionais e futuros profissionais da área

Após o preenchimento do CoRe por parte dos professores investigados, foram realizadas entrevistas, as quais foram gravadas. Optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas pois permitem questionamentos emergentes no momento em que os encontros são realizados, complementando as informações.

Através das entrevistas buscou-se obter um levantamento das impressões dos professores acerca de sua formação como um todo, mas também com relação à sua formação para abordagem da ES em sala de aula. Em relação aos estudantes de Licenciatura, o objetivo da coleta de dados foi reconhecer as impressões e expectativas dos professores a respeito da formação para a atuação na profissão, sobre o currículo do curso, sobre suas sugestões para melhoria do curso, ou ainda, caso considere-se suficientemente preparado para lecionar, o que foi determinante para esse preparo.

No caso dos professores de Ciências buscou-se informações quanto à sua formação; sobre seu processo de preparo para a docência; se atualmente, mesmo já atuando, considera-se confiante e preparado para tal; sobre suas impressões acerca das estruturas escolares; sobre como se dão suas práticas pedagógicas e se estas mudaram ao longo de sua carreira e quais foram suas motivações para tais mudanças, caso tenham ocorrido.

É importante destacar que as questões intentaram compreender a formação como um todo, mas principalmente para abordagem da ES em sala de aula, uma vez que um mesmo profissional pode ter amplos conhecimentos profissionais, mas neste aspecto considerar-se (e estar) menos preparado.

Dar voz aos professores é importante pois nos permite ir além, conhecer um pouco de suas vidas, o que nos fornece elementos para compreender o processo de construção do saber docente em relação à ES (FIGUEIRÓ, 2014).

A pesquisa foi iniciada somente após aprovação do Comitê de Ética (Anexo I), com *número do CAAE 02204518.8.0000.8142*. As respostas dos participantes só foram utilizadas para a pesquisa mediante autorização destes por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II). Destacamos, ainda, que os professores foram citados através de nomes fictícios, visando

preservar o anonimato de sua identidade. As questões das entrevistas semiestruturadas estão disponibilizadas no Apêndice A.

6.2.3. Estrutura curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas

Com a intenção de relacionar os dados das entrevistas com a estrutura dos cursos de formação, foram verificadas as ementas das disciplinas que abordam algumas questões da ES, conforme foram mencionadas pelos professores. Esses dados foram obtidos através das entrevistas e com o acesso à página eletrônica da instituição, na qual essas informações são mantidas disponíveis publicamente. Assim, buscou-se investigar se os conhecimentos demonstrados pelos/as professores/as, questionados durante as entrevistas, possuem relação com as adequações curriculares que possam ter ocorrido ao longo dos anos.

6.3. ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS

6.3.1. Análise Textual Discursiva - Entrevistas e CoRe

A análise das entrevistas e do CoRe foi realizada através da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Esse tipo de análise encontra-se num contínuo entre duas outras metodologias de análise amplamente utilizadas, a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise do Discurso (AD). Desta forma, tais métodos não se opõem, mas se complementam. Enquanto a AC busca compreender o que é expresso em um texto, documento ou outra fonte de informação compreendendo uma análise mais direta dos conteúdos expressos, a AD tem seu enfoque nas condições de produção de determinado discurso, no implícito, com sua natureza crítica. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), a ATD encontra-se mais próxima da AC no âmbito mais descritivo e interpretativo, tendendo para a construção ou reconstrução teórica a partir de sentidos mais imediatos dos fenômenos pesquisados. Deste modo, como nosso trabalho permeia a análise de conteúdos intrincada a um processo de desenvolvimento profissional e as formas como tais conteúdos geram implicações ao processo e, portanto, objetivando a compreensão do fenômeno ou das relações entre a formação e a atuação dos profissionais, encontramos na ATD uma proposta metodológica adequada.

Para que exista a reconstrução, a análise exige a fragmentação através da criação de unidades de análise e a categorização. Assim, a Análise Textual Discursiva - ATD, culmina numa produção de metatextos e é descrita pelos autores como:

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 41).

Esta análise é comparada pelos autores a uma tempestade de luz, uma vez que são criadas condições para que ela ocorra e em meio ao seu caos são formados raios de luz sobre o que se investiga, possibilitando novas interpretações e compreensões. Para todas as etapas da análise, é importante buscar sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa.

Partindo do entendimento da analogia em relação à tempestade de luz, a análise inicia-se a partir da desconstrução (ou desmontagem) dos textos. Com a desconstrução, obtém-se o *corpus* de análise (material a ser analisado). Nesta etapa, os detalhes são colocados em foco, buscando perceber o sentido do texto.

O passo seguinte se dá pela unitarização, ou seja, a seleção de unidades de sentido (ou ainda, unidades de análise ou unidades de significado) que devem estar alinhadas aos objetivos da análise, sendo importante situar tais unidades em seus contextos. Para isso, é necessário um grande aprofundamento em relação aos materiais analisados (ou conjunto de significantes), permitindo a emergência de novas compreensões do que se investiga.

A partir das unidades de sentido, tem-se o processo de categorização destas. As categorias são criadas a partir do estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, unindo o que é comum entre elas e assim espera-se responder às questões-problema da pesquisa. Uma mesma unidade de sentido pode compor mais de uma categoria, representando a superação da fragmentação e do reducionismo e permitindo compreensões mais globalizadas. Importante mencionar que tais categorias podem emergir durante a análise (método indutivo), comparando e contrastando as unidades de análise, ou podem ser definidas previamente, “*a priori*” (método dedutivo), a partir das teorias que fundamentam a pesquisa. Quando ambos os métodos são combinados, temos um modelo misto na análise (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Tais categorias servem como base para a construção de metatextos, que são descritivos e interpretativos dos elementos provenientes dos passos anteriores, levando em consideração concepções e interpretações do pesquisador. O metatexto “*tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles*” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 31). A produção dos metatextos acerca das categorias não constitui-se em maneiras de levantar algo pré-existente no texto, mas sim em construções de descrições, interpretações e teorizações assumidas pelo pesquisador, consistindo, portanto, em

um esforço construtivo no intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num

movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já atingidos, sempre na perspectiva de procura de mais sentidos (MORAES; GALIAZZI, p. 37)

Desta forma, entende-se que a análise textual pressupõe a não existência de uma única leitura ou interpretação objetiva, uma vez que um texto permite a construção de vários significados, a depender das perspectivas teóricas adotadas por cada leitor (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015; MORAES; GALIAZZI, 2007). Assim, *“a produção escrita na análise textual discursiva caracteriza-se por sua permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante”* (MORAES; GALIAZZI, p. 32). A confiabilidade e validade de seus resultados são garantidas pelo rigor das etapas de análise e a inclusão crítica de trechos provenientes do *corpus* de análise.

Compreendendo, assim, o funcionamento da ATD, buscamos a construção de categorias emergentes a partir dos dados transcritos e, partindo destas, estabelecemos relações com modelos de conhecimentos de professores descritos na literatura e relações com o currículo da formação inicial.

O modelo de PCK utilizado para a análise dos dados foi o mais recentemente apresentado na literatura, o Modelo Consensual Refinado (CARLSON; DAEHLER, 2019). Entendemos que através dos domínios que ele apresenta, foi possível estabelecer relações com as categorias obtidas na análise. Dado que o modelo não assume uma relação direta entre as ações do professor e o aprendizado dos alunos e que isso não foi aprofundado neste trabalho, acreditamos que se configura em um modelo adequado para a discussão aqui trazida.

Reconhecemos, no entanto, que nem todos os domínios do PCK expressos no modelo puderam ser observados por meio de nossos dados, uma vez que para os licenciandos o componente da prática não está presente. Para a análise aqui realizada, é importante demarcar que compreendemos que o uso do PCK declarativo pelos professores participantes, obtido através do preenchimento do CoRe (por escrito) e das entrevistas, pode não representar o que efetivamente tais profissionais utilizam em suas práticas em sala de aula, como poderia ser percebido a partir de observações *in situ*. Entretanto, a abordagem utilizada permite ao professor participante realizar um processo de reflexão sobre sua prática e sobre seu plano de aulas e para a pesquisa, contribuiu para a percepção de elementos

que dão indícios do PCK e do desenvolvimento do profissional docente, o que é importante para compreender a relação entre a formação e as práticas em sala de aula. Desta forma, temos clareza que nossos achados compreendem aspectos que fazem parte da composição do PCK dos professores.

A estrutura curricular de formação dos professores, fornecidos pela Instituição de origem, foi analisada a fim de identificar possíveis mudanças que favoreceram (ou não) a formação profissional no que diz respeito à ES. Além de obter acesso ao PCK declarativo de cada profissional através das respostas ao questionário e na entrevista, os dados contribuíram para a verificação e comparação de suas diferentes formações.

Segundo Chan e Hume (2019), em abordagens em que o PCK é analisado através de informações declaradas pelos professores, pode-se obter informações menos autênticas e mais distantes do contexto de aula desse professor na vida real, se comparado a abordagens em que se observa o desempenho do professor e suas habilidades. Porém, ambas permitem avaliar os conhecimentos dos professores investigados, cada uma à sua maneira.

6.3.2. Análise comparativa

Tendo sido realizadas as análises anteriores, os dados foram confrontados para discutir a existência de relação entre o apresentado nos currículos de formação e as necessidades apontadas e demonstradas pelos docentes e estudantes para esta formação.

A partir dos dados encontrados, buscamos pensar em propostas que possam colaborar para a formação docente no âmbito, principalmente, mas não exclusivamente, do currículo na formação inicial visando atender às demandas apontadas a partir dos professores de nossa investigação.

Concordamos que seria interessante poder conhecer a cultura da escola dos professores, mas neste trabalho não foram realizadas observações de aulas e um acompanhamento mais presencial devido ao tempo reduzido para desenvolver as atividades e também devido ao período escolar em que temas da ES são trabalhados nas escolas (4º bimestre), que não foi possível sincronizar com o cronograma da pesquisa. Cabe aqui colocar uma crítica a este fato, pois somente ao final do ano letivo, ou seja, em um período específico do ano, o tema é trabalhado efetivamente e de maneira formalizada, o que nos leva a questionar novamente a importância que tem sido dada à temática. Entretanto, foram utilizados dois métodos de análise importantes, tais como a ferramenta de representação de conteúdo (CoRe) e as entrevistas semi-estruturadas, que serão detalhados mais adiante.

Em suma, a metodologia para obtenção de dados consistiu em primeiramente solicitar aos investigados o preenchimento do CoRe, buscando levantar informações acerca de seus conhecimentos e estratégias práticas de ensino. Posteriormente foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, buscando informações acerca da formação dos investigados de uma forma mais geral, mas também no que refere-se especificamente à ES. Com base nas informações obtidas, foram verificadas as ementas das disciplinas cursadas pelos professores.

Assim, foi possível estabelecer relações entre o currículo e os conhecimentos declarados pelos professores. Posteriormente a análise se vinculou ao olhar de como essas relações estão ligadas às visões teóricas da ES e, por fim, associou-se às ideias de que as diferentes formações e ações dos diferentes professores os levam a propor abordagens mais ou menos abrangentes em sua atuação.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, no tópico de metodologia da pesquisa, o trabalho contou com a participação de sete professores, quatro deles já formados e três deles ao final da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que todos eles atuam em sala de aula - dois deles como estagiários ou plantonistas (“tira-dúvidas”). O objetivo de entrevistar professores com diferentes momentos de formação foi observar possíveis mudanças na estrutura do curso, mas também os diferentes modos de olhar e trabalhar o assunto, visto que a formação do sujeito e, conseqüentemente, do professor, não se dá exclusivamente no âmbito formal e universitário.

A seguir apresentamos os professores pesquisados, pois consideramos importante valorizar seu histórico de vida, uma vez que as histórias de vida são parte da formação. Além disso, optamos por incluir na apresentação de cada professor o respectivo CoRe, pois com estas informações é possível estabelecer relações entre suas práticas e suas experiências de vida, sejam elas no âmbito docente ou não. É importante destacar novamente que os nomes dados aos professores são fictícios.

Com base em Candau (1996, citada por FIGUEIRÓ, 2014), compreendemos a importância de considerar as diferentes etapas de desenvolvimento do profissional docente, ou seja, situar os professores entrevistados às suas diferentes experiências no exercício da profissão. Sendo assim, ao pensar a formação continuada de tais docentes, deve-se ter em mente que

os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p. 143, citada por FIGUEIRÓ, 2014).

7.1. DADOS DAS/OS PROFESSORAS/ES

Neste tópico buscamos elencar de maneira objetiva algumas informações importantes para a pesquisa que foram mencionadas pelos professores durante as entrevistas. Os dados são referentes à sua formação, quando esta se deu (ou se dará, no caso dos que ainda estão cursando a Licenciatura), as disciplinas que marcaram a sua formação no que refere-se à ES, mas também a sua formação enquanto profissionais docentes e vivências outras que possam ter contribuído de maneira positiva ou negativa em seus conhecimentos sobre o tema. Ao final da apresentação de cada professor, incluímos a cópia fiel do preenchimento realizado por cada um deles do instrumento utilizado para análise - o CoRe, por isso há erros de digitação que foram mantidos. Destaca-se que todas essas informações serão melhor discutidas mais adiante.

7.1.1. Dados da Professora Alice

A professora Alice possui Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo ingressado no curso em 2008 e finalizado no ano de 2012. Posteriormente, concluiu o Mestrado acadêmico na área de Ensino de Ciências e Matemática. No ano de 2019, quando foi realizada a entrevista, a professora declarou atuar no Ensino Fundamental (anos finais), do 6º ao 9º ano e em curso pré-vestibular, ambos da rede privada.

Durante a graduação participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em um subprojeto de Ciências da Natureza durante 3 anos. Nessa experiência trabalhou com licenciandos dos cursos de Química e Física, além da Biologia. De maneira geral, acompanhavam o professor da escola, faziam diários de bordo, anotações da estrutura da aula e anotações de aula. Em momentos pontuais em 2009 e 2011 teve pouca experiência como docente e destaca que esse fato não se deu por falta de interesse em dar aulas, mas sim por insegurança. Começou a dar aulas efetivamente somente dois anos após o término de sua graduação, ou seja, em 2014.

A professora Alice acredita que ao terminar a graduação não se sentiu preparada para dar aulas e menciona o fato de estar há somente um ano e meio

ministrando aulas e tendo a rotina de professora de fato: preencher diário, elaborar provas, etc. Nunca acreditou que a faculdade fornece uma formação para dar aula. Acredita que a experiência e a conversa com colegas de profissão foram os fatores que possibilitaram tal aprendizado. Sobre isso, uma das críticas feitas pela professora foi de que o professor universitário tenta ensinar e debater conteúdos que na verdade não tem domínio, por não conhecer a realidade escolar.

Outros fatores que determinaram a falta de preparo da professora, segundo ela, foram as disciplinas de ensino durante a graduação. Considera que teve poucas disciplinas em que o contexto escolar foi considerado. Somente ao final destas foi discutido brevemente sobre sua aplicação no contexto escolar. Cursou outras disciplinas em que o foco era exclusivamente pensado para a educação, porém considerou que eram muito teóricas, faltando mais ação. Essa professora relata que somente nos estágios obrigatórios efetivamente aprendeu mais sobre a realidade da sala de aula. Ainda sobre a sua formação durante a graduação, recorda e considera que somente no estágio teve a oportunidade de discutir sua formação como docente, pensar a atuação do professor em sala de aula e a relação com a escola.

Com relação à sua formação para abordagem da ES em sala de aula, a professora demonstrou ter tido pouca ou nenhuma formação durante a graduação para trabalhar com o assunto. Acredita que poderia ter mais disciplinas e nestas deveriam ser convidadas/os professoras/es com experiência no trabalho com o assunto em sala de aula, visto que é um assunto tabu e os alunos têm dificuldades em se concentrar (ou falam muito ou não participam por terem vergonha, por exemplo). Assim, nessas disciplinas (uma vez oferecidas) poderiam existir mais momentos para que essa discussão fosse fomentada e para que professores mais experientes compartilhassem suas vivências. Acredita também que se aprende na prática, mas ter mais disciplinas sobre isso daria mais segurança para abordar o assunto.

A professora declarou se recordar de apenas três disciplinas que de alguma forma trataram do assunto, que foram as disciplinas de Anatomia Humana, Fisiologia Humana e sobre Higiene e saúde. Nas disciplinas de Anatomia e de Fisiologia Humana foi discutida a anatomia dos genitais e o sistema reprodutor, respectivamente, porém apenas o conteúdo, sem discutir a parte do ensino sobre o

sistema reprodutor. Na disciplina de Higiene e Saúde declara ter tido algum contato com o assunto de IST apenas porque um dos grupos formados durante o semestre optou por falar sobre o tema, sendo a abordagem superficial. A disciplina em questão tinha foco no conteúdo sobre doenças.

Alice menciona ter tido experiência com a ES somente uma vez, quando trabalhou com seus alunos no ano de 2018 (ano anterior à entrevista). Percebeu que os alunos demonstram interesse e perguntam muito sobre o assunto, mesmo em aulas que não são necessariamente sobre esse tema.

A Tabela 2 é uma cópia fiel do CoRe que foi preenchido pela professora. Através da análise dele e da entrevista, foi possível tirar conclusões acerca dos assuntos que são de fato trabalhados pela professora, devido às escolhas dos conteúdos centrais dentro da ES selecionados por ela (sistemas reprodutores, ciclo menstrual e métodos contraceptivos). Tais escolhas nos levaram à interpretação de que esta professora adota uma abordagem voltada para as questões mais biológicas, pois tratam do corpo humano e da saúde. Além disso, a professora menciona questões ligadas a tabus e preconceitos no ensino da sexualidade. Desta forma, compreendemos que Alice está mais alinhada às abordagens pedagógica e médica, apresentadas anteriormente. A partir destes dados, iniciou-se a reflexão e a interpretação das relações entre estas escolhas e a formação inicial da professora, na qual houve poucas contribuições para melhor compreensão da dimensão da ES e estas limitaram-se à biologia.

Tabela 2. Dados do preenchimento do CoRe pela professora Alice.

Alice	Conteúdo específico: Educação Sexual		
Professora formada (2012)	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo		
31 anos de idade 5 anos de experiência	Ideia I: Sistemas Reprodutores Masculino e Feminino	Ideia II: Ciclo Menstrual	Ideia III: Métodos Contraceptivos
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	Identificar os órgãos sexuais e outras estruturas do sistema reprodutor de indivíduos do sexo biológico feminino e masculino.	Compreender as variações hormonais, fisiológicas do útero e a relação com gravidez.	Quais métodos existem, como funcionam, quais previnem DSTs, qual a importância desses métodos.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	Muitos confundem órgão sexual com o sistema reprodutor.	A menstruação é mal vista por muitos adolescentes, que acreditam ser algo sujo. Com essa ideia, tento fazer os alunos mudarem essa visão e tratá-la principalmente com minhas alunas como algo normal e que não se deva ter vergonha.	Estão em um período que alguns já estão iniciando a vida sexual. É muito importante conscientizá-los sobre diversos problemas que possam enfrentar ainda na adolescência.
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?			
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Muitos alunos têm vergonha de falar sobre as estruturas. Sempre surgem brincadeiras de mau gosto, mas tento sempre reverter para um possível esclarecimento.	Acredito que apenas em relação aos hormônios. De uma maneira geral é uma aula tranquila.	Falta de materiais para exposição. Camisinhas são mais fáceis de conseguir, mas outros métodos não.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	Como esse assunto é tabu para muitos, costumo fazer todos falarem em voz alta o nome de diferentes órgãos para que entendam que é algo normal.	Trato com muita naturalidade esse assunto, pois é um tabu e muitas alunas tem vergonha.	Na verdade, o que influencia nessa aula é o que os alunos podem levar aos pais. Alguns pais não aceitam bem a ideia de serem apresentados os métodos. Então eu procuro tomar bastante cuidado no que pode refletir dentro da casa deles.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	São necessárias algumas aulas para que o assunto seja tratado como "normal"		Necessário ser uma aula dupla pelo menos para poder mostrar os métodos contraceptivos.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Sempre deixo aberto à dúvidas, podendo inclusive escreverem a dúvida e trazerem outro dia em caso de muito desconforto.	Tratar o assunto de uma forma natural e próxima à realidade deles, percebendo se ficam desconfortáveis e procurando entender o desconforto.	Trazer alguns métodos para a aula.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	Antes de entrar no assunto, peço a todos que desenhem os sistemas reprodutores de ambos sexos biológicos. Sempre deixo claro que o material não vai para a pasta de avaliações. Além disso, proponho os exercícios e avaliação escrita.	Utilizo a construção do ciclo menstrual em um calendário, sempre deixando claro que podem haver variações. Utilizo exercícios em sala e avaliação escrita.	Cobro uma atividade em forma de tabela preenchida em sala durante a aula, exercícios em sala e avaliação escrita.

7.1.2. Dados do Professor Bruno

O professor Bruno teve sua formação no Bacharelado e na Licenciatura em Ciências Biológicas de 2013 até o ano de 2017. Ingressou no bacharelado e não tinha planos de fazer a licenciatura, porém a decepção com a pesquisa acadêmica somada à experiência do PIBID no final da graduação o fez perceber que gostava do ensino de fato. Começou a dar aulas em 2017, mas sempre em escolas de cursinho. A experiência na escola só vivenciou com o PIBID. No ano em que a entrevista foi realizada (2019), o professor declarou ministrar aulas em curso pré-vestibulinho, no ensino privado e pré-vestibular em cursinho popular - que é gratuito e voltado para estudantes com poucas condições financeiras, ou da periferia.

Com relação à sua formação, o professor acredita que nunca estamos preparados para dar aula, porém acredita que a formação acadêmica foi suficiente para que tivesse conhecimento do conteúdo. Sobre seu preparo, o professor acredita que a experiência da graduação foi importante, mas também sua experiência como aluno. Os fatores que mais contribuíram foram o PIBID e a participação no cursinho popular. Sua falta de preparo é no sentido de que faltou enfoque na Licenciatura como um todo, pois só apresenta algumas disciplinas a mais em relação ao Bacharelado. Acredita que didática não se ensina, nem como manter a disciplina dos alunos em sala.

O estímulo inicial para pensar na carreira docente veio numa disciplina, no segundo ano de graduação, que o fez mudar a visão sobre o processo de ensino aprendizagem. O primeiro estágio obrigatório também foi uma grande motivação, mesmo porque se deu na mesma época em que estava muito insatisfeito com a Iniciação Científica.

Ainda no sentido da formação de maneira geral, o professor declarou sentir falta de momentos na graduação em que se discutiu a aplicabilidade das disciplinas do ensino superior no ensino básico, uma vez que não sabemos até qual o nível de profundidade devemos ir com os alunos. Também não se sente suficientemente preparado para dar aulas de química e física para o Ensino Fundamental, por exemplo.

O professor também considera importante a entrada dos temas transversais do currículo do ensino básico como currículo obrigatório na graduação, disciplinas

voltadas para o que tem no currículo escolar, além de LIBRAS e educação especial, pois muitas vezes o professor se depara com situações em que não sabemos como lidar.

Sobre a formação para abordagem da ES, o professor relata que fez apenas duas disciplinas durante a graduação que tratou sobre isso, mas não eram obrigatórias, sendo uma disciplina de Gênero e Sexualidade e outra relacionada ao tema, mas que não se recordou do nome, e que fazia parte do curso de Pedagogia da Universidade. Além disso, informalmente, participou de coletivos nos quais eram discutidos textos; e organização de semana de recepção aos calouros, nas quais eram feitas várias ações no sentido de debater gênero e sexualidade, acolhimento de possíveis denúncias; e por último mencionou o interesse pessoal no assunto.

O professor acredita que, por ser homossexual, talvez deveria saber lidar melhor com certas situações. Por exemplo, dá aulas para um aluno que se percebeu transgênero, porém houve grande repressão por parte dos pais, situação com a qual não soube muito bem como lidar.

Na graduação fez uma disciplina (já citada anteriormente) que o fez refletir sobre como lidar com as questões do corpo em sala de aula, problematizar o que entendemos como corpo, gênero e sexualidade, o que o fez rever vários conceitos que ensinamos mas carregam muitas subjetividades. Além disso, foi discutida a BNCC e como o professor está amparado legalmente para falar sobre isso e como esse assunto tem que entrar por ser parte do currículo. A outra disciplina já foi mais superficial, não tendo acrescentado muito para a discussão, apesar de trazer conceitos de gênero e sexualidade. Dessa forma, esse professor acredita que o debate sobre estar legalmente amparado e discutir como não constranger os alunos deveria estar no currículo obrigatório da Licenciatura - e acredita que agora existe essa obrigatoriedade.

Em relação à formação não formal, o professor mencionou ter realizado um curso de gênero e sexualidade, a partir do qual criou-se o coletivo de discussão (mencionado anteriormente), no qual se encontravam para conversar a cada 15 dias. O coletivo funcionou por muito tempo, fizeram rodas de discussão sobre “como sair do armário”, discussão com calouros “o que deixaram de fazer por ser menino/menina”, pedagogia do armário, etc. O principal objetivo do coletivo era ser

um espaço acolhedor.

Outra questão interessante sobre a visão do professor é de que muitas das dúvidas que ele tem hoje só surgiram depois que ele começou a dar aula, questões que só emergem da prática em sala de aula.

É importante mencionar, ainda, que por ser professor ligado a vestibular e vestibulinho, o espaço para falar sobre isso é reduzido, mas nas suas falas sempre busca trazer o assunto, dentro da discussão sobre reprodução. Acredita que mudando a forma conteudista do vestibular, as aulas que envolvem a sexualidade poderiam ser mais enfatizadas, pois pouco se discute nas aulas de Biologia sobre não sermos apenas nossas funções fisiológicas.

A Tabela 3 é uma cópia fiel do CoRe preenchido por Bruno. O professor preencheu como conceitos centrais da ES: a diferença entre gênero, sexualidade e sexo biológico, as “doenças” sexualmente transmissíveis e, por último, as questões de concepção e anticoncepção. Estas escolhas realizadas pelo professor nos levaram a compreender que Bruno também está alinhado a uma perspectiva pedagógica e médica, porém também demonstra proximidade com a abordagem emancipatória, ao trazer as questões de gênero e o lado social, não somente individual, da ES. Assim, entende-se que a experiência proveniente da (e durante a) formação inicial foram fatores que contribuíram para esta diferença de perspectiva, uma vez que este foi um professor que cursou uma disciplina voltada para o debate de gênero e sexualidade e participou de coletivos LGBT.

Tabela 3. Dados do preenchimento do CoRe pelo professor Bruno.

Bruno	Conteúdo específico: Educação Sexual		
Professor formado (2017)	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo		
24 anos de idade 2 anos de experiência	Ideia I: Diferença entre gênero/sexualidade/sexo biológico	Ideia II: Doenças Sexualmente Transmissíveis	Ideia III: Concepção/ Anti-concepção
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	Que existem diferenças entre os três termos que tanto causam confusão entre os alunos e a sociedade no geral. Que entendam o quão socialmente construídos estes termos são e como influenciam nossa vida.	Os métodos de contaminação, as diferentes doenças e seus agentes causadores.	Como é o processo de reprodução humana e as diferentes formas de se impedir isso.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	Para que possam entender o mundo e os próprios corpos e identidades para que se quebrem estereótipos e senso comuns propagados pelos mais diversos segmentos da mídia e do cotidiano deles.	Como dou aula em cursinho, primeiro que eles entendam para irem bem nas provas. mas também possam se proteger e não ficarem vulneráveis em um momento das suas vida que os hormônios estão aflorados e o sexo é "natural".	Para se sentirem confortáveis e confiantes quando tiverem que usar os métodos, sabendo suas capacidades e limitações. Que entendam como foram gerados e como novas vidas podem ser geradas.
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?	-	Que métodos como a camisinha não são completamente eficazes, mas continua sendo uma forma importante de proteção.	-
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Preconceitos trazidos pelos alunos e seus pais ou responsáveis.	As concepções de que se está incentivando a prática já comum de sexo na adolescência e a religiosidade dos alunos e família.	As diferentes religiosidades. Que é uma aula que incentiva a prática sexual. Preconceitos trazidos pelos alunos que acham já saber "tudo" sobre o assunto.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	As concepções já trazidas muitas vezes simplesmente repetem jargões e senso comum que podem ser difíceis de dialogar com novos conhecimentos.	Muitos acham que é uma aula para mostrar imagens nojentas e simplesmente é para assustá-los.	Muitos acham já conhecerem bem o assunto e outros se sentem envergonhados simplesmente pela presença do assunto.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	O quanto eles conhecem seus próprios corpos e identidades e a religião ou religiosidade dos alunos e das famílias. É importante que seja uma aula muito dialogada e debatida para que não achem que estão sendo "doutrinados".	Muitas vezes parece como uma aluna "decoreba" simplesmente para que lembrem vários nomes de doenças, suas formas de contágio e sintomas.	-
7. Que procedimentos/ estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Não consigo falar sobre esse assunto em sala por dar aula em cursinho, se limitando ao cobrado pelas provas.	Aula expositiva em que tento mostrar a importância do tema e influência direta sobre o que os alunos vão viver e vivenciar seus corpos. Não utilização de imagens sensacionalistas só para causar "nojo".	Aula expositiva e observação e manuseamento dos métodos contraceptivos.

	Ideia I: Diferença entre gênero/sexualidade/sexo biológico	Ideia II: Doenças Sexualmente Transmissíveis	Ideia III: Concepção/ Anti-concepção
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	Como não consigo falar sobre tais temas diretamente, não consigo avaliar.	Expressão em sala de aula (ignorando a cara de "nojo"), exercícios e perguntas ao longo da aula.	Expressão dos alunos em sala, perguntas ao longo da aula e exercícios.

7.1.3. Dados do Professor Caique

O professor Caique se formou nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo iniciado em 2012 e concluído em 2016. Assim como o professor 2, ingressou no Bacharelado, porém ficou frustrado com a área de pesquisa acadêmica e buscou Iniciação Científica na área da educação. Trabalhou como plantonista (“tira-dúvidas”) em um curso pré-vestibular por um ano e também passou a fazer parte do PIBID, no qual permaneceu por 2 anos. Em seguida, em 2015, começou a trabalhar em cursinho pré-vestibular popular - voltado para alunos de periferia. Somente nessa última experiência assumiu aulas de fato. Nas demais oportunidades anteriores ministrou aulas somente em momentos muito pontuais. Em 2019, quando foi entrevistado, o professor trabalhava na rede pública de ensino, com o Ensino Fundamental (anos finais). A experiência do PIBID foi fundamental na escolha do professor sobre ir trabalhar em uma escola particular ou em uma escola pública.

Durante a sua formação na graduação teve mais interesse sobre alguns assuntos, nos quais acabou se sentindo mais preparado para atuar na carreira docente. Porém, acredita que durante a graduação faltaram condições para trabalhar com os alunos. Em apenas uma disciplina voltada para o ensino aprendeu mais sobre a prática, pois era uma disciplina em que os professores discutiam e dava mais voz aos licenciandos, além de propor temas e debater a viabilidade no contexto escolar. O professor também relata a falta de conhecimento do professor universitário sobre a realidade da escola, visto que em uma das disciplinas de ensino, o professor responsável desconhecia a discussão da BNCC.

Um relato importante foi a vivência do professor em uma disciplina, durante a graduação, sobre afetividade, que foi determinante na forma como se relaciona com os alunos hoje. O professor também citou uma disciplina de Embriologia, mas não demonstrou considerá-la importante em sua formação em relação a ES.

No início da carreira docente na instituição pública, fez um curso sobre ES com duração de pouco mais de um mês. O curso foi oferecido pelo município, sem custo algum. A experiência deu base para discutir o assunto em sala de aula, visto que antes dele tinha receio.

Acredita que a Universidade onde se formou é de excelência e justamente

devido a este fato poderia deixar de simplificar o fazer docente, pois há uma ideia muito simplificada do que é ministrar aulas. Além disso, as disciplinas específicas pouco dialogam com disciplinas do núcleo de educação e ensino.

Este professor também relata fazer parte de diversos coletivos do Conselho Municipal e os compreende como essenciais para que o professor veja além da sala de aula. Também reconhece ser privilegiado por ter tempo livre para participar de tais coletivos.

Na Tabela 4 apresentamos o CoRe que foi preenchido pelo professor Caique. Nele, o professor elencou como ideias centrais da ES o sexo biológico, o sexo psíquico e a orientação afetivo-sexual. Nesse sentido, compreendemos neste professor um alinhamento mais próximo das abordagens pedagógica e médica, mas também a abordagem emancipatória, tendo em vista que este professor demonstrou reconhecer a importância do debate sobre gênero, sobre identidade de gênero e a orientação sexual, numa perspectiva individual mas também social. Tais escolhas podem ter relação com o seu processo de formação continuada, em que dedicou mais de um mês de estudos acerca da ES, fato que será discutido mais adiante neste trabalho.

Tabela 4. Dados do preenchimento do CoRe pelo professor Caique.

Caique	Conteúdo específico: Educação Sexual		
Professor formado (2016)	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo		
24 anos de idade 5 anos de experiência	Ideia I: Sexo Biológico (Masculino, feminino e intersex)	Ideia II: Sexo Psíquico (Cisgênero e Transgênero)	Ideia III: Orientação afetivo-sexual (Homo, hetero, bi, assexual)
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	a) O papel do sistema nervoso central na produção de hormônios reguladores dos caracteres sexuais secundários; b) Como cromossomos estão relacionados à expressão de características relacionadas a cada sexo; c) Gônadas que produzem hormônios e gametas; d) Caracteres sexuais secundários como crescimento dos seios, barba e timbre da voz; e) Genitália interna; f) Genitália externa; g) Ciclo menstrual; h) Gravidez; i) Infecções Sexualmente Transmissíveis; j) Células tronco; k) Aborto; l) Métodos contraceptivos	Perceber que há indivíduos que nascem com corpos com os quais se identificam, mas outros, não tem a mesma relação entre aquilo que lhes foi designado pela biologia e a forma como seu lado cognitivo se vê. Nesse sentido é importante ressaltar a naturalidade de ambos os casos, ressaltando a importância do poder público facilitar a transgênerização pelo sistema único de saúde e prestar todo tipo de assistência.	Conhecer as diferentes dimensões da sexualidade humana, reconhecendo como naturais a relação entre homens e mulheres desde que haja respeito e consentimento mútuo.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	O fato de lecionar para estudantes do Ensino Fundamental II me faz querer ajudá-los a serem aprovados nas provas de admissão dos vestibulinhos, para estudarem em escolas técnicas ao final do 9º Ano. Creio que todos esses conteúdos mencionados façam parte da ementa de cada escola técnica assim como das universidades que podem tentar ingressar mais futuramente. Além disso, discutir esses assuntos de uma forma mais organizada e estruturada me faz crer que eles possam visualizar a questão da educação sexual como algo menos nublado e aberto a questionamentos.	Há índices alarmantes de violência contra o público trans no país, e tudo me leva a crer que só através da educação conseguiremos mostrar aos jovens que o preconceito tira muitas vidas de uma forma injusta. O processo de ensino-aprendizagem desse tópico terá consequências importantes à vida de cada estudante, havendo inclusive aqueles que podem se sentir contemplados com os novos conceitos aprendidos e se reconhecerem enquanto sujeitos transgêneros.	
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?	Creio que do ponto de vista mais geral, tudo que eu entendo sobre esse assunto está estruturado nesse formato de aula... Há detalhes mais específicos, no entanto, como o processo de gametogênese e embriogênese, que tem relação com o tópico 1. (a) e 1. (e), que eu não trabalho com tanto afinco nessa faixa etária (alunos de 8º ano)	É um assunto que eu sei bem pouco, próximo do básico, mas que é importante a gente ir se atualizando e pegando informação com fontes confiáveis.	
	Ideia I: Sexo Biológico (Masculino, feminino e intersex)	Ideia II: Sexo Psíquico (Cisgênero e Transgênero) Ideia III: Orientação afetivo-sexual (Homo, hetero, bi, assexual)	

4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Não tive grandes problemas para trabalhar esse conteúdo, pelo contrário, é um tema de interesse da maioria dos meus estudantes, que questionam, participam e até me deixam sem resposta diante de perguntas que eu mesmo nunca me fiz. Alguns tópicos, como o ligado ao aborto 1. (k), eu sempre penso duas vezes na forma como abordar devido à resistência ideológica de alguns a aceitar o fim da gestação, em função de compreender aquilo ali como um ser vivo com alma e etc.	É um tema que muitos estudantes têm preconceito, se recusam a falar, mas outros acabam convencendo-os e mostram a importância daquele tema ser discutido.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	Acho importante considerar que dentro de uma sala de aula heterogênea, há estudantes que já tiveram relações sexuais e aqueles que nunca nem mesmo viram uma foto de uma genitália interna, com suas partes detalhadas e nomeadas. Eu levo isso muito em conta pra tentar deixar até aquelas coisas que consideramos das mais óbvias explícitas ao máximo na explanação do assunto quando a aula é teórica.	
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Sempre sai uma pesquisa ou outra comentando sobre a relação dos jovens com a promiscuidade, com a vida sexual mais precoce ou não, os índices de gravidez na adolescência, a exposição dos adolescentes à pornografia, tudo isso acaba me fazendo repensar alguns termos ou a forma de abordar certos temas.	Os alunos já têm pré-concepções ou por terem muita coisa sobre isso na tv ou por terem algum parente com identidade de gênero/orientação sexual diferente na família, e isso gera algum tipo de conflito que eles acabam trazendo para sala de aula. Me afeta também o fato de ser hetero e cis, e ter que pensar duas vezes na forma de abordar um assunto que não tenho propriedade pra falar.
7. Que procedimentos / estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	As minhas aulas são preparadas com antecedência numa apresentação de slides chamativa, com vídeos, animações e cores bem fortes, o que acaba prendendo a atenção da maioria durante a explicação. Também tento convencê-los a anotar os termos-chave que trago nos slides pois eles sabem que quando eu for aplicar a prova, a mesma será feita com consulta, então é importante prestar atenção para dispor no dia da prova de recursos para resolverem a mesma.	Diálogo sempre aberto com eles, pra não se sentirem envergonhados, aulas chamativas e vídeos que sejam rápidos e simples, mas ao mesmo tempo bem explicativos sobre o assunto, sem preconceitos ou constrangimentos.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	A interação com eles durante a aula é bem importante, porque me faz ver se o assunto tá tendo qualquer relação com o cotidiano deles ou não. A avaliação desse conteúdo esse ano foi por meio de uma prova escrita optativa com questões de vestibulinhos (ETECs) e também da montagem de uma apresentação de slides em grupos no google docs sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis. No entanto, acabei não retornando nos assuntos que eles demonstraram não compreenderem através da prova optativa, o que foi um erro.	Apliquei um trabalho do tipo Estudo de Caso no qual os estudantes tinham que discutir quais seriam as atitudes desejáveis e indesejáveis a serem tomadas numa ocasião em que, após uma conversa entre amigos numa sala de aula, um professor intervém. Os estudantes conversavam sobre um colega não presente na sala que aparentava ter preferências homossexuais/expressão transsexual, e enquanto alguns defendiam o colega, outros o ridicularizavam. Pedi aos estudantes que discutissem o caso entre si e propusessem falas problemáticas e diplomáticas que um docente ou outro colega pudesse ter ao presenciar a cena. Essa foi a estratégia avaliativa desse conteúdo.

7.1.4. Dados do Professor Douglas

O professor Douglas formou-se apenas na Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo iniciado o curso em 2009 e finalizado em 2013. No ano de 2019, quando foi realizada a entrevista, o professor trabalhava na rede pública de ensino, com os 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio.

As primeiras experiências em sala de aula como professor ocorreram durante os estágios obrigatórios da Licenciatura, porém em momentos muito pontuais. Ao final da graduação, Douglas prestou concurso para lecionar, mas até então não considerava ser professor. Na primeira semana de aula sentiu-se perdido, pois não estava realmente preparado. Acredita que as disciplinas da Licenciatura não dão um bom suporte para atuação em sala de aula. Assim como os professores Alice e Caique, este professor relata o fato de que o professor-pesquisador da universidade não conhece a realidade da escola.

Um fator importante levantado pelo professor é de que nunca foi preparado para lidar com “alunos de inclusão”. Além disso, o professor acredita que em sua formação faltou a questão da didática, pois entende que como professor essa é uma questão essencial para se determinar um bom professor, visando entender como se pode melhorar a prática docente e como atingir diferentes públicos.

Apesar das questões que levantou a respeito da universidade, considera que sua falta de preparo é devido também à sua falta de interesse, uma vez que não tinha a intenção de ser professor. O momento em que começou a refletir sobre a possibilidade de lecionar ocorreu durante sua participação como monitor em atividades nas quais trabalhou com muitas crianças.

Em relação à ES, o professor não se sentia preparado para abordar esse assunto em sala de aula ao término da graduação, porém menciona que foi necessário se aprofundar mais no assunto quando passou a utilizar algumas de suas aulas para trabalhar somente as questões da sexualidade com os alunos. A ideia veio do fato de que os alunos perguntam muito e em casa não conversam sobre isso com os pais e não sabem onde procurar informação. Em relação às disciplinas cursadas que podem ter contribuído para sua formação em relação à ES, o professor citou somente a de Fisiologia Humana.

Na Tabela 5 é apresentado o CoRe preenchido pelo professor Douglas, o

qual destaca como ideias centrais dentro da ES: as IST, os métodos contraceptivos e a anatomia do sistema genital. Percebe-se que os tópicos levantados são muito voltados para uma abordagem médica, tendo em vista que todos eles estão relacionados à biologia do sexo e à saúde sexual. Assim, pudemos notar grande relação entre as carências da formação inicial deste professor e os conceitos que são priorizados em suas práticas, como será melhor discutido na análise adiante.

Tabela 5. Dados do preenchimento do CoRe pelo professor Douglas.

Douglas	Conteúdo específico: Educação Sexual		
Professor formado (2013)	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo		
30 anos de idade 6 anos de experiência	Ideia I: IST's	Ideia II: Métodos Contraceptivos	Ideia III: Anatomia do sistema genital
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	Que aprendam quais são as principais infecções sexualmente transmissíveis, sintomas, consequências físicas e psicológicas, prevenção e tratamento.	Que aprendam quais são os métodos contraceptivos disponíveis, como atuam no organismo, vantagens, desvantagens e importância da utilização.	Que aprendam sobre toda a estrutura do sistema genital masculino e feminino, associando cada parte com sua respectiva função no corpo.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	Os alunos estão em fase de iniciação de sua vida sexual e muitas IST's tiveram aumento no número de casos nos últimos anos. Devem ser conscientizados sobre os perigos que essas doenças causam, pois é caso de saúde pública. Os impactos de contrair uma doença podem se estender durante toda a vida, pois apesar de existirem doenças simples de serem tratadas, outras não possuem cura e podem causar graves consequências para o indivíduo.	A utilização de métodos contraceptivos é necessário para evitar uma gravidez indesejada. Muitas vezes os alunos não possuem condições físicas, psicológicas e financeiras para gerar e criar uma criança. A conscientização sobre os impactos de uma gravidez indesejada e sobre os métodos que evitam isso é necessária.	Os alunos estão em fase de rápidas e intensas mudanças corporais. Essa fase pode ser difícil para alguns jovens, pois as transformações que ocorrem no corpo podem levá-los a se sentir diferentes, desajeitados ou preocupados. Ao compreender o que acontece com o próprio corpo, quais são as estruturas existentes e a importância de cada função, o jovem pode adquirir mais segurança e autoconfiança.
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?	Os jovens tem iniciado sua vida sexual cada vez mais cedo e o número de jovens que contraem IST's, como por exemplo o HIV, tem aumentado drasticamente. Orientar esses alunos corretamente é muito importante, pois muitas vezes os próprios responsáveis não possuem o conhecimento necessário para ajudar no entendimento dessas questões e tirar possíveis dúvidas que apareçam.	O índice de pessoas sexualmente ativas que não utilizam métodos contraceptivos é alto. Além disso, muitas vezes as pessoas que utilizam não sabem a forma correta de utilização, ou seja, não aproveitam a eficácia correta que determinado método proporciona.	O conhecimento prévio dos alunos sobre suas estruturas corporais é muito reduzido e equivocado. Apesar disso, possuem grande curiosidade e interesse em conhecer a anatomia.
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Tempo reduzido nas aulas de biologia, pois são apenas duas aulas semanais; Conhecimentos prévios equivocados; Acharem que o contágio não irá acontecer com eles.	Tempo reduzido nas aulas de biologia, pois são apenas duas aulas semanais; conhecimentos prévios equivocados; compreender corretamente como os métodos atuam no corpo e suas formas de utilização.	Tempo reduzido nas aulas de biologia, pois são apenas duas aulas semanais; conhecimentos prévios equivocados; capacidade de memorização e entendimento do nome e funções das estruturas do sistema genital masculino e feminino.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	É importante fazer uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos, pois isso nos dá um panorama sobre a defasagem de informações e sobre o que pensam sobre o assunto, facilitando o planejamento das aulas e formas de abordagem sobre o tema.		

	Ideia I: IST's	Ideia II: Métodos Contraceptivos	Ideia III: Anatomia do sistema genital
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Tempo disponível, interesse dos alunos e capacidade de conscientização sobre a importância da prevenção de ISTs.	Tempo disponível, interesse dos alunos e capacidade de conscientização sobre a importância da prevenção de uma gravidez indesejada.	Tempo disponível, interesse dos alunos e capacidade de associação de cada estrutura e suas funções, entendendo como tudo está relacionado.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Associar os temas com o cotidiano dos estudantes; expor curiosidades sobre o assunto; utilização de muitas imagens e vídeos para facilitar o entendimento e ser o mais didático possível.	Associar os temas com o cotidiano dos estudantes; expor curiosidades sobre o assunto; utilização de muitas imagens e vídeos para facilitar o entendimento, levar e apresentar os métodos fisicamente (DIU, preservativo, diafragma, etc) e ser o mais didático possível.	Associar os temas com o cotidiano dos estudantes; expor curiosidades sobre o assunto; utilização de muitas imagens e vídeos para facilitar o entendimento e ser o mais didático possível.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	Após as aulas expositivas costumo deixar algumas listas de perguntas sobre os principais tópicos abordados, orientando e sanando as dúvidas que surgem durante a resolução; aplicação de avaliação com questões objetivas e dissertativas; análise do interesse e participação dos estudantes durante as explicações.		

7.1.5. Dados do Licenciando Eduardo

Eduardo ingressou na Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2015 e, quando entrevistado em 2019, estava cursando o 5º ano (o último do curso). O licenciando trabalha com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quando entrevistado estava substituindo outro professor nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com exceção do 9º ano. No Ensino Médio é responsável pelas aulas de recuperação de Biologia.

O professor começou a trabalhar na área da docência em seu primeiro ano de graduação, quando trabalhava como plantonista (ou “tira-dúvidas”). Durante essa experiência foi requisitado diversas vezes para substituição de professores.

Em relação à sua formação e ao seu sentimento de preparo para a carreira docente, declarou que a experiência como professor e o fato de ter acompanhado bons professores durante suas experiências foram os fatores que mais contribuíram para sua formação, em comparação com o que estudou durante a graduação. Nesse sentido, acredita que deveriam haver mais disciplinas em que houvesse abertura para se planejar e lecionar aulas efetivamente. Reconhece que algumas disciplinas contribuíram para sua formação, tais como: estágios supervisionados e políticas educacionais, sendo esta última oferecida no primeiro ano da licenciatura, momento em que os licenciandos ainda não reconhecem a importância da disciplina.

Sobre sua formação para tratar da ES, é interessante o relato do professor, uma vez que iniciou sua fala afirmando não ter “quase nada” de preparo, porém citou momentos importantes de formação, sendo: disciplina de gênero e sexualidade, disciplinas de anatomia, fisiologia, embriologia, minicurso em Congresso, a participação em coletivo LGBT, além de sua própria vivência. Comenta que em anatomia estudou a questão da gestação, formação dos bebês e o sistema genital, em fisiologia houve o estudo da ovulação, menstruação e um pouco sobre IST (que também foram discutidas em microbiologia e em genética). Este fato é curioso, pois apesar de ter tido contato e algum nível de formação acerca do tema, reconhece que seu conhecimento ainda é pouco.

O professor acredita que poderia existir, na formação inicial, pelo menos uma disciplina sobre Educação Sexual, havendo um período de um semestre oportunizado para tal debate, *“porque faz parte da nossa vivência”*. Reforça a

importância de existir, ainda, nessa disciplina, um bloco específico em que fosse falado sobre as IST e o HIV particularmente, seu contexto histórico. Diz que acabou buscando informação sobre isso devido aos preconceitos sofridos por ele por conta de sua orientação sexual. Além disso, Eduardo menciona que deveria existir incentivo aos professores de estágio da Licenciatura para trabalhar o tema nas escolas, entre outros assuntos da vivência dos alunos, como a questão das drogas.

Em sua experiência como plantonista (ou “tira-dúvidas”), Eduardo menciona que quando os alunos estão estudando o tópico de sexualidade, é o momento em que eles estão mais presentes nos plantões de dúvidas. Sobre sua experiência com o Ensino Fundamental, o professor se queixa do fato de que o material é apostilado, tendo que seguir à risca o cronograma, não restando muito tempo para uma discussão mais ampla com os alunos.

Na Tabela 6 é apresentado o CoRe preenchido pelo licenciando Eduardo, que, diferentemente dos demais professores, elencou quatro conceitos como centrais dentro da ES: o sistema genital, as IST, os métodos contraceptivos e gravidez e, por último, o conceito de corpo, gênero e sexualidades. Sendo assim, percebeu-se o alinhamento do professor às abordagens médica e pedagógica, mas também emancipatória. A amplitude e riqueza de conceitos por ele elencados também demonstram relação com a formação inicial e outros processos formativos do qual participou, que enriqueceram seus conhecimentos acerca da ES. Tais aspectos também serão melhor analisados mais adiante ao longo da discussão do trabalho.

Tabela 6. Dados do preenchimento do CoRe pelo Eduardo (Licenciando).

Eduardo	Conteúdo específico: Educação Sexual			
Licenciando	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo			
22 anos de idade 4 anos de experiência	Ideia I: Sistema Genital (anatomia e fisiologia)	Ideia II: ISTs	Ideia III: Métodos contraceptivos e gravidez	Ideia IV: Corpo, gênero e sexualidades
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	Todos os órgãos e partes relacionados ao sistema genital, feminino e masculino, fazendo entender estas partes como íntimas e não voltadas apenas para reprodução. Aspectos fisiológicos sobre ovulação, menstruação e fecundação.	As principais Infecções Sexualmente Transmissíveis, ação no organismo destes patógenos, sintomas e formas de tratamento, além de apresentar a camisinha como principal método para evitar as ISTs.	Pensar a relação sexual como um consenso de um casal e, a partir disso, priorizar as decisões mútuas para que haja um relacionamento saudável. A escolha dos métodos contraceptivos ou da gravidez é uma escolha do casal. Apresentar aos alunos os principais métodos contraceptivos, como forma de evitar uma gravidez indesejada e na prevenção de ISTs, com todos os ônus e bônus. Explicar o processo de fecundação e gestação em todas suas etapas até o parto.	Entender as limitações, particularidades/singularidades e autonomia do próprio corpo. Discutir o gênero como algo construído historicamente, e com isso, poder discutir todas as relações sociais desiguais que originam desta problemática. Expor sexualidade como algo corriqueiro na vida do ser humano e como alvo de diversos preconceitos.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	Saber sobre o próprio corpo e o do outro é muito relevante, criando uma melhor autoestima e aprendendo a respeitar o corpo outro/diferente. Perceber que diversos aspectos fisiológicos são normais e não há vergonhas acerca destes processos. Faz-se necessário, principalmente para os mais novos, o entendimento que estas partes são íntimas e ninguém pode tocar sem o seu consentimento.	Caso estejam no fund 2, alguns alunos podem ter iniciado sua vida sexual, tornando-os suscetíveis à infecção. Poder perceber as formas de contaminação, sintomas e pedir para ir ao médico devem ser habilidades necessárias para os jovens.	Para que decisões possam ser tomadas além da opinião de terceiros. As escolhas referentes ao uso ou não de um método contraceptivo pode ser influenciado por diversas instituições (muitas vezes conservadoras) realocando a mulher ao papel da procriação.	Diferenciar o que é íntimo/afeto de um abuso sexual. Discutir, e se possível, acabar com preconceitos referentes ao gênero e sexualidades.

	Ideia I: Sistema Genital (anatomia e fisiologia)	Ideia II: ISTs	Ideia III: Métodos contraceptivos e gravidez	Ideia IV: Corpo, gênero e sexualidades
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?	Necessário abordar temas muitas vezes excluídos ou invisibilizados, por exemplo a anatomia do clitóris e o prazer feminino. Pode ser abordado temas como os diferentes tipos de parto, violência obstétrica e gestação de gêmeos.	Algumas reações fisiológicas são normais, principalmente na vulva/vagina e que há acúmulo de fungos, por exemplos, e estes podem proliferar. Nestes casos é necessário o ginecologista para tratamento. Importante destacar a necessidade do tratamento e testes uma vez que pessoas infectadas podem ser vistas como promíscuas e etc. Acho legal diferenciar Doenças de Infecções.	Relações homoafetivas, por mais que invisibilizadas, também necessitam de proteção.	Que o conceito de sexualidade vai além do sexo, fazendo pensar nos atos que fazem buscar o bem estar.
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Muitas vezes o material didático resume os conteúdos ao simplório, não dando muita ênfase a este assunto que gera muita curiosidade nos alunos. Os alunos podem perceber este tema de forma cômica, fazendo com que o professor/a aborde e crie um ambiente sério para tratar destes assuntos. A falta de materiais didáticos e desenhos anatômicos irreais podem dificultar o ensino.	O medo de se expor	Pode existir preconceitos ligados a este tema. Todos os métodos contraceptivos não são de tanto fácil acesso para que se possa mostrar aos alunos. Talvez a facilidade de se obter determinado método contraceptivo tenha um sentido recorrente no contexto social vigente.	Preconceitos
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	O graça e a curiosidade. Em uma sala com pluralidade de alunos, deve-se perceber que, talvez, nem todas as famílias tratem deste tema com certa fluidez e que alguns alunos não apresentam uma bagagem para com este tema. Deve-se perceber que muitos meninos sabem muito sobre o seu corpo, mas meninas, não tanto.	Deve-se quebrar o paradigma e o preconceito em que se diz que pessoas infectadas são promíscuas ou que um grupo social restrito esta imune destas infecções. Alguns estudantes já devem ter conhecido pessoas que convivem com ISTs.	Acreditarem que a camisinha e a pílula é o único método contraceptivo.	O contexto em que vivem e suas experiências.

	Ideia I: Sistema Genital (anatomia e fisiologia)	Ideia II: ISTs	Ideia III: Métodos contraceptivos e gravidez	Ideia IV: Corpo, gênero e sexualidades
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	É necessário paciência e o entendimento que muitas das dúvidas que podem aparecer de forma jocosa são reais e sinceras.		Assim como as ISTs, este tema pode apresentar preconceitos de acordo com o contexto em que o aluno esta inserido.	
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Aulas teóricas e expositivas se mostram necessárias, porém, deve-se também, procurar práticas que facilitem a aprendizagem deste conhecimento que muitas vezes aparece apenas como o "decoreba" com vários nomes de hormônios e etc. Para com a anatomia, apresentação de esquemas (ilustrados ou anatômicos). O ciclo menstrual pode ser apresentado de forma mais visual, podendo fazer as relações entre os hormônios e o que ocorre no corpo. Deixar momentos para que os alunos perguntem é muito importante para que o professor/a consiga guiar e perceber as necessidades da turma. Deve-se tornar este conteúdo relevante e real para os estudantes.	Pode-se trazer notícias acerca de novos surtos relacionados as ISTs, tornando real e próximo. Não acredito que deva-se assustar os alunos com os temas, mas mostrar que são temas recorrentes e que todos estão suscetíveis. Existem práticas que podem ser utilizadas, como a do "copinho com base", que eu conheço.	Notícias sobre o crescente número de gravidez indesejada na adolescência pode ser uma abordagem inicial para contextualização dos alunos. Levar os principais métodos contraceptivos e simular o método de tabelinha pode ser uma boa revisão em relação ao ciclo menstrual.	Por ser uma aula que muitas vezes não está presente no material didático, acredito que a melhor maneira de abordar este tema seja perguntando e respondendo questões dos estudantes. um esquema que sumaria o que é gênero, orientação sexual, expressão de gênero e etc pode ser uma boa estratégia.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	Uma avaliação teórica pode cobrir alguns conceitos específicos, mas não se pode resumir o conhecimento adquirido a uma prova. Pode-se perceber as perguntas dos alunos, os exercícios resolvidos e os esquemas apresentados pelos estudantes.	Gosto da ideia de apresentações de seminários, uma vez que existem diversas ISTs que podem ser abordadas, fichamentos sobre os outros seminários e perceber as dúvidas dos alunos.	Observar as perguntas, principalmente aquelas que remontam algum preconceito existente. Trabalhos em grupos para pesquisas pode ser também uma opção.	

7.1.6. Dados da Licencianda Flávia

Flávia ingressou na Licenciatura em Ciências Biológicas em 2016 e tem previsão de término em 2021 devido a um intercâmbio com duração de um ano, entre 2019 e 2020. Sua experiência até o momento da entrevista consistia no PIBID, que realiza com o Ensino Médio, em uma escola da rede pública. Sobre a experiência no PIBID, menciona que, apesar de ser pouca (cerca de um ano), enriquece sua formação, mas infelizmente não é uma experiência que todos os alunos da Licenciatura adquirem.

A licencianda frequentou aulas sobre Ensino de Ciências para turmas de graduação em Pedagogia, em que se falava muito sobre métodos de ensino. Tal experiência contribuiu até o momento para sua formação, porém, comparando-se à Licenciatura em Ciências Biológicas, considera que as disciplinas são “muito fracas”, pois restringem-se à montagem de aulas práticas para o ensino de Ciências/Biologia. Em geral, resume que ainda há muito a melhorar em sua formação como docente. A professora critica o fato de que não há preparo de modo que sejam promovidos momentos de criação por parte do licenciando/professor, não há estímulo para que ocorra uma conversa para conhecer o que é estar dentro da escola.

Uma questão interessante trazida por esta professora e que não havia sido mencionada por outros professores, é o fato de que considera haver um choque de realidade entre professor e estagiários. Ela, enquanto estagiária no PIBID, observou que muitos professores encontram-se desmotivados e acabam por desmotivar os estagiários. No caso particular da escola em que estagiou, menciona que a escola passou a ser integral, mas os professores não têm auxílio financeiro e estrutural, acontecendo, com frequência, o fato de outros professores assumirem aulas que não são de suas disciplinas.

Sobre as situações dentro da graduação que contribuíram para sua formação, Flávia destaca como alguns professores das disciplinas da graduação conduziram suas aulas: uma das professoras demonstrava se importar com alunos e vontade de melhorar; outra, trouxe a questão da realidade escolar e pensou práticas em situações de falta de recursos; outra disciplina trouxe a proposta de criação de oficinas para o ensino de Botânica; outro docente trouxe a discussão do que é ser

professor, dando muita voz aos alunos. Apesar dos casos isolados, Flávia destaca a necessidade do curso ter professores específicos para o ensino de Ciências e um contato maior com docentes da Pedagogia.

Em relação à sua formação quanto a ES especificamente, a professora se considera totalmente despreparada, em se tratando de sua formação na graduação, ao menos até o momento. Ela menciona que sequer na parte biológica existe algum preparo, citando como exemplo uma disciplina de Fisiologia, que segundo ela foi bastante “defasada”. Além desta disciplina, citou a disciplina de Anatomia Humana. O primeiro contato mais específico que a professora teve com o assunto, segundo seu relato, foi através de um minicurso de algumas horas, realizado durante um congresso em 2019.

A professora acredita que as carências na formação são devidas ao silenciamento da temática. O assunto, segundo ela, é discutido apenas informalmente e o interesse no assunto geralmente inicia-se por conta de casos pessoais.

A Tabela 7 contém os dados informados no CoRe pela licencianda Flávia. A professora elencou como conceitos centrais da ES: sistemas reprodutores, DST e gravidez e, por fim, as questões de gênero. Desta forma, esta professora também parece adotar a abordagem pedagógica, médica e emancipatória, devido ao fato de selecionar como centrais conteúdos que envolvem preconceitos e tabus, a biologia do sexo e também a construção social existente no conceito de gênero. Discute-se mais adiante a relação de tais escolhas com o curso específico que realizou, o qual foi um grande marco na construção de seus conhecimentos, conforme foi destacado por ela durante a entrevista.

Tabela 7. Dados do preenchimento do CoRe pela Flávia (Licencianda).

Flávia	Conteúdo específico: Educação Sexual		
Licencianda	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo		
21 anos de idade 1 ano de experiência	Ideia I: Sistema reprodutor	Ideia II: DSTs e Gravidez (Saúde)	Ideia III: Questões de gênero
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	Órgãos externos e internos que fazem parte do sistema reprodutor feminino e masculino, as localizações anatômicas, funções e fisiologia.	O que são, no que implicam, como são transmitidos/obtidos, como evitá-las/preveni-las	A diferença do sexo biológico com o gênero como uma construção social, desconstruir estereótipos sobre gêneros e que diferenças biológicas não justificam hierarquização e determinação de funções sociais entre mulheres e homens. E também falar sobre as pessoas intersexo.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	A importância de aprenderem sobre o sistema reprodutor é principalmente em relação à saber o que constitui o próprio corpo, saber o que é, para que serve, como funciona, é um conhecimento necessário para o bem estar do aluno.	A importância de aprenderem sobre DSTs e gravidez é uma questão de saúde, desta forma de extrema importância pois sabendo do que se trata e o quão pode afetar na vida deles reflete na vida do aluno.	É de extrema importância aprenderem sobre as questões de gênero pois são essas informações que podem mudar a visão e a atitude da sociedade em relação à mulher e ao homem. Muitas vezes é utilizado diferenças biológicas entre mulheres e homens para justificar a "superioridade" dos homens em relação à mulher, assim criando um complexo de poder no homem, que acaba levando em muitos casos de abuso e violência sexual. Levando tais conhecimentos para os alunos, de alguma forma podemos fazer com que os alunos reflitam sobre seus próprios pensamentos e até desmistificar e desconstruir alguns conceitos pré estabelecidos neles.
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?	Vulvas e pênis são diferentes uns dos outros, não são necessariamente iguais as representações dos livros didáticos, e está tudo bem ser diferente.	Os contraceptivos não são 100% eficazes, portanto a mulher não engravida porque quer.	Muitos casos de violência sexual é causada por membros da família, e por possuírem "poder". Educando desde cedo as crianças de forma igualitária pode evitar de criar homens abusadores.
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Creio que uma das dificuldades/limitações em relação ao ensino do sistema reprodutor é em relação ao professor, algumas vezes o profissional pode mostrar relutância em ensinar sobre o assunto ou até algum despreparo em relação ao conteúdo. Levanto esse tipo de questão por causa de uma situação que presenciei na escola que fiz estágio, a professora se sentia claramente incomodada em falar sobre tais órgãos e fazia algumas "brincadeiras" para "descontrair", assim fazendo parecer que o assunto não é de tanta seriedade.	Creio que há relação com o profissional também, pois muitas vezes o assunto pode ser "polêmico" de forma que pode ser passado de uma forma enviesada principalmente em relação à gravidez.	Também acredito que é uma questão de falta de conhecimento e instruções do profissional, pois o que sei sobre este assunto é por ter participado de um minicurso sobre, e em nenhum momento até agora na minha graduação, não tive nenhuma disciplina ou aula sobre o assunto, e acredito que seja a realidade de outras instituições também, o que é uma pena, pois esse assunto vem a tona principalmente nas aulas de biologia/ciências.

	Ideia I: Sistema reprodutor	Ideia II: DSTs e Gravidez (Saúde)	Ideia III: Questões de gênero
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	Muita influência, já que são estruturas que fazem parte do corpo dos alunos, e muitas vezes não foi explicado claramente o que é cada estrutura, assim saber o que eles conhecem sobre o assunto é base de partida para a aula. Muitas pessoas acham que a uretra e a vagina são a mesma coisa, isso é reflexo da falha no ensino sobre o sistema reprodutor.	Muita influência, já que pode ter muitos conceitos precipitados ou errôneos, assim baseando no que eles pensam e sabem, pode se construir uma aula mais perto da realidade deles e talvez desconstruir alguns estereótipos e pré-conceitos.	Muita influência, e seria no mesmo sentido da resposta anterior.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Talvez quantidade de alunas ou alunos, se houve alguma situação pontual como gravidez ou coisa do tipo.	Empoderamento das meninas, responsabilidade paternal, sexo com consentimento.	Questionamento do que é ser mulher e ser homem na sociedade brasileira, criação das próximas gerações, influência da sociedade no que diz respeito à nós mesmos.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Inicialmente seria uma conversa sobre o quão importante é falar sobre o assunto, esclarecer a necessidade de respeito em relação ao assunto, e a abertura da participação dos alunos em relação às dúvidas anônimas ou questionamentos sobre o assunto.	Mesmo que o da primeira ideia	Levantando questões que estão ligadas diretamente com o assunto e criar uma discussão inicial e dizer o que tais questões têm relação com eles.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	Acredito que a forma mais eficiente de saber se os alunos entenderam é conversando com eles, propor debates sobre algum assunto relacionado ou uma roda de conversa, até mesmo atividades mais interativas como pintar partes anatômicas que pedir para ser pintadas ou até mesmo pedir para achar o erro em alguma ilustração ou texto.	Atividades com reflexões, situações hipotéticas, que colocassem o aluno em situações para pensarem e agirem sobre os assuntos.	Mesmo da resposta anterior.

7.1.7. Dados do Licenciando Gabriel

Gabriel ingressou na Licenciatura em Ciências Biológicas no ano de 2016, portanto em 2019, quando foi entrevistado, estava em seu quarto ano de graduação, ou seja, o penúltimo ano do curso. Até o momento da entrevista tinha tido um ano de experiência docente como plantonista (“tira-dúvidas”) e estava como bolsista do PIBID, trabalhando com 1º e 2º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública.

Gabriel menciona que boa parte de seu preparo é devido à experiência no PIBID e não às disciplinas da graduação. Acredita que a falta de formação efetiva é devido à ausência de melhores bibliografias, melhores orientações de estudo, pois desconhecia referenciais na área da educação já que não é estudada a área de ensino. Destaca a existência de disciplinas de ensino voltadas à construção de aulas práticas, mas que, no contexto escolar, nem todas as aulas são práticas.

Além do PIBID, o licenciando cita uma disciplina de Psicologia durante a graduação, disciplina na qual foi discutida a questão do diálogo, que o fez refletir sobre o impasse existente na construção de diálogos em sala de aula, sobre como o professor fala e age diante dos alunos.

Sobre os momentos em que foi discutida sua formação, Gabriel menciona somente um durante a graduação, em que o docente da disciplina propôs uma conversa sobre a organização do curso e as perspectivas dos licenciandos. Gabriel acredita que na formação universitária falta empatia por parte dos professores, que não refletem sobre o quanto e como a graduação pode afetar as pessoas. Além disso, também destaca outro ponto acerca da formação do docente que forma docentes: o desconhecimento da realidade da sala de aula.

Em relação à ES especificamente, Gabriel admite não sentir-se preparado para assumir uma turma e trabalhar a temática, mas acredita criar mais confiança para isso até o final da graduação. Além da disciplina que ainda irá cursar sobre gênero e sexualidade, acredita que deveria haver, na formação do biólogo, um outro momento/disciplina específico para a ES.

Até o momento, menciona não ter ocorrido alguma situação dentro do curso que possa ter auxiliado em seu aprendizado em relação à ES, exceto na disciplina de Fisiologia Humana e Anatomia Humana. No caso da disciplina de Anatomia, seu

grupo de seminários ficou responsável por apresentar sobre o sistema genital feminino e o momento foi aproveitado para abordar questões além da anatomia, como a virgindade e o prazer feminino.

Gabriel menciona faltar interdisciplinaridade em relação à sua formação quanto à ES, pois acredita ser possível relacionar vários campos: fisiologia e anatomia, por exemplo. Além disso, reforça a necessidade de melhor preparo dos docentes da universidade, alegando que falta atualização no assunto. Nas disciplinas de ensino de maneira geral, menciona que falta aos professores conhecer melhor o cotidiano da sala de aula.

O professor nunca trabalhou o assunto em sala de aula, mas havia acompanhado as aulas sobre a temática através do PIBID. Em relação a isso, Gabriel comenta seus incômodos com a professora que acompanhou, pois, segundo ele, a professora acabava reproduzindo mensagens do senso comum e moralismos, além de evitar assuntos polêmicos. Apesar disso, Gabriel concluiu que as discussões foram boas devido ao que era trazido pelos próprios alunos. Ainda assim, em sua observação da prática da professora responsável, Gabriel acredita que faltou estímulo para a participação dos alunos, principalmente em relação a responder suas dúvidas, de modo que haja mais espaço para que os alunos perguntem.

A Tabela 8 apresenta o preenchimento do CoRe realizado por Gabriel, que elencou como conceitos centrais da ES os métodos contraceptivos, a diversidade e as IST. Tendo em vista os dados obtidos com esta ferramenta, Gabriel demonstra estar alinhado às abordagens médica e pedagógica, mas também à emancipatória, devido aos conceitos por ele levantados estarem relacionados à saúde sexual, aos preconceitos e ao respeito às diferenças. Este foi o único professor que, apesar das carências na formação inicial, não demonstrou, na entrevista e no CoRe, os reflexos de tais ausências por ele reconhecidas.

Tabela 8. Dados do preenchimento do CoRe pelo Gabriel (Licenciando).

Gabriel	Conteúdo específico: Educação Sexual		
Licenciando	Ideias/conceitos centrais relacionados a esse conteúdo		
1 ano de experiência	Ideia I: Métodos Contraceptivos	Ideia II: Diversidade	Ideia III: ISTs
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?	Quais são os principais métodos contraceptivos atuais, sua eficácia e importância na prevenção da gravidez e transmissão de ISTs, sendo importante também que os alunos entendam que métodos contraceptivos podem falhar. Outro ponto que considero importante sobre o tema é a responsabilidade com o uso dos métodos, que muitas vezes são ignorados pelos homens, e buscar uma reflexão sobre as consequências disso, como gravidez na adolescência e surtos de ISTs entre jovens. Uma reflexão que considero importante também é de como o Estado e nós como população podemos contribuir para evitar ou amenizar as consequências citadas.	A compreensão de que existem diversas orientações sexuais e identidade de gênero, sendo dever de todos respeitar, independentemente de credo ou religião. Buscar também uma desconstrução da heteronormatividade, que enraíza a LGBTfobia em nossos pensamentos.	Mostrar quais são as principais ISTs que ocorrem no Brasil, quais são seus sintomas e principalmente como evitá-las.
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?	É importante que os alunos tenham conhecimento sobre os métodos contraceptivos pois sabemos que pouco se é discutido acerca desses assuntos com os próprios pais, já que o tema ainda é tratado como tabu. Também não podemos esquecer que é durante o período escolar que entramos na puberdade e começamos a explorar nossa sexualidade, sendo assim, entender quais consequências o sexo desprotegido pode trazer.	Sendo o Brasil um dos países que mais mata transexuais no mundo, com um número alarmante de casos de homofobia e com uma crescente onda do conservadorismo, é de extrema importância buscar que os alunos entendam a importância do respeito e da empatia, além de mostrar como as diferenças enriquecem nossa vida.	Tendo em vista o crescente número de jovens com ISTs, é de extrema importância que os alunos entendam o tema para que possam se precaver e evitar o aumento das mesmas.
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?			
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Assim como qualquer tema ligado ao sexo, existe todo um tabu acerca do assunto. Muitas vezes os pais dos alunos não concordam com a educação sexual pois imaginam que estamos ensinando seus filhos a transarem. Além disso, considero um tema difícil de ser tratado em sala devido à própria imaturidade dos alunos, que pode dificultar o andamento da aula e discussões pertinentes.	Voltando ao ponto que o Brasil é um país perigoso para ser LGBT, e com uma grande onda conservadora atualmente, o tema tende a ser polêmico de ser tratado nas escolas, não sendo bem visto por muitos pais e até mesmo pelo Estado, apesar de apenas tratar a diversidade como algo a ser respeitado e de grande importância para a construção da cidadania. Além disso o preconceito dos próprios alunos também dificulta bastante o ensino.	A imaturidade dos alunos para com o assunto ainda é um ponto que pode atrapalhar o andamento da aula. Apesar de muitos possuírem vida sexual ativa, levam pouco a sério a questão das ISTs assim como com métodos contraceptivos.

	Ideia I: Métodos Contraceptivos	Ideia II: Diversidade	Ideia III: ISTs
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	Apesar das turmas onde participo possuírem uma visão um pouco mais desconstruída em relação a alguns temas como machismo e LGBTfobia, essas questões ainda influenciam muito no ensino da educação sexual. Em uma aula sobre gravidez na adolescência pude notar o desinteresse por parte dos meninos acerca do tema, evidenciando o pensamento de que gravidez (e sua precaução) é apenas problema da mulher.	Infelizmente ainda há muito preconceito e estereótipos relacionados à comunidade LGBT e isso pode atrapalhar a dinâmica da aula. Além disso há a questão religiosa, que é algo muito delicado, onde muitos alunos que têm pais religiosos carregam os preceitos passados pelos mesmos e pelas instituições.	Algo que pode influenciar no ensino do tema é a vergonha dos alunos, que acabam não explorando tanto o tema como deveriam. Além disso, por ser algo tido como "vergonhoso" e tabu, os próprios alunos não transmitem as informações para terceiros, o que seria bastante importante na luta contra as ISTs.
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?	Existem muitos fatores externos, como a família e o próprio Estado, que dificultam o ensino desse tema. Ainda é muito enraizada a ideia moralista de que educação sexual serve para ensinar sexo, e que adolescentes não devem ter conhecimento acerca do tema, ignorando o fato de que muitos em sala já possuem uma vida sexual ativa.	Assim como no ensino de métodos contraceptivos, o respeito à diversidade é um tema em que muitas pessoas de fora da área da educação gostam de se intrometer. Por vivermos em um país muito preconceituoso, há muitas críticas por parte dos pais e do Estado com relação ao ensino do tema.	A imaturidade dos alunos para com o assunto ainda é um ponto que pode atrapalhar o andamento da aula. Apesar de muitos possuírem vida sexual ativa, levam pouco a sério a questão das ISTs assim como com métodos contraceptivos.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	Uma aula um pouco mais "prática", levando diversos métodos contraceptivos, mostrando a eles como são e como funcionam.	Utilizaria uma dinâmica chamada "Caminhada do Privilégio", que busca evidenciar às pessoas privilegiadas seus próprios privilégios e como isso afeta os que não os tem.	Uma espécie de jogo, em que os alunos precisam relacionar sintomas com suas respectivas doenças, e sua prevenção.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?	No início da aula passaria pedaços de papel, para que os alunos colocassem dúvidas de forma anônima, sendo que seriam respondidas ao longo da aula. Acho que uma debate sobre o tema seria a melhor maneira, mas infelizmente não são todos os alunos que querem ou se sentem a vontade em participar, então além disso pediria que os alunos elaborassem em casa um texto sobre a importância do uso dos métodos contraceptivos, as consequências de não utilizá-los e alguma política pública relacionada ao tema.	Não acho caíba ao tema uma avaliação escrita, uma vez que não se mede o respeito através de um questionário. Assim como no primeiro assunto, aplicaria um debate para analisar o que os alunos pensam acerca do tema, estimulando ideias que respeitem a diversidade e tentando desconstruir as que vão contra isso.	Aproveitando que o tema possui muitos dados quantitativos, a elaboração de gráficos poderia ajudar na visualização da proporção de pessoas afetadas no Brasil pelas ISTs. Essa construção também auxiliaria no desenvolvimento de habilidades matemáticas, algo que é bem precário na escola.

Para facilitar a compreensão acerca da formação e conceitos centrais apontados por cada professor/a, foi elaborada uma compilação ilustrada na Tabela 9. Na coluna “disciplinas significativas” foram colocadas as disciplinas da graduação que os professores mencionaram ter cursado e que de alguma forma trouxeram aspectos da ES. Assim sendo, outras disciplinas cursadas podem ter trabalhado o tema, porém não foram suficientemente significativas para se lembrarem e a ponto de serem citadas na entrevista. Um exemplo disso é que alguns professores citaram disciplinas obrigatórias (ou seja, cursadas por todos eles), porém outros não fizeram tal menção. Estas disciplinas obrigatórias foram: Anatomia, Fisiologia e Embriologia. Pode-se questionar, como sugerido pela professora Alice e pelo licenciando Gabriel durante as entrevistas, se tais disciplinas não poderiam ser melhor aproveitadas, interligadas e aprofundadas quando seus conteúdos tangenciassem a ES.

Além disso, através da apresentação individual de cada professor e analisando as informações que foram resumidas na tabela a seguir, foi possível levantar alguns achados, tais como a relação entre a formação inicial, as experiências pessoais e profissionais e os conhecimentos e práticas declarados pelos professores (através das entrevistas e do CoRe).

Pode-se notar como as disciplinas na formação inicial, mas principalmente a participação em cursos extracurriculares e em coletivos de gênero e sexualidade interferiram positivamente na amplitude de conhecimentos dos profissionais e consequentemente em suas abordagens, uma vez que o conjunto dessas experiências refletiram no fato destes professores demonstrarem ter compreendido que a ES vai além dos conceitos biológicos e nesse sentido direcionarem suas práticas.

Sem o objetivo de estabelecer comparativos entre os professores mas de modo a ilustrar a influência de práticas ao longo da formação, é possível analisar as descrições para os professores Douglas e Bruno. Bruno, que se formou mais recentemente, teve a oportunidade, na sua formação inicial, de cursar uma disciplina de gênero e sexualidade. Além disso, ele fez parte de coletivos de LGBT, nos quais eram oportunizados momentos de reflexão e discussão acerca do tema. Contrariamente, em sua formação inicial, Douglas não teve acesso a esta disciplina

pois ainda não era oferecida. Douglas não participou de coletivos, nem fez cursos de formação continuada. Aliado a esses fatos da formação de ambos, percebeu-se a relação entre suas práticas e conhecimentos, uma vez que Douglas demonstrou enfatizar questões biológicas ligadas à ES, enquanto que o professor Bruno foi além.

Tabela 9. Dados de formação dos/as professores pesquisados.

Professor/a	Formação	Disciplinas significativas	Atividades extracurriculares	Tempo de experiência	Nível de atuação atual	Conceitos centrais elencados no CoRe
Alice	2008 a 2012 Licenciatura	- Anatomia Humana - Fisiologia Humana - Higiene e Saúde para Ensino Fundamental e Médio (eletiva)	PIBID, mas o projeto era interdisciplinar com outro foco que não envolveu a ES.	5 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Curso pré-vestibular - rede privada	1. Sistemas Reprodutores Masculino e Feminino 2. Ciclo menstrual 3. Métodos contraceptivos
Bruno	2013 a 2017 Bacharelado e Licenciatura	- Gênero e sexualidade (eletiva) - Disciplina da Fac. Educação (eletiva)	Participação em coletivo da Universidade, em que eram debatidos gênero e sexualidade.	2 anos	Curso pré-vestibulinho e pré-vestibular - rede privada	1. Diferença entre gênero/sexualidade/sexo biológico 2. Doenças sexualmente transmissíveis 3. Concepção/ anticoncepção
Caique	2012 a 2016 Bacharelado e Licenciatura	- Embriologia	Curso voltado para professores de Ciências sobre ES, realizado após a formação inicial.	5 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Curso pré-vestibular - rede privada	1. Sexo Biológico (Masculino, feminino e intersex) 2. Sexo Psíquico (Cisgênero e Transgênero) 3. Orientação afetivo-sexual (Homo, hetero, bi, assexual)
Douglas	2009 a 2013 Licenciatura	- Fisiologia Humana	Não participou.	6 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio - rede pública	1. IST 2. Métodos Contraceptivos 3. Anatomia do sistema genital
Eduardo	2015 (cursando)	- Gênero e Sexualidade - Anatomia Humana - Fisiologia Humana - Embriologia - Microbiologia - Genética	- Minicurso sobre Educação Sexual em Congresso para Estudantes de Biologia; - Participação em coletivo da Universidade, em que eram debatidos gênero e sexualidade.	4 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio - rede privada	1. Sistema genital (anatomia e fisiologia) 2. ISTs 3. Métodos contraceptivos e gravidez 4. Corpo, gênero e sexualidades
Flávia	2016 (cursando)	- Anatomia Humana - Fisiologia Humana	Minicurso sobre Educação Sexual em Congresso para Estudantes de Biologia.	1 ano	Ensino Médio (PIBID) - rede pública	1. Sistema reprodutor 2. DSTs e gravidez (saúde) 3. Questões de gênero
Gabriel	2017 (cursando)	- Fisiologia Humana - Anatomia Humana	Não participou.	1 ano	Ensino Médio (PIBID) - rede pública e Curso pré-vestibular - rede privada	1. Métodos contraceptivos 2. Diversidade 3. ISTs

7.2. ESTRUTURA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

Sabe-se que todos os professores investigados cursaram disciplinas em comum, uma vez que são obrigatórias, porém não necessariamente foram citadas por todos. Para análise das disciplinas cursadas pelos professores, como mencionado, foram trazidas ao texto apenas aquelas que foram significativas, ou seja, aquelas que os professores citaram durante a entrevista como relevantes para sua formação no âmbito da ES. As ementas de tais disciplinas constam no Apêndice B e foram retiradas da página eletrônica da instituição.

Apenas os licenciandos Flávia e Gabriel ingressaram no mesmo ano (2016) e, portanto, possuem as mesmas disciplinas para cumprimento do curso. Assim, de um total de 7 professores, temos 6 estruturas curriculares diferentes, sendo elas dos anos de 2008, 2009, 2012, 2013, 2015 e 2016. Porém, foi dada atenção aos aspectos relacionados à presença de disciplinas que abordam a sexualidade em pelo menos alguma de suas dimensões.

Uma diferença significativa nas estruturas curriculares dos professores entrevistados foi observada no currículo de 2015, que apresenta em seu núcleo comum ao curso - e, portanto, como disciplina obrigatória - a disciplina de “Tópicos transversais no ensino de Biologia” que, segundo os entrevistados, é intitulada como “Gênero e Sexualidade”. Esta foi a disciplina cursada e citada pelo professor Bruno e o licenciando Eduardo. Ainda que o professor Bruno, que ingressou em 2013, não tivesse exatamente esta disciplina em seu currículo, teve a opção de cursá-la - e assim o fez - sem o caráter obrigatório, tendo em vista que em 2015 ainda estava cursando a Licenciatura.

A existência desta disciplina, ainda que possa parecer pouco, foi bastante significativa para os resultados encontrados neste trabalho, pois dialoga com as falas dos professores em relação às suas práticas. Mais do que isso, demonstra abertura, espaço e maior visibilidade para a temática na formação inicial de professores; demonstra avanços e enriquecimento na formação do profissional deste contexto específico.

7.3. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A título de investigar possíveis diferenças e semelhanças na formação inicial, no desenvolvimento profissional e nos conhecimentos dos professores investigados, utilizamos da Análise Textual Discursiva (ATD) e, a partir da criação de categorias *a posteriori*, buscamos estabelecer relações com o Modelo Consensual Refinado do PCK. Optamos por trazer as descrições das categorias com suas análises e posteriormente sistematizar os achados com o modelo de PCK.

Primeiramente foram transcritos trechos importantes do CoRe e das entrevistas de todos os entrevistados. Tais trechos são denominados “unidades de sentido” e foram citados com o nome do/a professor/a, seguido da numeração da unidade de sentido (iniciando-se por 01). Portanto, a primeira unidade de sentido destacada do CoRe ou da entrevista com a professora Alice ficou denominada Alice.01, sua segunda unidade de sentido Alice.02 e assim sucessivamente.

Enumeradas as unidades de sentido, passamos para a fase de categorização, na qual as unidades de sentido foram relacionadas entre si buscando semelhanças de concepção com a intencionalidade da criação de categorias. Ainda que tenhamos optado pela criação de categorias *a priori*, algumas categorias já eram esperadas, tais como as que se referem ao conhecimento dos alunos e das estratégias de ensino. Porém, ao longo do processo procuramos estabelecer novas categorias mais abrangentes e que alinhassem aos significados das unidades.

A princípio, oito categorias emergiram dos dados obtidos. Posteriormente, foi possível realizar a junção de algumas delas de modo a facilitar a visualização da análise, somando, por fim, um total de cinco categorias, que foram numeradas e nomeadas conforme segue:

C1 - Aspectos da formação e desenvolvimento profissional

C2 - Objetivos de ensino e avaliação

C3 - Limitações no ensino

C4 - Conhecimentos do currículo e do conteúdo e estratégias de ensino

C5 - Conhecimento sobre os alunos (aspectos do conteúdo e contexto social)

As categorias foram criadas em diálogo com os objetivos do trabalho, portanto todas buscam relacionar aspectos relevantes e que nos fornecem indícios para compreender os conhecimentos, estratégias utilizadas nas práticas

pedagógicas e desenvolvimento profissional e do PCK dos professores em questão.

Dentro da temática ES, alguns conteúdos foram elencados pelos professores e as unidades de significado se referem a estes. Destacamos algumas unidades para a discussão. É importante lembrar que cada professor elencou diferentes conteúdos específicos dentro da ES, portanto tais trechos não necessariamente se referem a um mesmo conteúdo.

Considerando as perspectivas trazidas pelos autores da ATD, tem-se a categoria **C1**, que foi nomeada como “**Aspectos da formação e desenvolvimento profissional**”, na qual trouxemos questões da formação docente que podem ter sido determinantes para as práticas dos professores hoje e que se refletiram no modo como responderam ao CoRe e às entrevistas, o que nos dá indícios sobre contribuições (ou a falta delas) durante a formação do profissional. Esta categoria foi composta por 57 unidades de análise, sendo que praticamente todas (56) foram obtidas através das entrevistas, uma vez que o CoRe não nos fornece muitas informações especificamente acerca da formação.

As questões que apareceram nas entrevistas foram em relação à falta de preparo durante a formação inicial para a carreira docente. Sobre isso, um aspecto percebido e citado por todos os professores foi de que os docentes universitários, de modo geral, desconhecem a realidade da escola, principalmente a pública - mesmo aqueles que ministram disciplinas voltadas ao ensino.

Caique.18 (Entrevista): “**as próprias pessoas que dão uma disciplina de ensino não estão próximas das mudanças curriculares, né?** se essa era uma das melhores disciplinas, fiquei pensando as outras, assim.”

Flávia.28 (Entrevista): “acho que... pelo fato dos **nossos professores não serem preparados para dar aula para as pessoas em licenciatura**, eu acho que se tivesse uma matéria assim, acho que não ia fazer diferença, sabe? mas eu acho que falta... a gente conversou.. eu conversei isso também com a professora da pedagogia, né, isso... eu acho que falta professores específicos para ensino, assim, de ciências, né...”

Gabriel.26 (Entrevista): “Em relação a disciplinas, assim, não sei, não tenho nada a reclamar, talvez só uma... acho que eu não tenho nada a reclamar, talvez essa questão de... das [nome das disciplinas], né, que são sempre muito repetitivas, né, sempre a mesma coisa, talvez uma... uma maior variedade de... **professores mais preparados também**, né... [...] Por exemplo, todas as matérias são ‘ah, como você daria uma aula prática?’. São sempre assim, né, poucas disciplinas tentam fugir disso.”

Gabriel.34 (Entrevista): “[...] Acho que nas disciplinas de ensino também... **professores que tenham experiência com ensino, de verdade, assim, né**, porque... acho que só você dá aula numa área não quer dizer que você

saiba como dar aula nessa área.”

Outro aspecto importante levantado pelos professores foi em relação às disciplinas durante a Licenciatura, as quais não existem ou não são suficientes para o preparo em sala de aula, principalmente no que se refere à ES. A professora Alice e o professor Douglas, por exemplo, alegaram não ter tido disciplinas específicas para tratar deste campo. Foram trabalhados alguns tópicos da ES em poucas disciplinas, mas de modo muito isolado, de modo que eles sequer se recordam de ter estudado. Destaca-se que os poucos tópicos que foram trabalhados eram estritamente sobre conteúdos biológicos.

Alice.29 (Entrevista): “Porque a gente não é preparado, **não tem disciplinas** que prepara a gente.”

Alice.32 (Entrevista): “sistema reprodutor a gente teve na aula de fisio, mas assim, o conteúdo do sistema reprodutor. Não lembro de ter muito foco em “ah, quando vocês forem dar aula pros seus alunos...”, não. E um pouco nessa de higiene e saúde aí, por ter um pouco de DST, mas assim... tipo, **superficial.**”

Caique.20 (Entrevista): “**Eu não me lembro de, na licenciatura, ter discutido Educação Sexual, assim. Acho que isso não foi discutido**”

Caique.21 (Entrevista): “em embrio alguma coisa sobre desenvolvimento ali, mas... **de uma forma muito biológica mesmo**”

Caique.22 (Entrevista): “acho que na aula de embrio... acho que a [professora] falou sobre métodos contraceptivos... mas... **é difícil, assim, de lembrar. Não foi nada que me marcou, assim.**”

Douglas.26 (Entrevista): “nunca participei de nada assim. Foi mais quando eu vi que era parte do meu trabalho, né, que eu teria que estar capacitado pra falar sobre isso, que eu fui pesquisar melhor, estudar mais”

Eduardo.29 (Entrevista): “a gente tem aquela matéria [...] corpo, gênero e sexualidade, né? que é bem legal porque ela aborda isso... acho que é a primeira matéria que pensa como abordar isso dentro de uma sala de aula. Mas mesmo pensando isso, acho que a gente não... nem a professora, nem a gente tem a vivência necessária pra que isso aconteça como se fosse o... o real. Então a gente discute muito texto, né? Faz planos de aulas pra pensar o que pode aparecer... **Mas que nem a gente teve naquele minicurso do [nome do evento], foi a primeira vez, sabe? Assim... de realmente saber das coisas e o que é a Educação Sexual propriamente dita. Acho que o curso é bem marco pra mim, pra falar a verdade. Nos estágios, tanto no 1, quanto no 2, quanto no 3, nenhum grupo nunca abordou isso... a Educação Sexual... dos que eu participei.**”

Gabriel.29 (Entrevista): “Acho que na graduação... porque... acho que faltam muitos temas, né, que a gente não estuda direito, então... gênero e sexualidade a gente quase não aborda. Por exemplo, meio ambiente, a gente não ter uma disciplina sobre meio ambiente é tipo... ridículo também, né. Então muitas partes da Biologia a gente num... não aprende. Então

acho que isso conta bastante também, pra... não aprende, não, né, **não tem uma disciplina que possa guiar a gente, assim**. Então, por exemplo, um tema tão importante quanto sexualidade ter uma disciplina de dois créditos só, né”

Flávia, apesar de ainda estar cursando a Licenciatura, também enfatiza a ausência da discussão durante o curso e, assim como o licenciando Eduardo, menciona um minicurso ocorrido na Universidade como fator determinante em relação ao que conhece sobre ES.

Flávia.19 (CoRe): “Também acredito que é uma questão de falta de conhecimento e instruções do profissional, pois o que sei sobre este assunto é por ter participado de um minicurso sobre, e **em nenhum momento até agora na minha graduação, não tive nenhuma disciplina ou aula sobre o assunto, e acredito que seja a realidade de outras instituições também, o que é uma pena, pois esse assunto vem à tona principalmente nas aulas de biologia/ciências.**”

Flávia.35 (Entrevista): “Eu acho que... meu conhecimento sobre Educação Sexual se baseia... é basicamente antes do minicurso e depois do minicurso. Antes do minicurso eu não tinha noção nenhuma... nenhuma. Assim, eu já sabia que Educação Sexual realmente não era aquela coisa que as pessoas acham, que é ensinar o aluno a fazer sexo, coisas do tipo, né? Mas assim, acreditava que era mais a parte biológica, explicando os sistemas, né, era isso.”

As lacunas na formação foram trazidas nas falas dos docentes também com a sugestão de melhorias e proposições.

Alice.31 (Entrevista): “**Mas acho que ter umas bases maiores acho que ia deixar a gente um pouco mais tranquilo em relação a algumas coisas, né? Como falar, como abordar o assunto, né? Porque é complicado.** Tem muita coisa polêmica dentro de reprodutor também, né? Muita coisa assim, muito assunto muito polêmico.”

Caique.31 (Entrevista): “Talvez a matéria de Políticas Públicas [...] me faça pensar que... pode-se criar políticas públicas que fomentem o ensino desse assunto em sala de aula, mas é uma questão de vontade política, né? Acho que não... não vai ser com o governo que nós temos agora que isso vai acontecer, muito pelo contrário, né... mas... é possível que sejam criadas políticas públicas pra... pra fomentar, né, pra permitir que os professores se sintam mais seguros de trabalhar esse assunto em sala de aula. Eu acho que grande parte do medo que a gente tem vem dessa incerteza jurídica, né, se a gente tá doutrinando ou não, se a gente tá trabalhando um assunto que pode ou não pode ser trabalhado. **Acho que se tivesse um acordo nacional assim de potencializar esse tema, né? Que não seja uma forma puramente biológica...**”

Eduardo.30 (Entrevista): “eu acho que seria muito “da hora” ter uma disciplina de ES mesmo, eu acho que é necessário. Tipo... [...] Mas seria muito legal uma disciplina de Educação Sexual... E abordar tudo que aquela moça [do minicurso] abordou, tipo em 6 meses seria fantástico, sabe, assim? [...] Acho que é um tema muito importante, muito recorrente... e que a gente não tem preparo. **Eu acho que além da disciplina eu acho**

que pode ter incentivos também, por exemplo, dos professores de estágio, sabe? Tipo, não deixar tão aberto. Eu sei que é difícil porque ser estágio e a escola não permite tanto, né? Assim, eu acho que poderia barrar muito fácil, mas ter esse incentivo dos professores do estágio, também... Sempre aparece né, tipo, ai, eu trabalhei, sei lá, com zoologia. Ninguém vai ter muito problema em trabalhar zoologia em sala de aula, sabe? Todo mundo vai ter uma prática bem parecida, assim, às vezes levar o bichinho, tal, mostrar, legal, ver o que aconteceu... “

Eduardo.³² (Entrevista): **“Eu acho que seria muito importante ter uma matéria também, tipo um bloco específico pra falar de IST, né, que eu não tive.** Que nem, sobre o HIV, a gente aprende em genética, por exemplo, em micro e genética, o que é transcriptase reversa, essas coisas tudo, entendeu? Como funciona a infecção. Micro também, então, entra aí também. Mas tipo, sífilis, gonorreia, outras infecções assim, eu acho que eu não tenho tanta propriedade pra falar. Eu acho que do HIV eu tenho um pouco mais, também pelo contexto histórico que o HIV apareceu, né, tipo, quando teve aquele “boom” lá nos anos 80, 70, 80... por atingir muito a comunidade, assim. Então, tipo, isso foi uma coisa que eu fui muito atrás, porque eu sei que é uma coisa que... eu enfrento preconceitos acerca disso, entende? Então, eu tive que estudar sobre para conversar com as outras pessoas. Mas do restante assim, que nem HPV que agora também tá um... HPV eu tive um pouquinho também em micro. Micro deu bastante ... o pessoal da micro falou bastante de IST, só que... que nem, o professor que me deu vírus, ele meteu o louco assim, sabe? Ele tava dando uns negócio muito assim, absurdo de profundo e ninguém absorveu nada basicamente, né, a gente sabe o básico, assim, pela vida, eu acho. Mas tive sim, mas eu acho que poderia ser mais... tipo , mais escancarado, sabe, assim? Tipo, “essa matéria é para isso”. “

Flávia.⁴¹ (Entrevista): **“Eu acho que poderia ter uma matéria só sobre gênero, assim, que ia ser muito bom.** Porque assim, eu acho que é importante, no aspecto biológico a gente nunca trabalhou isso, né? **Não é nem a questão social, coisas do tipo... o biológico mesmo, a gente não tem isso.** A primeira vez que eu ouvi a palavra ‘intersexo’ foi no minicurso, sabe? Que que é isso?”

Gabriel.³⁰ (Entrevista): “Por exemplo, na Fisio Humana, poderia na parte de sistema reprodutor, dar um enfoque a essa... nessa parte, né, de Educação Sexual, que... a professora até faz uma parte legal, né, na questão de anticoncepcional, ou de... é, métodos contraceptivos, mas acho que falta um... seria bem legal, né, aplicar na própria Fisio, tentar levar essa parte de Educação Sexual um pouco mais... não só saber qual é o ciclo menstrual, como que produz espermatozóides, sabe, é muito mais importante do que isso, né. **Porque seria legal, até uma oportunidade da gente mesmo, né, ter uma aula sobre Educação Sexual, porque a gente mesmo não tem, mesmo que todo mundo seja adulto, é super importante, né”**

Considerando a fala *“Mas assim, a gente vai aprender fazendo também.”* (Alice.³⁰, Entrevista), podemos destacá-la, pois traz a questão da experiência profissional como um aspecto da formação, além de nos lembrar que a formação docente não se limita à formação inicial, mas sim que acontece continuamente ao longo da carreira.

Esta categoria aborda, portanto, carências existentes na formação inicial, na formação dos professores que formam professores, além de sugestões de melhorias nesses aspectos da formação. Sendo assim, faz-se necessário pensar a formação com foco na atuação do professor, pois embora o currículo de formação tenha sido reestruturado e apresentado melhorias no que refere-se à ES, percebeu-se, pelas falas dos professores investigados, a existência de lacunas nesta formação. Além disso, as diferentes formações podem levar a atuação com o tema de formas distintas. Como foi verificado no preenchimento do CoRe, os professores que tiveram mais experiências em relação à ES foram capazes de propor temas mais amplos para a atuação com a temática.

A categoria **C1** dialoga mais fortemente com o PCK no que refere-se ao seu âmbito pessoal, ou seja, o *pPCK*, pois cada um deles, como foi visto, pode vivenciar diferentes experiências anteriormente à formação inicial, dela, concomitantemente a ela, mas também após esta formação. Ou seja, as experiências vividas pelos professores e seus conhecimentos são aspectos muito individuais, embora apresentem muitos pontos em comum em sua formação inicial, o que contribui para reforçar o PCK coletivo (*cPCK*).

A categoria **C2** foi intitulada “**Objetivos de ensino e avaliação**” e construída a partir de unidades de sentido em que o professor apresenta os objetivos e/ou a importância do ensino de determinado tópico por ele levantado e os modos como avalia os alunos. Esses aspectos foram alocados em uma mesma categoria pois entendemos que os objetivos e o modo de avaliação devem estar em constante comunicação e, uma vez que definidos os objetivos, espera-se que o docente tenha em mente a forma que avaliará seus alunos acerca do conteúdo, a fim de verificar se os resultados dos alunos atingem os objetivos traçados inicialmente.

Nessa categoria tivemos 45 unidades de sentido (considerando as entrevistas e o CoRe), sendo que algumas delas estão também incluídas em outras categorias. Na maior parte (36) das unidades de sentido dessa categoria, os professores demonstraram quais eram os seus propósitos sobre o ensino de determinado tópico. Das 36 unidades de sentido presentes nessa categoria que estão mais associadas aos objetivos, 31 delas foram retiradas das respostas obtidas no CoRe, tendo em vista as duas primeiras questões da ferramenta: 1) O que você pretende que os

alunos aprendam sobre essa ideia? e 2) Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?

É possível perceber que, para um conjunto de unidades, os objetivos de ensino se relacionam à presença do caráter mais conteudista de alguns conceitos que existem dentro da ES. Essa parte está mais relacionada a uma abordagem biológica, nas quais o professor espera que o aluno compreenda o funcionamento do organismo enquanto ser vivo, sua fisiologia, a questão da reprodução e das infecções. Esse conteúdo específico já era esperado, considerando-se a formação dos professores investigados e também o caráter biológico que recebe atenção quase que exclusiva na Educação Básica e nos livros didáticos no que refere-se à sexualidade. Como exemplos destacam-se as unidades:

Alice.13 (CoRe): “Compreender as variações hormonais, fisiológicas do útero e a relação com gravidez.”

Bruno.09 (CoRe): “Os métodos de contaminação, as diferentes doenças e seus agentes causadores.”

Douglas.08 (CoRe): “Que aprendam quais são os métodos contraceptivos disponíveis, como atuam no organismo, vantagens, desvantagens e importância da utilização.”

Flávia.01 (CoRe): “Órgãos externos e internos que fazem parte do sistema reprodutor feminino e masculino, as localizações anatômicas, funções e fisiologia.”

Gabriel.15 (CoRe): “Mostrar quais são as principais ISTs que ocorrem no Brasil, quais são seus sintomas e principalmente como evitá-las.”

Porém, outros aspectos além dos biológicos foram mencionados como objetivos de ensino:

Eduardo.01 (CoRe): “Todos os órgãos e partes relacionados ao sistema genital, feminino e masculino, **fazendo entender estas partes como íntimas e não voltadas apenas para reprodução**. Aspectos fisiológicos sobre ovulação, menstruação e fecundação.”

Bruno.01 (CoRe): “Que existem diferenças entre os três termos [gênero, sexualidade, sexo biológico] [...] Que **entendam o quão socialmente construídos estes termos são e como influenciam nossa vida**.”

Caique.09 (CoRe): “Perceber que há indivíduos que nascem com corpos com os quais se identificam, mas outros, não têm a mesma relação entre aquilo que lhes foi designado pela biologia e a forma como seu lado cognitivo se vê. Nesse sentido é importante ressaltar a naturalidade de ambos os casos, ressaltando a importância do poder público facilitar a transgenerização pelo sistema único de saúde e prestar todo tipo de assistência.”

Flávia.14 (CoRe): “Empoderamento das meninas, responsabilidade paternal, sexo com consentimento.”

Gabriel.08 (CoRe): “A compreensão de que existem diversas orientações sexuais e identidade de gênero, sendo dever de todos respeitar, independentemente de credo ou religião. Buscar também uma desconstrução da heteronormatividade, que enraiza a LGBTfobia em nossos pensamentos.”

Com essas unidades de sentido, percebe-se que existe uma preocupação dos professores em tratar outras questões que vão além da Biologia e também da sua formação. Mas, nem todos os professores levantaram essa questão no preenchimento do CoRe. A professora Alice e o professor Douglas restringiram-se aos conteúdos biológicos no preenchimento do CoRe, o que provavelmente se deve ao fato de que Alice e Douglas não tiveram em sua formação inicial disciplinas e/ou outros momentos de formação em que aspectos sociais (por exemplo) da Educação Sexual foram abordados.

Em contrapartida, os professores Bruno e Caique e os licenciandos Eduardo, Flávia e Gabriel trouxeram outros conteúdos específicos, que vão além dos aspectos biológicos, o que pode estar relacionado ao fato de que Bruno e Eduardo tiveram ao menos uma disciplina eletiva⁹ durante a sua formação na Licenciatura em que foram trabalhadas questões de gênero e sexualidade, nas quais também se discute a legislação acerca da abordagem do tema em sala de aula. No caso do professor Caique, participou de um curso voltado para isso quando ingressou como professor do ensino público.

É importante citar que embora o professor Bruno tenha abarcado tais questões no preenchimento do CoRe, existe um entrave em trabalhá-las efetivamente, pois até o momento da entrevista com este professor não havia abertura e espaço para trabalhar isso no curso pré-vestibulinho. Portanto ele realizou o preenchimento conforme ele faria se tivesse oportunidade.

Em relação a estas questões, foi interessante observar que, embora ainda não tenham tido contato com o assunto no curso, Flávia e Gabriel também elencaram outras questões além da Biologia. No caso de Flávia, ela menciona

9 Uma disciplina eletiva na Instituição em questão representa uma disciplina não obrigatória, porém está presente dentre algumas opções de créditos que devem obrigatoriamente ser cumpridos.

situações pessoais e também um minicurso específico para o assunto, assim como Eduardo. Já Gabriel, está em uma situação similar a dos professores Alice e Douglas, uma vez que até o momento não teve nenhuma formação específica e mais direcionada, porém demonstrou ter em mente estas outras questões que abarcam a sexualidade. Sendo assim, fica evidente que a formação inicial é um importante componente e meio de formação, mas não o seu fim.

Outro aspecto interessante que apareceu nesta categoria, foi a questão de que os professores mencionam o interesse dos alunos em prestarem provas de vestibulinho (para entrada no Ensino Médio) e vestibulares (para ingresso na Universidade), o que acaba por direcionar os objetivos de ensino para esse sentido, ao menos nos casos dos professores Bruno e Caique. Os professores relatam trabalhar determinados conteúdos pensando na necessidade dos alunos sobre tais conteúdos para que tenham um bom desempenho nas provas. Assim sendo, faz parte dos objetivos de ensino desses professores trabalhar conteúdos que serão cobrados em avaliações, o que não significa que acreditem que tais conteúdos são de fato mais relevantes, como demonstrado nas unidades a seguir:

Bruno.10 (CoRe): “Como dou aula em cursinho, primeiro que eles entendam para irem bem nas provas. **Mas também possam se proteger e não fiquem vulneráveis em um momento das suas vidas que os hormônios estão aflorados e o sexo é "natural".**”

Caique.02 (CoRe): “O fato de lecionar para estudantes do Ensino Fundamental II me faz querer ajudá-los a serem aprovados nas provas de admissão dos vestibulinhos, para estudarem em escolas técnicas ao final do 9º Ano. Creio que todos esses conteúdos mencionados façam parte da ementa de cada escola técnica assim como das universidades que podem tentar ingressar mais futuramente. Além disso, **discutir esses assuntos de uma forma mais organizada e estruturada me faz crer que eles possam visualizar a questão da educação sexual como algo menos nublado e aberto a questionamentos.**”

Obtivemos 18 unidades de sentido mais relacionadas aos modos de avaliação e pudemos estabelecer conexões com os objetivos de ensino. Esse número menor, se comparado aos objetivos de ensino, se deve ao fato de que os professores utilizam do mesmo modo de avaliação para diferentes conteúdos e objetivos específicos, sendo predominante a avaliação escrita:

Alice.28 (CoRe): “Cubro uma atividade em forma de tabela preenchida em sala durante a aula, exercícios em sala e **avaliação escrita**”

Bruno.22 (CoRe): “Expressão dos alunos em sala, perguntas ao longo da aula e **exercícios.**”

Caique.08 (CoRe): “A interação com eles durante a aula é bem importante, porque me faz ver se o assunto tá tendo qualquer relação com o cotidiano deles ou não. A avaliação desse conteúdo esse ano foi por meio de uma **prova escrita** optativa com questões de vestibulinhos (ETECs¹⁰) e também da montagem de uma apresentação de slides em grupos no google docs sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis. No entanto, acabei não retornando nos assuntos que eles demonstraram não compreenderem através da prova optativa, o que foi um erro.”

Douglas.07 (CoRe): “Após as aulas expositivas costumo deixar algumas listas de perguntas sobre os principais tópicos abordados, orientando e sanando as dúvidas que surgem durante a resolução; aplicação de **avaliação com questões objetivas e dissertativas**; análise do interesse e participação dos estudantes durante as explicações.”

A professora Alice aplica prova escrita para todos os conteúdos específicos que elencou no preenchimento do CoRe. No caso do professor Bruno, ele faz exercícios em sala pois trabalha em curso pré-vestibulinho e as provas que aplica são simulados preparatórios para as avaliações de ingresso. O professor Caique aplica prova escrita somente no que refere-se aos conteúdos mais biológicos. O professor Douglas elencou os mesmos modos de avaliação para os três conteúdos específicos por ele trazidos.

Em relação ao licenciando Eduardo, considero interessante destacar a seguinte unidade de sentido:

E.08 (CoRe): “Uma avaliação teórica pode cobrir alguns conceitos específicos, **mas não se pode resumir o conhecimento adquirido a uma prova**. Pode-se perceber as perguntas dos alunos, os exercícios resolvidos e os esquemas apresentados pelos estudantes. “

Esta unidade de sentido, juntamente com os outros métodos de avaliação propostos pelo licenciando Eduardo, demonstram um anseio por fugir ao método “tradicional” de avaliação escrita. Os demais professores que encontram-se na Licenciatura (Flávia e Gabriel), apresentaram um movimento semelhante, uma vez que, para todos os conceitos que elencaram no CoRe, apontaram somente modos de avaliação que são diferentes da prova escrita.

E.14 (CoRe): “Gosto da ideia de apresentações de seminários, uma vez que existem diversas ISTs que podem ser abordadas, fichamentos sobre os outros seminários e perceber as dúvidas dos alunos.”

E.22 (CoRe): “Observar as perguntas, principalmente aquelas que remontam algum preconceito existente. Trabalhos em grupos para pesquisas pode ser também uma opção. “

F.15 (CoRe): **“Atividades com reflexões, situações hipotéticas, que colocassem o aluno em situações para pensarem e agirem sobre os assuntos.”**

G.14 (CoRe): **“Não acho caíba ao tema uma avaliação escrita**, uma vez que não se mede o respeito através de um questionário. Assim como no primeiro assunto, aplicaria um debate para analisar o que os alunos pensam acerca do tema, estimulando ideias que respeitem a diversidade e tentando desconstruir as que vão contra isso.”

G.20 (CoRe): **“Aproveitando que o tema possui muitos dados quantitativos, a elaboração de gráficos poderia ajudar na visualização da proporção de pessoas afetadas no Brasil pelas ISTs.** Essa construção também auxiliaria no desenvolvimento de habilidades matemáticas, algo que é bem precário na escola. “

A observação desta semelhança entre os professores na fase final da Licenciatura nos faz questionar se está havendo um movimento de mudança de pensamento acerca dos modos de avaliação e sua eficácia. Também nos leva a refletir sobre os métodos utilizados pelos professores atuantes há mais tempo: quais fatores efetivamente estão envolvidos em seus métodos de avaliação?

É importante lembrar que Alice e Douglas trouxeram conhecimentos estritamente biológicos em seus conteúdos específicos que são trabalhados nas aulas e ambos aplicam prova escrita para esses conteúdos. De forma semelhante, os professores Bruno e Caique aplicam exercícios e prova escrita na parte que cabe aos conteúdos biológicos, porém também trazem conceitos dos âmbitos social e psicológico. Estes últimos são avaliados de outras maneiras (ou não são, como no caso do professor Bruno), conforme verificamos nas seguintes unidades de sentido:

Bruno.08 (CoRe): **“Como não consigo falar sobre tais temas diretamente, não consigo avaliar.”**

Caique.15 (CoRe): **“Apliquei um trabalho do tipo Estudo de Caso no qual os estudantes tinham que discutir quais seriam as atitudes desejáveis e indesejáveis a serem tomadas numa ocasião em que, após uma conversa entre amigos numa sala de aula, um professor intervém. Os estudantes conversavam sobre um colega não presente na sala que aparentava ter preferências homossexuais/expressão transsexual, e enquanto alguns defendiam o colega, outros o ridicularizavam. Pedi aos estudantes que discutissem o caso entre si e propusessem falas problemáticas e diplomáticas que um docente ou outro colega pudesse ter ao presenciar a cena. Essa foi a estratégia avaliativa desse conteúdo.”**

Analisando tais unidades de sentido, podemos perceber que quando temos objetivos associados a conteúdos mais voltados para o lado da fisiologia humana, os

professores apresentam a tendência a avaliar os alunos através de provas escritas. Quando se tem objetivos associados a outros conteúdos que não estão relacionados à biologia, mas sim a questões mais amplas, sociais, culturais e psicológicas, verificaram-se modos de avaliação diferenciados da prova escrita tradicional, como por exemplo trabalhos em grupos envolvendo estudos de caso, que se aproximam da realidade do aluno.

Além disso, pode-se estabelecer uma relação com o que foi mencionado anteriormente acerca da educação não formal, uma vez que aqueles professores vivenciaram oportunidades de atividades não formais ao longo de sua formação são os mesmos que propuseram e propõem modos de avaliação diferenciados, dialogando com a não obrigatoriedade de avaliação no contexto não formal. Mais ainda, os professores que tiveram mais contato com a ES, seja em cursos ou participando de coletivos, e que adotam uma postura de trabalhar a partir de uma perspectiva emancipatória, foram os mesmos que pensaram modos de avaliação diferentes da prova escrita tradicional. Em suas falas, foi possível perceber que os professores reconhecem que muitos aspectos da ES não são passíveis de avaliar o aprendizado através de prova escrita, mas sim situações que possibilitam a reflexão por parte do educando (tais como os estudos de caso, debates, produção textual, entre outras).

Portanto, nesta categoria foram trazidas unidades de sentido relacionadas aos objetivos e aos modos de avaliação adotados pelos professores em suas práticas. Considerando o professor Bruno e os licenciandos Flávia e Gabriel, é importante destacar que suas falas referem-se ao que aplicariam caso tivessem a oportunidade, tendo em vista seu contexto atual de atuação (curso pré-vestibulinho no caso do Bruno e PIBID no caso da Flávia e do Gabriel).

Sobre a ligação da categoria **C2** ao PCK, esta categoria está mais relacionada ao PCK “em ação” (*ePCK*), uma vez que pensar objetivos e avaliação envolve o planejamento e a reflexão por parte do professor. Mais do que isso, é na prática que o professor pode repensar este planejamento, através da avaliação e analisando se foi possível atingir ou não os objetivos propostos inicialmente no ensino de determinada ideia.

A categoria **C3**, denominada “*Limitações no ensino*” traz trechos em que os

professores levantam problemas no ensino de determinados conteúdos, por motivos diversos. Nessa categoria foram agrupadas 58 unidades de sentido, sendo que várias delas também estão presentes na categoria que refere-se aos conhecimentos dos alunos. Isso se deve ao fato de que os professores trouxeram, no preenchimento do CoRe, as concepções e preconceitos dos alunos como entraves e/ou limitações para o ensino, uma vez que quando temos a discriminação (sexual e de gênero, por exemplo) já estabelecida e enraizada, é mais difícil revertê-la. Tais questões dificultam também o trabalho em sala de aula, por tratar-se de um espaço educativo que não está à parte da sociedade, bem como da reprodução de discursos discriminatórios, ainda que em tom de “brincadeira”. Assim, é importante destacar que essa não é uma questão apenas dos alunos, mas sim uma questão naturalizada em nossa sociedade como um todo. Nesse sentido, tivemos algumas unidades de sentido representativas:

Alice.04 (CoRe): “Sempre surgem **brincadeiras de mau gosto**”

Bruno.04 (CoRe): “**Preconceitos** trazidos pelos alunos e seus pais ou responsáveis.”

Caique.13 (CoRe): “Os alunos já têm **pré-concepções** ou por terem muita coisa sobre isso na tv ou por terem algum parente com identidade de gênero/orientação sexual diferente na família, **e isso gera algum tipo de conflito que eles acabam trazendo pra sala de aula**. Me afeta também o fato de ser hetero e cis, e ter que pensar duas vezes na forma de abordar um assunto que não tenho propriedade pra falar.”

Douglas.04 (CoRe): “Tempo reduzido na aulas de biologia, pois são apenas duas aulas semanais; **Conhecimentos prévios equivocados; Acharem que o contágio não irá acontecer com eles.**”

Eduardo.18 (CoRe): “**Pode existir preconceitos ligados a este tema**. Todos os métodos contraceptivos não são de tanto fácil acesso para que se possa mostrar aos alunos. Talvez a facilidade de se obter determinado método contraceptivo tenha um sentido recorrente no contexto social vigente.”

Flávia.13 (CoRe): “Muita influência, já que **pode ter muitos conceitos precipitados ou errôneos**, assim baseando no que eles pensam e sabem, pode se contruir uma aula mais perto da realidade deles e talvez desconstruir alguns estereótipos e pré-conceitos.”

Outra questão que se relaciona com os conhecimentos dos alunos é de que eles têm fácil acesso à informação e, em geral, não sabem filtrar os conteúdos que chegam até eles, seja através da TV, da internet, de seus amigos ou mesmo da família, além das crenças religiosas. Por esses motivos também podem acabar

reproduzindo ideias equivocadas sobre a ES, tida no senso comum como sendo “ensinar a ter relação sexual”, sendo que, como vimos, é muito mais amplo do que essa ideia simplista nos traz.

Bruno.19 (CoRe): “As **diferentes religiosidades**. Que é uma aula que incentiva a prática sexual. Preconceitos trazidos pelos alunos que **acham já saber "tudo" sobre o assunto**.”

Gabriel.11 (CoRe): “Infelizmente ainda há muito **preconceito e esteriótipos** relacionados à comunidade LGBT e isso pode atrapalhar a dinâmica da aula. Além disso há a **questão religiosa, que é algo muito delicado**, onde muitos alunos que têm pais religiosos carregam os preceitos passados pelos mesmos e pelas instituições. “

Além disso, os trechos acima destacados mostram outras questões que limitam o ensino que estão mais relacionadas ao contexto familiar dos alunos, pois envolvem as diferentes crenças religiosas, estereótipos estabelecidos, aspectos esses que os professores relacionaram às famílias e que dificultam o trabalho de educação sexual em sala de aula.

Alice.25 (CoRe): “Na verdade, o que influencia nessa aula é o que os alunos podem levar aos pais. **Alguns pais não aceitam bem a ideia de serem apresentados os métodos**. Então eu procuro tomar bastante cuidado no que pode refletir dentro da casa deles.”

Bruno.12 (CoRe): “As **concepções de que se está incentivando** a prática já comum de sexo na adolescência e a **religiosidade** dos alunos e família.”

Caique.33 (Entrevista): “A única barreira que me botaram era que **eu queria botar as camisinhas no banheiro pra quem quisesse pegar, aí eles falaram “não, não vai botar porque senão as famílias vão encher o saco, tal”**, aí eu falei “beleza, mas na minha aula eu vou dar”. Aí depois no final da aula, até uns meninos chegavam assim “ô professor, professor, cê não tem mais camisinha pra dar pra gente não?”, tipo assim, fora dos olhos do pessoal eles vieram pedir.”

Flávia.59 (Entrevista): “Comentei com você que **‘engravidar quem quer’ e quem falou isso foi a própria professora, sabe?** Então, assim, eu vejo que... muita gente pensa isso, até meus pais, assim, sabe, os adultos. Ah ‘engravidar atualmente quem quer, porque assim, camisinha tem no posto, anticoncepcional tem a rodo, que não sei que’, né? Então assim, eu acho que ela já vê de uma forma que a pessoa quis engravidar, né? Teve um caso de uma menina que engravidou, né, no terceiro e assim, nossa senhora, **foi um rebuliço, assim, sabe, as professoras julgando um monte assim, sabe?**”

Gabriel.03 (CoRe): “Assim como qualquer tema ligado ao sexo, existe todo um tabu acerca do assunto. **Muitas vezes os pais dos alunos não concordam com a educação sexual** pois imaginam que estamos ensinando seus filhos a transarem. Além disso, considero um tema difícil de ser tratado em sala devido à própria imaturidade dos alunos, que pode dificultar o andamento da aula e discussões pertinentes. “

Isso apareceu como preocupação aos professores, mas mais claramente em Alice. *“Tenho muito medo de pai, na verdade [...] Tenho muito medo de acontecer alguma coisa, assim”* (Entrevista, Alice.48). Esse fato pareceu mais evidente nesse caso devido ao desconhecimento, por parte de Alice, por exemplo, acerca das bases legais para tratar da sexualidade em sala de aula. Apesar do sentimento de medo vivenciado pela professora, é necessário reforçar o que já foi debatido anteriormente acerca dos documentos que respaldam o professor para que este trabalho seja realizado em sala de aula. Evidentemente devemos adotar um posicionamento de respeito e acolhimento em relação às angústias e medos que os professores trazem consigo, mas é muito importante trazer para discussão com esses profissionais os documentos oficiais existentes, para que tenham maior segurança e clareza a respeito das possibilidades de trabalho com a temática e para que saibam que tais documentos os protegem caso sofram algum tipo de represália.

Outro aspecto que foi trazido pelos professores foi a falta de tempo, devido a existência de um cronograma com número de aulas limitado para trabalhar o assunto com mais calma.

Alice.26 (CoRe) “Necessário ser **uma aula dupla pelo menos** para poder mostrar os métodos contraceptivos.”

Douglas.11 (CoRe) “**Tempo reduzido nas aulas de biologia**, pois são apenas duas aulas semanais [...]”

Eduardo.34 (Entrevista): “Então, o problema da escola é que é apostilado, né, eu tenho um cronograma bem rígido, assim, por assim dizer. Tenho prova todo mês e... é muito difícil eu conseguir abordar coisas fora do conteúdo...o oitavo ano fala de sexo, assim, como se fosse futebol, sabe? **Às vezes eu tento pegar alguma coisinha assim, pra... mas não tenho tempo.**”

É importante enfatizar esse fato, pois uma educação sexual ideal ocorreria ao longo das séries escolares e não isoladamente durante um período de aulas. Porém, percebe-se que até mesmo a presença de um período de aulas para tratar deste campo se mostra bastante limitado, devido à importância dada a outros conteúdos nas disciplinas de Ciências e Biologia.

As limitações no ensino, trazidas na categoria **C3**, dialogam com o *ePCK* (“PCK em ação”), uma vez que estão muito relacionadas às práticas em sala de aula e às dificuldades encontradas pelos professores nessas práticas. O conhecimento dos alunos, as famílias dos alunos e a falta de tempo para trabalhar o assunto são

aspectos que emergem da prática, que interferem no planejamento, no ensino e na reflexão por parte do professor.

A categoria **C4** foi nomeada como “**Conhecimentos do currículo e do conteúdo e estratégias de ensino**”. Nesta categoria agrupamos algumas poucas unidades de sentido em que os professores demonstraram seus conhecimentos acerca dos documentos em geral que regem o currículo e, portanto, o que deve ser trabalhado na Educação Básica.

Alice.41 (Entrevista): “Mas se for ver no currículo tá no [Ensino] Médio isso daí. Esse assunto de gênero... [na parte de Filosofia] Biologia ele fala, no começo ele fala de sexualidade, ele fala de que que é sexualidade, que não é só, né, a... sexo em si. [...] Aí ele mesmo fala que não vai falar sobre... isso... gênero, discutir gênero... discutir outras coisas, que lá vai ser sexo biológico”

Alice.42 (Entrevista): “não acompanho os PCN”

Caique.32 (Entrevista): “no oitavo ano a gente tem um tópico lá que fala sobre... **no oitavo ano tem um tópico lá que fala assim “discutir as múltiplas dimensões da sexualidade humana nos seus aspectos emocional, social e biológico”... é um negócio assim, bem aberto**, que não tá de acordo com o que o nosso presidente gostaria que fosse, assim, até porque foi uma base aprovada na época do Temer... poderia ser muito mais rica... esse tópico, tiraram de propósito o termo “gênero”, né, na segunda versão da Base tinha o termo “gênero” explícito ali, agora não tem, mas como ele tá tão aberto, tão vago, cê pode trabalhar se cê quiser. Então, assim, eu acho que dos méritos que a BNCC tem, a abertura desse tópico é um deles, porque ela permite trabalhar esse assunto dependendo da vontade do professor, assim. [...] pela forma que tá escrito lá, você pode trabalhar o que cê quiser. Ele te dá essa liberdade. E... **se você for olhar PCN, DCN, temas transversais, qualquer orientação curricular traz a educação sexual, desde a LDB, até onde eu me lembre, assim. Então a gente tem o arcabouço jurídico pra gente trabalhar, a gente só não trabalha porque a gente morre de ser punido por isso, né? Achar que a gente tá estimulando as crianças, tal.**”

Douglas.29 (Entrevista): “**No currículo ele é muito raso**, digamos assim, então ele trabalha com competências e habilidades, né, então por exemplo, “habilidade de identificar as partes do sistema genital feminino”, “habilidade de compreender as vantagens e desvantagens de cada método contraceptivo”... então é assim que o currículo traz pra gente... competências e habilidades... “identificar as principais ISTs e como preveni-las, como tratá-las, os sintomas”, essa seria uma competência, por exemplo.”

Douglas.31 (Entrevista): “**Primeiro porque a gente tem que seguir o currículo, né, e isso não está no currículo**. Por exemplo, se a supervisora diz tanto que é algo que eu nem coloco no meu diário de classe, que a gente tem que colocar lá o que é dado. Eu nem escrevo isso... porque isso se a supervisora olha isso... **ela pode achar ruim e complicar pro meu lado, né, “ah, porque você tá ensinando algo que não está no currículo...”**”

Eduardo.47 (Entrevista): “Eu lembro que **entra como tema transversal**, né, então portanto deveria ser abordado de forma interdisciplinar. [...] Eu acho que tem.”

Flávia.52 (Entrevista): “Eu tava vendo... com alguém... acho que... não lembro com quem que eu tava conversando... **eu acho que tá aparecendo mais, só que eu não sei como aparece**... Eu acho que tá... eu acho que... teve uma reformulação, né? Eu acho que tá aparecendo, só que assim, eu acredito que com o governo atual, assim, não sei não. Não boto fé não.”

Gabriel.42 (Entrevista): “Na parte da BNCC... é que a BNCC nova tá muito confusa, né... eu num... mas eu... mais pela parte da... na questão então do que que foi abordado na escola durante a minha estadia no PIBID, então... eu vi que abordava, então, saúde né, no primeiro ano... então que era... esses temas então eram os mais abordados, assim, né... e os mais necessários, talvez.”

Os professores Alice e Douglas demonstraram desconhecer ou não terem se atualizado acerca do que os documentos curriculares da Educação Básica preveem para o ensino. Essa questão não é uma surpresa diante da formação que tiveram, visto que terminaram a Licenciatura em um momento em que não havia uma disciplina sobre gênero e sexualidade e as questões sobre os documentos curriculares que regem o tema não foram debatidas. Outras questões que podem estar envolvidas nesta “desatualização” não foram questionadas no momento da entrevista, visando não demonstrar qualquer tipo de julgamento em relação às respostas dadas pelos professores, porém, reconhecemos que esta questão poderia ter sido melhor investigada.

Ao contrário do observado nos casos de Alice e Douglas, o professor Bruno, que terminou a graduação mais recentemente, teve ao menos uma disciplina de gênero e sexualidade. O professor Caique também, porém após a formação inicial, em um curso oferecido pela prefeitura no início de sua carreira no ensino público. Assim, os professores Bruno e Caique parecem mais atualizados sobre isso. Em relação aos professores que encontram-se na Licenciatura, principalmente Flávia e Gabriel, também demonstraram pouco conhecimento sobre o currículo escolar e os documentos que o regem.

Em relação ao **conhecimento do conteúdo** e às **estratégias de ensino**, foi percebida uma relação entre estes dois aspectos na fala dos professores, pois o conhecimento do conteúdo que possuem parece refletir nas estratégias de ensino que utilizam. Porém, as unidades de sentido mais voltadas para as estratégias foram mais frequentes.

Na unidade de sentido Alice.20 (CoRe): *“Utilizo a construção do ciclo menstrual em um calendário, sempre deixando claro que podem haver variações.”*, podemos supor a existência de um conhecimento do conteúdo sobre o ciclo menstrual, uma vez que a professora Alice adota a estratégia de utilização de um calendário, de modo a possibilitar que os alunos se apropriem sobre o funcionamento do ciclo e compreendendo que nem todo ciclo é igual, podendo existir variações de pessoa para pessoa.

O professor Bruno utiliza como estratégia de ensino dos métodos contraceptivos uma aula expositiva em que leva vários dos métodos para que os alunos vejam e manuseiem. Nessas aulas, ele declara falar para os alunos que *“métodos como a camisinha não são completamente eficazes, mas continua sendo uma forma importante de proteção.”* (Bruno.11, CoRe), o que demonstra conhecimento do conteúdo sobre os métodos contraceptivos, uma vez que compreender como os métodos funcionam não é suficiente, sendo necessário também dialogar com os alunos sobre a prevenção de infecções através da utilização de alguns métodos de contracepção.

O professor Caique trouxe em sua fala que *“Sempre sai uma pesquisa ou outra comentando sobre a relação dos jovens com a promiscuidade, com a vida sexual mais precoce ou não, os índices de gravidez na adolescência, a exposição dos adolescentes à pornografia, **tudo isso acaba me fazendo repensar alguns termos ou a forma de abordar certos temas.**”* (Caique.06, CoRe). Essa fala é importante nesta categoria no sentido de que o professor busca se atualizar, o que pode contribuir para o seu conhecimento do conteúdo que trabalha em sala e nas formas que ele utiliza para trabalhá-lo em sala de aula. Outra unidade de sentido reforça essa observação: *“É um assunto que eu sei bem pouco, próximo do básico, **mas que é importante a gente ir se atualizando e pegando informação com fontes confiáveis.**”* (Caique.11, CoRe).

O professor Douglas utiliza uma clássica estratégia que é a “caixinha de perguntas”, na qual os alunos depositam seus questionamentos, por escrito e de forma anônima para evitar exposição. Sobre esta estratégia, ele conta que

Primeiro lia ali na hora e já tirava as dúvidas, mas depois eu achei melhor uma aula antes eu pedir pra eles tirarem essas dúvidas, escreverem, pra eu ler em casa, né, **me informar caso tenha algo que eu não saiba responder, pra ir melhor preparado**, digamos assim, na aula seguinte pra

responder todas as dúvidas. Acho que assim tá funcionando melhor. (Douglas.25, Entrevista).

Esse trecho demonstra como ele faz uso da estratégia e também demonstra que o reconhecimento, por parte do professor, sobre não ter tanto conhecimento do conteúdo, o que o fez modificar a estratégia, visando fornecer aos alunos informações melhor fundamentadas.

O licenciando Eduardo cita uma prática que considera muito interessante, que ele denominou “prática do copinho”.

Eduardo.51 (Entrevista): Ah, eu acho que essa prática do copinho mostra isso, sabe, que às vezes você tá infectado, mas você não tá mostrando nenhum sintoma específico sobre isso, então as pessoas são levadas a acreditar que a pessoa não tá doente, assim, né, entender a doença como a manifestação de sintomas e a infecção como você ter esse patógeno dentro de você, né? E muitas pessoas, por não estarem manifestando nada, acreditam que não tem nada, não vão atrás de nada, também”.

Com esta estratégia, o professor demonstra não apenas conhecimento de estratégias, como também em relação às IST, uma vez que compreende que as IST podem não se manifestar visualmente e ainda assim a pessoa estar infectada.

Ainda que de maneira informal, a licencianda Flávia descreve uma estratégia que utilizou:

Flávia.46 (Entrevista): “Eu tenho alunos no Facebook, né... e assim, eu não ligo... deles terem meu facebook, eu até gosto porque eu posso conversar com eles assim, e não só sobre a escola, mas outras coisas também. E aí teve uma vez que uma menina postou... compartilhou no feed dela é... coisas... assim... coisas que a gente não deve fazer quando está menstruada e falei ‘hm, vamo ver’: não tomar água gelada, não lavar o cabelo, não fazer não sei o que, não andar descalça... daí eu falei ‘gente...’, daí eu perguntei pra ela no inbox, né, eu falei ‘você acredita mesmo nisso? que você tomar água gelada ou sei lá, você vai evitar de câncer de colo de útero? [...]’ e aí eu falei assim ‘vamo procurar, em casa, câncer de colo de útero?’ aí ela falou ‘vamo’, aí a gente pegou um documento do Ministério da Saúde... né.. e aí eu mostrei pra ela ‘oh, essas são as razões de câncer colo de útero...’ né? [...] na verdade eu tentei deixar ela procurar um pouco, só que eu não sei se ela conseguiu, então aí eu mandei o documento. Mas eu falei assim ‘oh, toda vez que você duvidar de alguma coisa, que você achar que tá muito suspeita, você procura, pode me falar, falar comigo ‘você acha que é isso?’ e aí assim.. ela compartilhando no facebook dela, espalha também pras outras pessoas. “

O conhecimento da professora acerca do assunto a fez perceber que havia equívocos na publicação compartilhada pela aluna. Ao invés de ignorar a situação, ela entrevistou, fazendo com que a aluna refletisse e pesquisasse sobre o assunto, mas

também forneceu informações de fontes confiáveis para que a aluna tomasse consciência e se questionasse em relação às informações que são divulgadas.

Vale destacar que grande parte das estratégias mencionadas pelos professores envolvem aulas expositivas. Porém, um aspecto interessante é o fato de que os professores demonstraram, em suas falas, que tais aulas são expositivas mas também dialogadas. Segundo Figueiró (2018a), o debate é uma estratégia extremamente importante no processo da ES, não bastando que as aulas que a envolvem sejam meramente expositivas, sem o diálogo e a troca, seja entre professores e educandos, seja entre educandos.

Sobre o modo como o PCK está relacionado ao conhecimento do conteúdo e as estratégias de ensino, compreendemos que o conhecimento do conteúdo está muito ligado ao *cPCK* (PCK coletivo), pois há conhecimentos estabelecidos e compartilhados entre os professores, mas também ao *pPCK* (PCK pessoal), devido às experiências diversas de cada professor com relação à sua formação para abordagem da ES. Já as estratégias de ensino, também estão relacionadas ao *pPCK*, mas também ao *ePCK*, pois as estratégias de ensino são planejadas, mas também surgem e podem ser aprimoradas com a prática.

Considerando a categoria **C5**, nomeada “**Conhecimento sobre os alunos (aspectos do conteúdo e contexto social)**”, observamos a existência de um conhecimento, por parte dos professores, sobre o contexto social dos alunos, mas também um conhecimento em relação aos conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, aquilo que os professores sabem acerca das compreensões de seus alunos sobre determinados conteúdos trabalhados nas aulas.

De um modo geral, os professores demonstraram conhecer e ser consideravelmente próximos dos alunos, sendo procurados pelos alunos para falar de suas questões sobre o corpo e a sexualidade.

Alice.43 (Entrevista): “As meninas tem muito problema com ginecologista, né... porque elas são muito novas e tudo mais e... aí surge muito... Mas aí assim, eu acabo trabalhando, fica informal assim, uma conversa com a sala, mas fica com a sala, assim. [...] **Elas têm vergonha, né? Então elas chamam de lado [...] mas aí eu gosto de retomar pra todos, assim.**”

Alice.06 (CoRe): “Como esse assunto é **tabu** para muitos [...]”

Bruno.20 (CoRe): “Muitos acham já conhecerem bem o assunto e **outros se sentem envergonhados simplesmente pela presença do assunto.**”

Caique.12 (CoRe): “É um tema que muitos estudantes têm preconceito, se recusam a falar, mas outros acabam convencendo-os e mostram a importância daquele tema ser discutido.”

Caique.35 (Entrevista): “preconceito tem porque os meninos ficam chamando um ao outro de viado, assim, mas o tempo todo eu sempre tento cortar na raiz essas **brincadeirinhas**, falo que não é xingamento, tal, eles falam “foi mal, professor””

Douglas.19 (Entrevista): “**por ser professor de biologia, todas as dúvidas que eles têm sobre o tema eles vêm perguntar, né**, pra você. E muitas vezes eles não tem liberdade pra conversar isso com os pais, ou se tem, os pais não são informados o suficiente. Então eles se baseiam por coisas que eles escutam de amigos ou coisas que eles encontram na internet, só que nem sempre eles sabem filtrar a informação pra saber se a informação é correta ou não, porque na internet tem muita besteira também.”

Douglas.23 (Entrevista): “E **alguns tem vergonha de perguntar**, levantar a mão e perguntar na frente de todo mundo”

Eduardo.33 (Entrevista): “Então, a minha abordagem na Educação Sexual, né, é quando é plantão/recuperação, porque eu sinto que quando tem essa matéria os alunos vão mais na recuperação e no plantão, né, tipo eles me perguntam coisas, eu lembro certinho no [nome da escola], **quando teve o plantão depois dessa aula, colou tipo, o dobro de alunos, assim, pra eles me perguntarem coisas sobre sexo, sabe?**”

As unidades de sentido explicitadas acima demonstram que, apesar de haver muito interesse e curiosidade, é comum entre os professores investigados a observação de que os alunos veem o assunto como tabu, tendo vergonha de falar sobre, tendo medo e vergonha que os pais saibam, ou ainda, levando o assunto na brincadeira, com preconceitos já estabelecidos e naturalizados apesar da pouca idade que possuem.

Apesar da vergonha e dos preconceitos carregados pelos alunos, é importante destacar o fato de que eles buscaram os professores para expressar suas questões e dúvidas em relação à temática, o que demonstra que os alunos sentem confiança no professor e que da parte do professor houve abertura para isso. Assim, quando a confiança se estabelece, tem-se uma abertura maior para que o professor eduque sexualmente de maneira mais significativa para o aluno.

Além das pré-concepções que carregam consigo, a discriminação diante de questões de gênero, por exemplo, os alunos têm conhecimentos prévios equivocados ou alguns deles demonstram conhecer muito, segundo a observação e relato dos professores. Uma fala que delineia muito bem este aspecto, encontra-se na unidade de análise “*Caique.05*”, que segue abaixo. Nela o professor evidencia a

riqueza da diversidade que é encontrada em sala de aula e a importância do professor buscar explicitar conceitos que podem parecer simples, mas que para muitos alunos é uma grande novidade, até mesmo para aqueles que sabem, mas trazem conceitos equivocados.

Alice.02 (CoRe): “Muitos **confundem** órgão sexual com o sistema reprodutor.”

Alice.14 (CoRe): “A menstruação é **mal vista** por muitos adolescentes, que acreditam ser algo sujo.”

Alice.46 (Entrevista): “Eles acham que sistema reprodutor masculino, eles acham que é só o pênis.”

Bruno.05 (CoRe): “As concepções já trazidas muitas vezes simplesmente **repetem jargões e senso comum** que podem ser difíceis de dialogar com novos conhecimentos.”

Caique.05 (CoRe): “Acho importante considerar que dentro de uma sala de aula heterogênea, **há estudantes que já tiveram relações sexuais e aqueles que nunca nem mesmo viram uma foto de uma genitália interna**, com suas partes detalhadas e nomeadas. Eu levo isso muito em conta pra tentar deixar até aquelas coisas que consideramos das mais óbvias explícitas ao máximo na explanação do assunto quando a aula é teórica.”

Douglas.33 (Entrevista): “**o conhecimento deles é muito reduzido em relação a isso**, né, então geralmente eles realmente não sabem muita coisa. Antes de iniciar esse projeto, eu coloco os tópicos na lousa, né, métodos contraceptivos, anatomia, ISTs, e falo pra eles colocarem num papel tudo que eles já sabem sobre o assunto e eu consigo ter um panorama do que eles sabem, né, e ver ali as principais dúvidas, principais dificuldades. **Geralmente a parte das ISTs vem em branco**. Então eles colocam lá “AIDS, gonorreia, herpes”, por exemplo, alguns deixam em branco, né. E em relação ao preconceito, seria mais em relação ao HIV, a AIDS, **porque muitos ainda acham que se você, por exemplo, aperta a mão de uma pessoa que tem o vírus, você pode ser contaminado, né. Alguns acham que esse vírus é só de pessoas que são homossexuais. Então eles já vem com alguns preconceitos enraizados ali, isso geralmente vem da casa deles. Mas... dificilmente eles sabem algo sobre**. Aí quando eu vou começar também eu pergunto de novo né, quais eles já ouviram falar, que que eles sabem sobre cada um... geralmente a sala fica em silêncio.”

Eduardo.54 (Entrevista): “Acho que é tipo, misoginia, LGBTfobia... acho que entra tudo isso... [...] **Eu não vejo muito criança com até essa idade com preconceito muito bem... formado, assim, sabe? Mas às vezes aparece... falas que remete a alguma coisa... que às vezes eles nem sabem o que tão falando direito**. Que nem, ah “traveção”. Então acho que é mais nesse aspecto o preconceito em si, sabe? Mas é bom já dar uma... já planta alguma dúvida ali na cabeça, né? A gente, como professor de... trazer uma conversa que talvez eles nunca teriam em casa.”

F.60 (Entrevista): “Eu acho que... sei lá, mas... é... eu vejo muito, por exemplo, sabe, relato, coisas do tipo, assim, que a gente vê, tipo ‘ah, eu transei com meu namorado, mas ele gozou fora, mas eu engravidei’, sabe? Por que isso aconteceu? Ou por exemplo... doença... às vezes sei lá... Ah!

Não foi nem numa situação falando sobre Educação Sexual, foi sobre... alguma coisa de doenças, assim, no geral. Uma menina perguntou assim 'ah, eu posso pegar, sei lá, doença... ah, eu posso pegar câncer se eu entrar em contato com o sangue da outra pessoa?'... sabe? E aí eu acho que assim... **eu acho que eles tem muito distorcido esse negócio de transmissão, sabe? De como a gente pode pegar e... aí eu acredito que isso também possa influenciar, né... na DST... como que se transmite e... coisas do tipo."**

G.48 (Entrevista): **"Acho que é mais aquela questão de senso comum, sabe, você... então, por exemplo, também, aí, usar "viado" pra xingar as pessoas e tipo... fazer piada com 'ah, não sei o que, vai beijar, um vai beijar o outro', sabe? Essas coisas de fazer piada com sexualidade... Eu vejo que... ah, acho que talvez também pela professora, sei lá, a [nome da professora] também ela ser uma pessoa religiosa, então eu acho que os alunos, eles... eles ficam mais... talvez eles pensem mais por esse lado. Mas não teve nada... nada específico, assim. Nenhuma situação."**

Verificando tais unidades, percebemos um consenso entre os professores sobre o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo. Conforme os relatos dos professores, eles reconhecem nos alunos que há conhecimentos prévios confusos, preconceituosos e/ou reprodutores de sentidos comuns. Os alunos carregam consigo, por exemplo, confusões acerca das estruturas genitais e preconceitos em relação à menstruação que estão muito relacionados ao senso comum, no qual a menstruação é vista como algo para se ter aversão.

Cabe destacar, ainda, algumas unidades de análise, pois trazem aspectos fundamentais da ES: *"É um tema que muitos estudantes têm preconceito, se recusam a falar, mas **outros acabam convencendo-os e mostram a importância daquele tema ser discutido.**"* (CoRe, Caique.12). Tal unidade de análise demonstra a importância do debate, da troca, da influência dos amigos na ES, que muitas vezes são ouvidos e influenciam mais do que o próprio professor. De fato, como questão social, a construção dos conhecimentos por meio do diálogo e com origem nos próprios contextos é também marca da educação emancipatória.

Somado a isso, temos as falas do licenciando Eduardo: *"É necessário paciência e o entendimento que muitas das dúvidas que podem aparecer de forma jocosa são reais e sinceras."* (CoRe, Eduardo.06). Nesta fala podemos notar uma importante descoberta e sensibilidade do professor no que refere-se aos questionamentos dos alunos, pois mesmo quando acontecem em tom de brincadeira, demonstram dúvidas sinceras. Além disso, ele menciona que *"Pode-se trazer notícias acerca de novos surtos relacionados as ISTs, tornando real e*

próximo. **"Não acredito que deva-se assustar os alunos com os temas, mas mostrar que são temas recorrentes e que todos estão suscetíveis. [...]"**. (CoRe, Eduardo.13). Este é mais um aspecto fundamental para a ES, a ideia de que não se deve falar sobre IST para assustar os alunos, mas sim conscientizá-los também sobre os aspectos negativos que estão relacionados à sexualidade.

Por último, mas não menos importante, destaco a seguinte unidade de análise: **"[...] Deixar momentos para que os alunos perguntem é muito importante para que o professor/a consiga guiar e perceber as necessidades da turma. Deve-se tornar este conteúdo relevante e real para os estudantes."** (CoRe, Eduardo.07). Este é mais um exemplo de percepção dos aspectos fundantes da ES por parte dos professores, uma vez que traz para nós a questão do debate, da possibilidade de levantamento de dúvidas, angústias e anseios; a importância de que o professor esteja atento às necessidades da turma; e por fim, transformar o conteúdo de modo que o aluno enxergue sua relevância.

Sobre a relação da categoria **C5** com o PCK, certamente o conhecimento sobre os alunos, sobre os conteúdos que eles sabem e sobre seu contexto, são questões individuais e que emergem da prática, estando relacionadas, portanto, ao *ePCK*. Esta é a única categoria que demonstra ser exclusiva da prática docente, tendo em vista que cada contexto escolar é único e a diversidade de educandos com os quais o professor se depara é significativa.

7.3.1. Interpretações dos achados

Em suma, na categoria **C1, “Aspectos da formação e desenvolvimento profissional”**, pudemos perceber alguns problemas gerais da formação no sentido de faltar preparo por parte do/a professor/a universitário/a em relação ao contexto e realidade escolares. Pudemos verificar, principalmente no caso dos currículos mais antigos, a ausência da ES até mesmo em uma perspectiva médica ou biológico-higienista.

Sobre esta questão, podemos verificar uma relação com o que já havia sido reportado anteriormente na literatura, por exemplo no extenso trabalho (de 1997 a 2001) de formação continuada sistematizado em Figueiró (2014), já citado nesta pesquisa. A autora menciona a fala de um professor sobre quão enriquecedora foi a experiência de formação para ele, reduzindo significativamente as carências de conhecimento que ele tinha acerca da sexualidade. Com essa fala e outras diversas observações, a autora pôde chegar às mesmas conclusões que Madureira e Branco (2015) chegaram e que a presente pesquisa reforça novamente, anos depois, acerca da necessidade de inserção da temática também na formação em Ciências Biológicas - o que diz muito sobre a necessidade de continuidade de pesquisas nesse mesmo sentido, tendo em vista que esse processo de inserção pode levar muito tempo para se efetivar, principalmente se não forem evidenciadas suas demandas.

Na categoria **C2 “Objetivos de ensino e avaliação”** pudemos perceber que os objetivos de ensino elencados pelos professores dialogam com as abordagens discutidas nos trabalhos de Figueiró (2014) e de Furlani (2016b). Verificamos que todos os professores trouxeram como objetivos de ensino temas relacionados à abordagem médica (FIGUEIRÓ, 2010) e com a abordagem biológica-higienista (FURLANI, 2016b), tais como sistemas genitais feminino e masculino, métodos contraceptivos, gravidez e IST. Como dito anteriormente, tal abordagem era esperada, uma vez que na pesquisa foi feito um recorte específico da formação em Ciências Biológicas, além de consistir em aspectos frequentemente (e, em geral, exclusivamente) abordados no contexto escolar.

Muito semelhante à presente pesquisa foi o trabalho de Yared (2011), em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Ciências e

Biologia. Porém, a metodologia de análise utilizada foi a análise de conteúdo. Em seu trabalho, também foram investigadas as abordagens e verificou-se a predominância de concepções médico-higienista e moral-religiosa por parte dos professores.

De maneira semelhante, o trabalho de Gesser, Oltramari e Panisson (2015) identificou os discursos em que estão baseadas as concepções de professores, porém os autores basearam-se nos estudos de gênero e categorizam as concepções como: preventivista (associada à prevenção da gravidez e IST), heteronormativa (associados a discursos pautados na heteronormatividade) e de democracia social (associada ao acolhimento, aceitação e respeito à diversidade sexual). Sendo assim, este trabalho representa outros olhares e metodologias para um mesmo objetivo.

Verificamos também o trabalho de Jaques, Philbert e Bueno (2012), que através de observação participante e aplicação de questionários, concluíram que os professores compreendem a sexualidade de modo mais restrito, limitando-a ao seu aspecto biológico. Embora tenham ocorrido exceções, esta questão também foi observada na presente pesquisa, o que reforça o argumento de que as mudanças estruturantes do currículo de formação, por exemplo, podem levar anos para se efetivarem.

Por outro lado, também encontramos professores que trouxeram objetivos de ensino que dialogam com outras abordagens, tais como a abordagem emancipatória (FIGUEIRÓ, 2014), uma vez que em suas falas destacaram a importância de se trabalhar e enfatizar o respeito pelo outro e seus direitos como ser humano, independentemente de gênero, orientação sexual, ou qualquer outra característica.

Nesse sentido, a categoria relaciona-se com a categoria **C1** na medida em que pudemos verificar diferenças nos objetivos de ensino e nas formas de avaliação de acordo com os conhecimentos e experiências de cada professor ao longo de sua formação. Aqueles que tiveram disciplinas e/ou participaram de atividades formativas acerca da ES foram os mesmos que apresentaram abordagens que trabalham e compreendem a ES além do biológico-higienista.

Assim, foi possível verificar que os professores que apresentam uma abordagem emancipatória são os mesmos que, em suas falas, demonstraram trazer

os alunos para os seus processos de aprendizagem, como sujeitos ativos e participantes de sua própria aprendizagem, o que é fundamental para uma ES mais completa, como acreditamos que seja ideal, dentro de uma abordagem emancipatória. Em contrapartida, aqueles aos quais não foram oportunizadas tais formações e têm uma abordagem médica e/ou pedagógica, são os mesmos que demonstraram, em suas falas, o papel do professor mais voltado a transmissão de conhecimentos com os alunos assumindo um papel mais passivo.

Aqui podemos dialogar novamente com Figueiró (2014), já que dizem respeito a dois pressupostos básicos da ES: 1) trabalhar a partir de uma perspectiva que compreenda o sentido amplo da sexualidade, e 2) ir além das aulas expositivas e abrindo ao diálogo - que foram observações que também fizemos neste trabalho, especialmente na análise destas categorias (**C1** e **C2**).

Sobre a relação entre a prática em sala de aula e a formação, Tardif (2010) fala sobre os conhecimentos profissionais, os quais são constituídos de modo formalizado nas disciplinas científicas e servem de base para as práticas da profissão. Desse modo, temos os conhecimentos trabalhados durante a formação inicial refletindo-se na prática docente.

As estratégias de avaliação dialogam diretamente com os objetivos de ensino e também com a formação, uma vez que para conceitos mais conteudistas, foram apresentadas formas de avaliação mais comuns, tais como prova escrita. Assim, os professores que apresentaram tais conceitos em seus objetivos de ensino, demonstraram restringir-se à prova escrita como modo de avaliação.

Com tais conclusões, não buscamos dizer que basta a existência de uma disciplina para que o/a profissional se sinta preparado/a para trabalhar e avaliar a ES dentro de uma perspectiva emancipatória. Pelo contrário, mesmo dentro das disciplinas mais “biológicas” foram identificadas muitas carências de formação para o/a licenciando/a, que precisa trabalhar com os/as alunos/as este tema, porém sequer teve preparo para isso. Dessa forma, a existência de um currículo que inclui determinadas disciplinas, por si só, pode não fornecer as bases necessárias para que o/a licenciando/a tenha segurança em suas práticas, porém sua presença e as falas dos professores sobre sua formação nos dá indícios acerca da atenção que este campo de estudos recebeu e tem recebido visando o âmbito da educação

escolar.

Ainda sobre os modos de avaliação, é importante destacar outro aspecto presente, que está relacionado às diferentes estruturas e contextos de ensino. Isso porque, a depender da estrutura de ensino em que se está inserido, o/a professor/a pode encontrar dificuldades em avaliar um determinado conteúdo se não puder trabalhá-lo. Ou seja, ainda que se saiba determinado conteúdo, se não trabalhado, não há como avaliá-lo.

A respeito das categorias **C5 “Conhecimento sobre os alunos (aspectos do conteúdo e contexto social)”** e **C3 “Limitações no ensino”**, podemos estabelecer relação com o conhecimento da experiência total do professor, pois envolve a prática docente, ou seja, o conhecimento sobre os alunos e as limitações passam a existir com a prática, com a vivência no contexto escolar. Além disso, grande parte das limitações no ensino mencionadas pelos professores investigados estão relacionadas aos alunos devido aos preconceitos enraizados e conhecimentos prévios equivocados. Estas foram limitações levantadas pelos professores em relação ao ensino e à abordagem da ES, contudo, evidentemente há outras limitações que não estão relacionadas aos alunos, mas sim à própria formação do professor, que também é limitada, como foi discutido na categoria **C1**, que aborda o desenvolvimento profissional e aspectos da formação. Embora a experiência se dê com a prática, é possível trabalhar e discutir aspectos comuns da experiência docente durante a formação inicial, como por exemplo nos estágios da Licenciatura ou em experiências como o PIBID. Desse modo, a questão da prática também pode estar ligada e contribuir para a formação inicial.

A categoria **C4 “Conhecimentos do currículo e do conteúdo e estratégias de ensino”** está relacionada ao currículo de formação inicial uma vez que a existência ou falta de discussão acerca da ES durante a formação inicial (e/ou em experiências de formação continuada) é determinante no trabalho do professor em sala de aula. Se não for abarcado o currículo e seus conteúdos na formação inicial, temos a implicação do desconhecimento por parte dos professores acerca do conteúdo, ou ainda concepções equivocadas acerca do currículo e do conteúdo.

No caso da ES, temos ainda o agravante do seu silenciamento nos documentos oficiais de diversas formas, dentre elas a sua presença como um tema

transversal e, portanto, não obrigatório. Tal apagamento também contribui para a falta de um trabalho sistemático em sala de aula por parte dos professores, uma vez que existem vários outros conteúdos sendo priorizados e para os quais é dedicado um número maior de aulas.

Portanto, todas as categorias estão fortemente relacionadas e dizem respeito principalmente à formação inicial dos professores, uma vez que esta tem um grande poder de proporcionar (ou não) a discussão e a reflexão acerca da própria formação dos professores, mas também em relação aos seus deveres e direitos frente à ES. Porém, sabe-se que há muitos obstáculos no ser e no fazer profissional do docente, o que nos leva, novamente, a reforçar a necessidade de não se atribuir a responsabilidade e as falhas do ensino e das práticas de ensino exclusivamente ao professor.

7.3.2. Relações entre as categorias e o Modelo Consensual Refinado de PCK

Após a análise das categorias e algumas de suas representativas unidades de sentido, buscamos estabelecer relações entre elas e o que foi apresentado acerca do modelo de PCK proposto mais recentemente, o Modelo Consensual Refinado, já apresentado anteriormente (Figura 4, na página 68).

O caráter conteudista relacionado à Biologia apareceu em todos os professores entrevistados e entendemos que esse fato dialoga com o **PCK coletivo (cPCK)**, uma vez que esse domínio do PCK está relacionado ao conhecimento profissional realizado por vários educadores, sendo um conhecimento dentro da ES aparentemente reconhecido no âmbito escolar. Além disso, o fato de todos os professores terem incluído esse aspecto na ferramenta do CoRe, demonstra que eles acessaram seu **PCK pessoal (pPCK)**, na medida em que cada um deles demonstra possuir esse conhecimento profissional, apesar das dificuldades apresentadas no processo formativo.

É importante destacar que o **cPCK** é aquele trabalhado no âmbito da formação inicial e é reflexo do currículo da Licenciatura. O caráter conteudista reforça, portanto, o que foi cursado pelos professores na graduação. Como a temática da ES é pouco abordada nos documentos oficiais e no próprio contexto escolar, escassas são as oportunidades dadas ao professor para que transforme e reformule estas questões de modo que isso se reflète no **pPCK** e no **ePCK**. Ou seja, o **cPCK** construído e abordado no currículo (que é conteudista) acaba refletindo na sala de aula.

Como foi visto nos dados, os professores aos quais foram oportunizadas formações e/ou ações mais abrangentes no que refere-se à ES, tiveram como consequência o **pPCK** com uma visão emancipatória, indo além dos conteúdos biológicos que constituem o **cPCK**.

Porém, percebe-se, através do preenchimento do CoRe, que cada professor levou em consideração diferentes conteúdos específicos. Por exemplo, Alice considerou como conhecimentos específicos o ciclo menstrual e a gravidez, os aparelhos genitais e os métodos contraceptivos. Já Caique, por exemplo, considerou todas as questões biológicas como um único conteúdo específico, somado a outros dois conteúdos específicos não relacionados à questão biológica. Essa

diferenciação entre os conteúdos selecionados demonstra que houve engajamento no raciocínio pedagógico ao planejar o ensino de tais conceitos, o que caracteriza a existência de um **PCK promulgado (ePCK)** em relação a este conteúdo em específico.

Tais observações puderam ser feitas principalmente através da categoria **C2** (Objetivos de ensino e avaliação), mas também pela categoria **C4** (Conhecimentos do currículo e do conteúdo e estratégias de ensino), uma vez que tais categorias dialogam com os conhecimentos selecionados e trabalhados pelos professores - quais conteúdos selecionam, quais os objetivos, que estratégias utilizam, quais conceitos demonstram conhecer e como avaliam.

A seleção de determinados conteúdos pelos professores nos permite levantar indícios sobre o PCK dos professores em relação à ES e percebe-se que houve um desenvolvimento maior desse PCK nos professores Bruno, Caique e nos licenciandos Eduardo, Flavia e Gabriel, uma vez que não limitaram o preenchimento do CoRe aos conteúdos biológicos. Além disso, os professores Bruno, Caique e o licenciando Eduardo, apesar de terem menos tempo de experiência em sala de aula, demonstraram estar mais atualizados sobre os conceitos que a ES inclui e também mais atualizados em relação ao que consta nos documentos curriculares. Somado a isso, esses professores demonstraram reconhecer a necessidade de outras formas de avaliar os alunos, enquanto que os professores Alice e Douglas se detêm principalmente às provas escritas, o que é coerente com o fato de que elencaram como conteúdos específicos aqueles que são do âmbito mais biológico.

Uma provável explicação para que o **pPCK** de tais professores esteja mais desenvolvido é devido à sua formação, conforme foi discutido na categoria **C1**, sobre os aspectos da formação e desenvolvimento profissional. Como já mencionado, o professor Bruno teve oportunidades durante a licenciatura para aprimorar seus conhecimentos acerca da ES através de disciplinas e também graças ao seu interesse no assunto tendo orientação homossexual, que o fez participar de coletivos de discussão de gênero e sexualidade. O professor Caique também aprimorou sua formação em um curso específico com duração de algumas semanas, durante o início de sua carreira no ensino público. Os licenciandos Eduardo e Flávia participaram de um minicurso específico. Assim sendo, todos estes tiveram mais

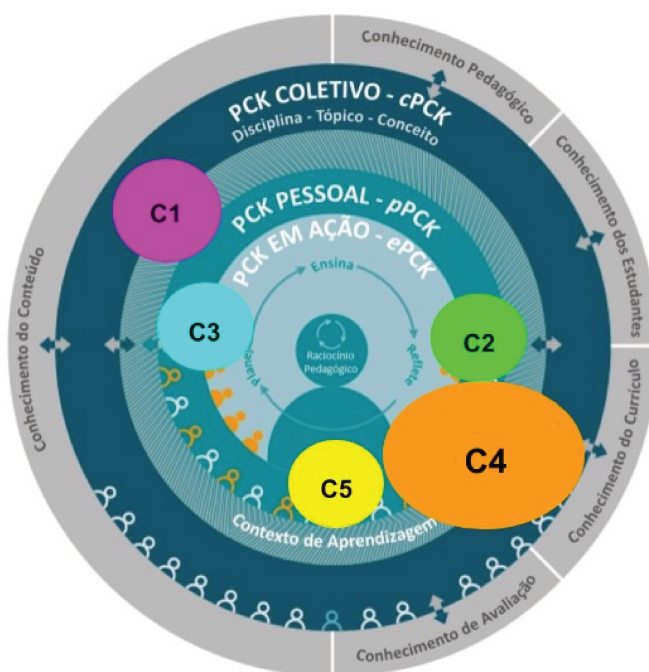
experiências de trocas com outros professores em formação, com professores formadores, bem como a eles foi oportunizado o acesso ao conteúdo formalmente, aliando conhecimento de conteúdo ao processo reflexivo e, deste modo, possibilitando o desenvolvimento do PCK. O licenciando Gabriel foi uma exceção, visto que sua formação formal, segundo as falas dele, não foi o fator que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional em relação à ES até o momento.

Também faz parte do Modelo Consensual Refinado a contribuição dos alunos no **ePCK** dos professores, uma vez que esta interação pode promover a reflexão na e sobre a ação de ensinar. Em diálogo com este domínio, temos a categoria **C5**, que refere-se ao conhecimento a respeito dos alunos em seu contexto e sobre as compreensões desses alunos por parte do professor. Percebemos que todos os professores demonstraram conhecer minimamente seus alunos, ou ainda, adotam estratégias para se aproximar de seus conhecimentos prévios e contextos. Isso também foi observado no caso dos professores que estão na fase final da Licenciatura, devido às suas experiências na escola.

Desta forma, o diálogo dos professores com seus alunos é muito presente, ao menos em se tratando dos conteúdos de ES. Os alunos procuram os professores para tirar dúvidas, demonstram confiança nos professores para falar sobre isso e demonstram ter insegurança e vergonha de procurar os pais. Além disso, esse diálogo permite que os professores percebam e tragam à tona os conhecimentos equivocados, os preconceitos e a reprodução de falas discriminatórias que os alunos trazem consigo. Tais questões, percebidas pelos professores, os fazem refletir, o que pode ser relacionado ao que foi discutido na categoria **C3**, sobre as limitações no ensino, pois muitas delas estavam relacionadas ao conhecimento acerca das compreensões prévias dos alunos.

O esquema a seguir resume as relações que foram estabelecidas entre as categorias e o Modelo Consensual Refinado, buscando fornecer uma melhor visualização da análise.

Figura 5. Relações entre o PCK e as categorias de análise.



8. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Como problemática do presente trabalho foi discutida a questão da falta de preparo dos professores para abordagem da Educação Sexual em sala de aula. Conforme apresentado, muito da ausência de preparo se deve à formação inicial e outras formações através de cursos complementares, por exemplo, sendo necessário também o interesse e o engajamento do professor neste campo de estudos para um trabalho mais próximo do que seria o ideal. Porém, a ES envolveu e envolve, ainda, muitas problemáticas, pesquisas e estudos, o que é justificado por seu alto grau de complexidade.

Tendo as problemáticas em mente, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: que relações podem ser estabelecidas entre o desenvolvimento de conhecimentos na formação inicial e as práticas em sala de aula no que tange à ES? Buscando responder a este questionamento, foram estabelecidos como objetivos: **1)** investigar os conhecimentos profissionais dos professores pesquisados, buscando compreender fatores que durante a formação inicial e atuação profissional possam ter influenciado sua constituição; **2)** identificar se e como os conhecimentos específicos da ES são trabalhados nas práticas profissionais; **3)** investigar quais são as abordagens da ES demonstradas nas práticas e nas falas dos professores investigados; e **4)** identificar possíveis reestruturações que possam ter ocorrido no currículo de formação de professores de Ciências e Biologia e suas eventuais contribuições para a formação de professores relacionada a ES.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foi possível identificar, através das entrevistas e da utilização do CoRe, alguns elementos - como as disciplinas cursadas durante a formação inicial, experiências de formação continuada, e a participação em cursos e coletivos - que permitiram a construção dos conhecimentos dos professores e que estão se refletindo em suas práticas. Assim, aqueles professores aos quais foi oportunizada uma formação inicial ou continuada que possibilitasse uma visão mais abrangente da ES são os mesmos que apresentaram um *pPCK* mais desenvolvido.

Tendo em vista que não foi realizado um acompanhamento das aulas dos professores, foi principalmente através do CoRe que pudemos atingir os objetivos 2

e 3, pois através deste instrumento foi possível compreender as abordagens da ES que os professores utilizam e os diversos aspectos referentes às práticas dos professores, tais como suas estratégias, as limitações que encontram no ensino da ES, o modo como avaliam os conhecimentos dos alunos e as relações de proximidade estabelecidas com os alunos.

Em diálogo com estas conclusões, analisamos as abordagens utilizadas pelos professores em suas práticas e em suas falas. Evidenciou-se o fato de que aqueles que passaram por uma formação específica e reflexiva voltada para a ES, demonstraram tópicos centrais da ES que estavam mais alinhados a uma abordagem emancipatória, que trata das questões de gênero, que trabalha o aspecto individual mas também o social, pensando na formação crítica dos educandos e que adotam um caráter mediador de suas ações, considerando as falas e vozes dos estudantes. Sendo assim, são professores que demonstram ter uma visão mais ampla da sexualidade, constituindo, assim, um desenvolvimento maior de seu *ePCK*.

Por último, em relação ao quarto objetivo, verificamos a existência de diferenças nos currículos de formação de professores que se formaram antes de 2015, ano em que foi incluída, no número comum ao curso, uma disciplina de gênero e sexualidade. Assim, aos professores formados mais recentemente, foi oportunizada esta formação. Ainda que ocorra durante apenas um semestre e seja apenas uma disciplina, esta pode ser considerada um pequeno passo e uma abertura para melhorias na formação do Licenciado em Ciências Biológicas frente à ES.

É válido destacar que mesmo os professores que tiveram diferentes formações (sejam elas no âmbito formal, não formal ou informal), apontaram para a inclusão de disciplinas e aprimoramento no âmbito formal como sugestões de solução para as problemáticas que envolvem sua formação em relação à ES. Desta forma, percebe-se que a inclusão de uma disciplina específica com duração de um semestre não é o que definirá a capacitação ou a aptidão do professor, no entanto, é indispensável.

Assim, pudemos perceber ao longo da pesquisa que o esforço exclusivo por parte do professor não é suficiente para trabalhar a ES sob a perspectiva

emancipatória, por tratar-se de uma questão estrutural, que depende da vontade de outros personagens, que estão em um nível mais alto na hierarquia política. Nesse sentido, foi feita uma leitura crítica de documentos que regem os currículos da Educação Básica e de formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, buscando evidenciar as abordagens trazidas nestes documentos. A partir desta análise, verificou-se que pouca atenção é dada ao campo da sexualidade - principalmente nos documentos de formação de professores -, embora ele apareça de alguma forma. Quando há algum espaço para o tema nesses documentos, a abordagem observada é predominantemente médica, ou seja, voltada para a biologia do sexo e a saúde sexual, pouco considerando seu aspecto social e a diversidade.

Tendo em vista tais entraves, faz-se mais do que urgente e necessária uma reeducação sexual principalmente daqueles que têm maior poder sobre tais documentos, e não somente daqueles que atuam na escola, da comunidade escolar, das mães, pais ou das famílias dos educandos, de maneira que possam enxergar a ES como positiva, feliz e saudável; de maneira que sejam sujeitos ativos, contribuindo positivamente neste trabalho, que não deve ser limitado ao espaço escolar.

A responsabilidade da ES no âmbito escolar, portanto, não deve restringir-se ao professor de Ciências e/ou Biologia, mas deve vir antes, com pedagogos, com professores das mais diversas áreas, e de maneira sistematizada e contínua por todo o período escolar. Dessa forma, buscamos evidenciar que houve tal compreensão, mas não se pode deixar de reconhecer que estamos avançando no sentido de uma ES emancipatória, buscando a vivência de uma sexualidade alegre e positiva, além de evitar violências por discriminação de gênero, de orientação sexual, entre tantas outras relacionadas à sexualidade.

Tais avanços foram verificados na presente pesquisa, ao menos no que refere-se à formação inicial da Universidade em questão. Verificamos que o currículo de formação sofreu mudanças significativas nos últimos anos, no sentido de incluir disciplinas que tratam de gênero e sexualidade e que abarcam as bases legais para a abordagem da Educação Sexual em sala de aula. Além disso, através dos instrumentos e referenciais de análise utilizados, pudemos estabelecer relações entre os processos formativos, as experiências pessoais, as práticas, estratégias e

conhecimentos dos profissionais em questão. A formação inicial, somada às experiências educativas formais, não formais e informais vivenciadas durante esse período, demonstraram ter sido fatores bastante importantes na construção dos conhecimentos e atuação dos professores. Verificamos que os profissionais formados mais recentemente e os que ainda irão se formar carregam e carregarão consigo maior bagagem no que tange à ES, apesar da pouca experiência em sala de aula.

É importante destacar que tais conclusões não nos levam a concluir que uma ou duas disciplinas durante a Licenciatura são suficientes para que um professor saiba como lidar com as mais diversas questões que podem aparecer ao longo da experiência docente. Pelo contrário, quanto mais formação houver, mais desafios espera-se que esse professor tenha que encarar e, conseqüentemente melhor formação ele deverá sempre buscar. Complexas que são, as questões que envolvem a sexualidade não se encerram na escola, mas inclusive abrem espaço para que a escola consiga identificar e contribuir com possíveis problemas no ambiente familiar. Não à toa a formação está defasada diante das questões da juventude atual, uma vez que as questões da sexualidade tem sido (novamente) silenciadas, no sentido de que quanto menos se sabe, mais facilmente buscamos os “padrões” da sociedade e com mais dificuldade identificamos violências e abusos como tais.

Assim sendo, este trabalho pode contribuir para que sejam fomentadas mais iniciativas e/ou incentivar a continuidade de trabalhos não somente na formação do profissional docente em Ciências Biológicas frente à ES, mas também no âmbito da formação de profissionais da Pedagogia, visto que, segundo o relato de alguns dos professores entrevistados, esta área também carece de melhores condições formativas direcionadas e específicas a este campo de estudos. Mais uma vez, destacamos que tais iniciativas não resumem-se à inclusão de disciplinas nos cursos de Licenciatura, porém tal inclusão demonstrou ser um fator relevante.

9. REFERÊNCIAS

ABELL, S.K. Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, London, v. 30, n. 10, p. 1405-1416, 2008.

ABREU, A. R. L. de. **Educação Sexual e a Formação de Professores: Uma Proposta para a Formação Inicial dos Licenciandos em Ciências Naturais (FUP)**. 2017. 64 p. Dissertação (Mestrado). Brasília, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) – Universidade de Brasília, 2017.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, ano 9, p. 575-585, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANAMI, L. F.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação família-escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018, p. 129-160.

ANDRADE, S. S. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. In: SILVEIRA, C.; FRIEDRICH, M.; SOARES, R.; SILVA, R. A. da. (Orgs.) **Educação em gênero e diversidade** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2ª ed., p. 43-54, 2018.

ARNT, A. M.; GIROTTO-JÚNIOR, G. Precisamos falar de gênero e sexualidade na escola? In: RIBEIRO, P. R. C; MAGALHÃES, J. C. (Orgs.) **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. 2ª ed., p. 51-66, 2018.

BARCELOS, N. N. S.; JACOBUCCHI, D. F. C. Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol 10, No 2, 334-345. 2011.

BAXTER, J. A.; LEDERMAN, N. G. Assessment and Measurement of Pedagogical Content Knowledge. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). *Examining*

pedagogical content knowledge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 147–161, 1999.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> . Acesso em: 18 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Básica. RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CEB 04/98, aprovado em 29/01/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais - Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998d. 3v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, v. 10.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas**. Parecer CES/CNE 1.301/2001, homologação publicada no Diário Oficial da União em 07/12/2001, Seção 1, p. 25.

Resolução CES/CNE 07/2002, publicada no DOU 26/03/2002, Seção 1, p. 13.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 7.180/2014*. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 11 out. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 2.731/2015*. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2015a. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 1.859/2015*. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). 2015c. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep,

2015d. 404 p.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.005/2016*. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1484506&filename=PL+6005/2016>. Acesso em: 11 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Alterada pela Resolução CNE/CP no 1, de 9 de agosto de 2017. Alterada pela Resolução CNE/CP no 3, de 3 de outubro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2ª versão. Brasília, 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores - BNC-Formação. 2019.

_____. Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST): o que são, quais são e como prevenir. 2020. Disponível em: <<https://saude.gov.br/saude-de-a-z/infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist#:~:text=A%20terminologia%20Infec%C3%A7%C3%B5es%20Sexualmente%20Transmiss%C3%ADveis,mesmo%20sem%20sinais%20e%20sintomas>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.

CARDOSO, F. A.; SILVA, A de J. F.; SILVA, P. S. Uma análise dos PCN Orientação Sexual dezoito anos depois. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 28, p. 211-225 maio / ago. 2016.

CARLSON, J.; DAEHLER, K. R. The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. In: A. HUME *et al.* (eds.). **Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers’ Knowledge for Teaching Science**. Springer Nature Singapore Pte Ltd. p. 77-92, 2019.

CARREIRA, D. Gênero na BNCC: Dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, F.; CATELLI-JÚNIOR, R. (Orgs.) **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa. 320 p. 2019.

CASTRO, P. M. A.; SANTOS, M. R.; FERNANDEZ, C.; LEAL, S. H. B. S. . Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma professora de Química do Ensino Médio sobre Lei de Hess. *Enseñanza de las Ciencias*, v. Extra, p. 739-743, 2013.

CASTRO, P. M. A.; LEAL, S. H. Influências do Pibid para a base de conhecimentos docentes de graduandos da UFABC. *Acta Scientiae (ULBRA)*, v. 19, n. 2, p. 332–349, 2017.

CHAN, K. K. H.; HUME, A. Towards a Consensus Model: Literature Review of How Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Is Investigated in Empirical Studies. In: A. Hume *et al.* (eds.). **Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science**. Springer Nature Singapore Pte Ltd. p. 3-76, 2019.

CORRÊA, S.; PETCHESKY, R. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro: 6(1/ 2), p. 147-177, 1996.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 37-68.

CURADO, K.; GONÇALVES, S. **As novas DCN's para formação de professores: retrocessos e resistências**. 2020. (1h13m46s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L37ARHWIGeQ>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

DESIDERIO, R. A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados-MS, v. 8, n. 15, p. 98-112, jan./jun. 2020.

DE JONG, O. et al. Exploring chemistry Teachers' Knowledge Base In: GILBERT, J.K. et al. **Chemical Education: towards research-based practice**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002, p. 369-390.

DINIZ, B. L. R. Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da

UEM: a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de ciências e biologia na educação sexual. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá - Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática.

DUTRA, J. A. P. Formação de professores no Brasil. *Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia*, v. 3, p. 274-304, 2015.

FERNANDEZ, C. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: *VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC*, Campinas, SP. Atas... Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1, p. 1-12, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2018.

FERNANDEZ, C. Knowledge base for teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, v. 60, p. 79-100, jan. 2014.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (pck) de professores de ciências. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio-ago, 2015.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual no Brasil: Estado da Arte de 1980 a 1993. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago, 1996.

_____. *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites*. 2001. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. rev. e atual. Londrina: EDUEL, 2010, 260p.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2a. ed. Londrina: EDUEL, 2014, 400p.

_____. Gênero e Ideologia de Gênero: espinhosa relação. *Folha de Londrina*. Espaço Aberto, p. 2, 24 jul. 2016.

_____. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018a, p. 87-116.

_____. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018b, p. 35-66.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018c, p. 67-86.

_____. O sentido do sexo na vida das pessoas. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018d, p. 19-34.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba: CRV, 2018e, p. 19-34.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. 10a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1: A vontade de saber.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. Professores novatos de química e o desenvolvimento do PCK de oxidorredução: influências da formação inicial. *Educación Química*, v. 25, n. 3, p. 312–324, jun. 2014.

FURLANI, J. O Bicho vai pegar! - Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.

FURLANI, J. Existe ideologia de gênero? Entrevista concedida a Andrea Dip, 30 de agosto de 2016. 2016a. Disponível em: <<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 18 set. 2019.

FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b.

FURLANI, J. **Declaração dos Direitos Sexuais**. Elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1977, em Valência (Espanha). Posteriormente, foi revisada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS – World Association for Sexology), em 26 de agosto de 1999, e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China, de 23 a 27 de agosto de 1999). Traduzida pela autora Jimena Furlani. In: FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 24-25, 2016c.

FURNALETTO, M. F.; LAUERMANN, F.; COSTA, C. B. da.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*. v.48 n.168 p.550-571 abr./jun. 2018.

GAGLIOTTO, G. M. Formação de Professores e a Educação Sexual da Criança. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1173/1173.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, outubro-diciembre, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p.161-171, 2016.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 1998.

GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. n. 24 - dic. / dez. / dec. 2016 - pp.157-171. 2016.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 558-568. 2015.

GIROTTTO JÚNIOR, G. **De licenciando a professor de Química: um olhar sobre o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-31052012-100716/publico/Gildo_Girotto_Junior.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

GIROTTTO JÚNIOR, G.; FERNANDEZ, C. Following early career Chemistry teachers: the development of Pedagogical Content Knowledge from pre-service to a professional teacher. *Problems of Education in the Twenty First Century*, v. 55, p. 57-73, 2013.

GIROTTTO JÚNIOR, G.; PAULA, M. A.; MATAZO, D. R. C. Análise de conhecimento sobre estratégias de ensino de futuros professores de química: vivência como aluno e reflexão como professor. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(1), p. 35-50. 2019.

GIROTTTO JÚNIOR, G.; OCAMPOS F.; PEINADO, G. L. R. Ações na formação de professores e algumas implicações reflexos das novas regulamentações. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, p. 461-479, 2019.

GOES, L. F. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino de química**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-30042015-154835/pt-br.php>>. Acesso em 08 set. 2018.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GROFF, A. R.; MAHEIRIE, K.; MENDES, P. O. S. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, n. esp., p. 1431-1444, 2015.

GROFF, A. R. Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher:** Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press. 1990.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2002). Estatística do Registro Civil (vol. 29). Rio de Janeiro: IBGE.

HELMS, J.; STOKES, L. A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: Designing an International PCK Summit for professional, community, and field development. *Inverness Research*, PCK Summit Report, p. 1-18, 2013.

JAKUES, A. E.; PHILBERT, L. A. da S.; BUENO, S. M. V. Significados sobre sexualidade humana junto aos professores do Ensino Fundamental. *Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR*, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 45-50, jan./abr. 2012.

KIRSCHNER, S.; BOROWSKI, A.; FISCHER, H. E.; GESS-NEWSOME, J.; AUFSCHNAITER, C. von. Developing and evaluating a paper-and-pencil test to assess components of physics teachers' pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, v. 38, n. 8, p. 1343–1372, 2016.

LANDINI, T. S. **O professor diante da violência sexual.** São Paulo: Cortez, Coleção educação e saúde; v.4, 2011.

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. *Linhas*, v. 11, n. 1, p. 36-52, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124980>>. Acesso em: 8 set. 2018.

LOUGHRAN, J.; BERRY, A.; MULHALL, P. **Understanding and developing**

science teachers' pedagogical content knowledge. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2006.

LOUGHRAN, J., MILROY, P., BERRY, A., GUNSTONE, R.; MULHALL, P. Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaPeRs. *Research in Science Education*, v. 31, n. 2, p. 289-307, 2001.

LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.

LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1301-1320, 2008.

LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo – sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-47.

MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, A. U.; Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*. Vol. 23, no 3, 577-591. 2015.

MAGNUSSON, S.; KRAJICK, J.; BORKO, H. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Orgs.). Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 95-132.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa*, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MATOS, V. C.; LARA, E. B. A. de. (orgs.) Dossiê LGBT+ : 2018. Rio de Janeiro: RioSegurança, 2018. 74 p.: il. ; 23 cm. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/8528204/4226019/DossieLGBT2018.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

MEGID-NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: KLEINE, M. U. e MEGID NETO, J. (org.). Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os anos iniciais do ensino fundamental. Livro III, Campinas, SP: FE/UNICAMP, p. 125-132, 2011.

MENEZES, J. de A.; SOUZA, L. B. de; BARROS, S. D. de; QUEIROZ, D. M. de A. de; ASSUNÇÃO, I. de S. Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (Orgs.) **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, p. 243-276, 2018.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, p. 9-27, 2003.

MONTENEGRO, V. L. S. O desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professoras polivalentes no ensino de Ciências: uma olhar acerca da influência de um curso de formação contínua sobre argumentação. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Modalidades Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Unijuí. Ijuí: Brasil, 2007.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. n.11 - ago. 2012 - pp.59 - 87. 2012.

NICOLAZZI, F. Qual o partido da escola sem partido? Jornal Sul21, 2016. Página indisponível. Acesso em: 11 out. 2019.

NOGUEIRA, K. S. C. Reflexos do PIBID na prática pedagógica de licenciandos em Química envolvendo o conteúdo oxirredução. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Modalidades Física, Química e Biologia). Universidade de São Paulo (USP).

NOTHAFT, S. C. dos S.; ZANATTA, E. A.; BRUMM, M. L. B.; GALLI, A. S. B.; ERDTMANN, B. K.; BUSS, E.; SILVAN, P. R. R. Sexualidade do adolescente no discurso de educadores: possibilidades para práticas educativas. *Rev Min Enferm.* 2014 abr/jun; 18(2): 284-289. 2014.

NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções da prática e na formação de professores de Química. *Educação Química em ponto de vista*, v. 1, p. 82-96, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992b. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

NUNES, C. A. **Filosofia, Sexualidade e Educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas São Paulo. 1996.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (Orgs.) **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, p. 51-86, 2018.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Você sabe o que é identidade de gênero?** Campanha Livres e Iguais. 10 abr 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/voce-sabe-o-que-e-identidade-de-genero/#:~:text=Indiv%C3%ADduos%20trans%20possuem%20uma%20identidade,%2C%20homossexual%2C%20bissexual%20e%20assexual.>> Acesso em: 30 ago. 2020.

PALMA, Y. A.; PIASON, A. S.; MANSO, A. G.; STREY, M. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: Um Estudo sobre Orientação Sexual, Gênero e Escola no Brasil. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia* – 2015, Vol. 23, no 3, 727-738.

2015.

PARAÍSO, M. A. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (Orgs.) **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, p. 211-241, 2018.

OMS. Sexual health [Internet]. Genebra: World Health Organization; c2019. Acesso em: 08 ago. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/>

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 109-125.

PRADO, M. A. M.; CORREA, S. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero *Psicologia Política*. vol. 18. nº 43. pp. 444-448. set - dez. 2018.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.) **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. 2006.

RODRIGUES, J.; FACCHINI, R. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (Orgs.) **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, p. 87-126, 2018.

ROLLNICK, M.; BENNETT, J.; RHEMTULA, M.; DHARSEY, N.; NDLOVU, T. The Place of Subject Matter Knowledge in Pedagogical Content Knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 10, p. 1365–1387, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; SILVA, R. J. P. Infância, Educação Infantil e Educação Sexual: uma

análise a partir dos Estudos Culturais em Educação. *Revista Diversidade e Educação*, v. 6, n. 2, p. 109-121, Jul./Dez. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1a ed. atual. – São Paulo: SE, 2012. 152 p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Ciências da Natureza**. 2a. ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019. 120p.: il.

SCHMELZING, S.; VAN DRIEL, J. H.; JÜTTNER, M.; BRANDENBUSCH, S.; SANDMANN, A.; NEUHAUS, B. J. Development, evaluation, and validation of a paper-and-pencil test for measuring two components of biology teachers' pedagogical content knowledge concerning the "cardiovascular system". *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 11, p. 1369–1390, 2013.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Julho, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18>>. Acesso em: 19 set. 2019.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *cadernoscenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, 2014.

SHULMAN, L. S. PCK: Its genesis and exodus. In A. Berry, P. J. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*

(pp. 3–13). New York: Routledge. 2015.

SILVA, R. C. P. Pesquisas sobre formação de professores / educadores para abordagem da Educação Sexual na escola. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2004.

SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. de. O desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Sexualidade na vivência das professoras. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, p. 73-82, 2005.

SILVA, R. C. P.; MEGID-NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem da Educação Sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 190-207.

SILVA, A. N. **Um professor de Química e dois contextos escolares: o conhecimento pedagógico do conteúdo em ação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.81.2012.tde-25022013-132509. Acesso em: 28 set. 2018.

SILVA, K. F. *Pedagogia da sexualidade: o papel do professor*. Monografia (Graduação). - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TIMMERMAN, G. Teaching skills and personal characteristics of sex education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, p. 500–506, 2009.

VAGLIATI, A. C.; GAGLIOTTO, G. M. Formação de professores e Educação Sexual: O conhecimento psicanalítico na prevenção e identificação da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes na escola. *Revista Teias*, v. 15, n. 37, 168-177, 2014.

VIEIRA, H. E. S.; RIBEIRO, P. R. M. A diversidade sexual na perspectiva dos saberes docentes. *Revista Diversidade e Educação. Revista Diversidade e Educação*, v. 6, n. 2, p. 99-108, Jul./Dez. 2018.

UBIETA, C. B.; HENRIQUES, F.; TOLDY, T. A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” DA IGREJA CATÓLICA. *ex æquo*, n.º 37, 2018, pp. 9-17.

YARED, Y. B. A Educação sexual na escola: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de ciências e biologia. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Planalto Catarinense - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina. 140f. 2011.

10. APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário utilizado nas entrevistas semiestruturadas

Questões sobre a formação em Licenciatura em Ciências Biológicas:

- 1) Em qual nível de ensino você trabalha atualmente (Fundamental, Ensino Médio)?
Rede particular ou privada?
- 2) Quando você iniciou e terminou o curso de Licenciatura?
- 3) Quando você começou a ministrar aulas de fato?
- 4) Como você se sente em relação ao seu preparo para atuação na carreira docente?
- 5) Você acredita que o seu preparo (ou ausência dele) é devido a qual fator? O que você acredita que foi determinante?
- 6) Você poderia citar situações dentro do curso de graduação (disciplinas, cursos de extensão, programas e/ou projetos) que foram significativamente positivas para sua formação profissional?
- 7) Houve momentos durante a graduação em que você discutiu a formação para a docência? Comente.
- 8) Houve momentos durante a graduação em que você trabalhou a formação para a docência? Comente.
- 9) Com relação a sua graduação, o que você acredita que possa ter faltado para sua formação como docente?

Questões sobre a formação e conhecimentos de Educação Sexual e como são trabalhados, caso sejam:

- 1) Como você se sente em relação ao seu preparo para atuar na abordagem da Educação Sexual em sala de aula?
- 2) Você acredita que esse preparo (ou ausência dele) é devido a qual fator? Ou seja, o que você acredita que foi determinante para isso?

- 3) Você poderia citar situações no curso de graduação (disciplinas, cursos de extensão, programas e/ou projetos) que auxiliaram na abordagem da Educação Sexual em sala de aula?
- 4) Caso tenham ocorrido esses momentos, o que foi estudado sobre a Educação Sexual?
- 5) Com relação aos conteúdos trabalhados na graduação, o que você acredita que pode ter faltado para sua formação como docente, para abordagem da Educação Sexual?
- 6) Você tem alguma sugestão a ser feita que poderia melhorar a formação da Licenciatura (com relação a Educação Sexual)?
- 7) Teve outros momentos, mesmo que informais, em que você aprimorou sua formação em relação a Educação Sexual? Comente.
- 8) Você aborda a Educação Sexual em sala de aula? Se sim, como são suas práticas pedagógicas quando trata-se desse campo? Comente. Se não, por quê?
- 9) Você acredita que suas práticas para essa abordagem podem melhorar? Se sim, em que sentido? Se não, por quê?
- 10) Você faz algum tipo de curso de pós graduação e/ou especialização que contribui ou pode contribuir para a sua formação na abordagem da Educação Sexual? Vê como algo necessário? Comente.

Perguntas sobre o preenchimento do CoRe:

- 1) Você elencou x conceitos como centrais na Educação Sexual (citar quais). Considerando suas aulas, essa é uma ordem que você seguiria, ou você poderia começar com qualquer um desses tópicos? Por quê?
- 2) Esses tópicos estão previstos no currículo escolar? Se sim, de que maneira? Se não, como você lida/trabalha com isso nas suas práticas?
- 3) Você costuma trabalhar esses x conceitos? Ou algum deles você respondeu conforme você faria se tivesse oportunidade?
- 4) Teria mais algum conceito que você não colocou, além dos citados? Você conhece/sabe outras ideias que envolvem a Educação Sexual? Se sim, quais? Você abordaria/aborda essas outras ideias nas suas aulas também?
- 5) Você se lembra de alguma pergunta que os alunos fizeram sobre a questão da

sexualidade e que você não soube responder, teve que pesquisar etc?

6) Por último, pergunto quais outros conhecimentos a pessoa tem a respeito desse campo que possa não ter citado anteriormente mas que considera importante.

APÊNDICE B - Ementas das disciplinas mencionadas pelos professores

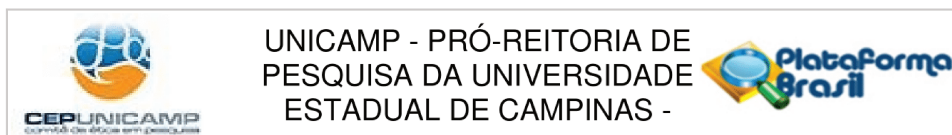
2008	
Anatomia Humana	Introdução ao estudo da Anatomia. Organização morfofuncional dos principais sistemas orgânicos.
Fisiologia Humana	Estudo dos mecanismos de ação hormonal; das funções do sistema endócrino, de reprodução e desenvolvimento. Sistema digestivo e nutrição, regulação do metabolismo interno e da temperatura corpórea.
Fisiologia Humana	Noções do controle dos líquidos e volumes corporais. Estudo das funções gerais dos sistemas cardíaco, respiratório, renal e digestivo.
Higiene e Saúde	Estudo das propostas de ensino de Higiene e Saúde para o Ensino Fundamental e Médio. Análise de recursos e materiais para o ensino da Higiene e Saúde. Planejamento, elaboração, aplicação e avaliação de atividades e programas para o ensino da Higiene e Saúde no Ensino Fundamental e Médio.
2010	
Fisiologia Humana	Estudo dos mecanismos de ação hormonal; das funções do sistema endócrino, de reprodução e desenvolvimento. Sistema digestivo e nutrição, regulação do metabolismo interno e da temperatura corpórea.
Fisiologia Humana	Noções do controle dos líquidos e volumes corporais. Estudo das funções gerais dos sistemas cardíaco, respiratório, renal e digestivo.
2012	
Embriologia	Estudo dos processos do desenvolvimento, incluindo aspectos morfológicos, bem como os mecanismos celulares e moleculares universais que atuam na Embriogênese e na Diferenciação Celular. Estes processos serão abordados no contexto do desenvolvimento de diferentes organismos vertebrados e invertebrados, de forma a promover uma ampla compreensão dos eventos que ocorrem no desenvolvimento animal, da fecundação à formação do organismo completo.
2013	
Temas transversais no ensino de Biologia I	Temas transversais em ensino de Biologia.
2015	
Temas transversais no ensino de	Elaboração de diferentes metodologias para abordagem dos temas relacionados à sexualidade, reprodução humana e saúde reprodutiva.

Biologia III	Anatomia do sistema reprodutor de humanos, tipos de reprodução, ciclo menstrual, métodos contraceptivos, hormônios sexuais e puberdade, doenças sexualmente transmissíveis e seus métodos de prevenção.
Anatomia Humana	Métodos de estudo em Anatomia. Planos de construção do corpo humano. Nomina anatômica e fatores gerais de variação. Conceitos anatômicos fundamentais dos sistemas orgânicos: ósseo, articular, muscular, cardiovascular, respiratório, digestório, urinário, reprodutor masculino e feminino, nervoso central e periférico.
Fisiologia Humana	Estudo do funcionamento dos sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e renal em diferentes condições ambientais a que são expostos os seres humanos. Elaboração de relatórios referentes às atividades de laboratório para cada tema abordado na disciplina, sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e renal.
Fisiologia Humana	Estudo do funcionamento dos sistemas nervoso, neuromuscular e endócrino em diferentes condições ambientais a que são expostos os seres humanos. Elaboração de relatórios referentes às atividades de laboratório para cada tema abordado na disciplina, sistema nervoso, neuromuscular e endócrino.
Embriologia	Princípios celulares e moleculares do desenvolvimento animal e vegetal. Controle genético e molecular da diferenciação celular. Polaridade e informação posicional. Organogênese e desenvolvimento de estruturas especializadas. Evolução e Desenvolvimento.
Microbiologia	Bactérias, fungos e vírus: estrutura e formas de organização. Metabolismo microbiano. Controle dos micro-organismos. Conceito de ecologia microbiana. Relações micro-organismos e seus hospedeiros. Relações vírus e seus hospedeiros. Métodos de visualização de bactérias e fungos. Crescimento bacteriano "in vitro".
Genética	DNA: Características e propriedades. Base molecular da mutação e recombinação. Transcrição e tradução. Sistemas de regulação. Mecanismos de recombinação em microorganismos. DNA recombinante. Elaboração e apresentação de projetos científicos na área de Genética. Elaboração de relatórios na área de Genética.
2016	
Anatomia Humana	Métodos de estudo em Anatomia. Planos de construção do corpo humano. Nomina anatômica e fatores gerais de variação. Conceitos anatômicos fundamentais dos sistemas orgânicos: ósseo, articular, muscular, cardiovascular, respiratório, digestório, urinário, reprodutor masculino e feminino, nervoso central e periférico.
Fisiologia Humana	Estudo do funcionamento dos sistemas nervoso, neuromuscular e endócrino em diferentes condições ambientais a que são expostos os seres humanos. Elaboração de relatórios referentes às atividades de laboratório para cada tema abordado na disciplina, sistema nervoso, neuromuscular e endócrino.
Fisiologia Humana	Estudo do funcionamento dos sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e renal em diferentes condições ambientais a que são expostos os seres humanos. Elaboração de relatórios referentes às atividades de laboratório para cada tema abordado na disciplina, sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e renal.

2017	
Anatomia Humana	Métodos de estudo em Anatomia. Planos de construção do corpo humano. Nomina anatômica e fatores gerais de variação. Conceitos anatômicos fundamentais dos sistemas orgânicos: ósseo, articular, muscular, cardiovascular, respiratório, digestório, urinário, reprodutor masculino e feminino, nervoso central e periférico.
Fisiologia Humana	Estudo do funcionamento dos sistemas nervoso, neuromuscular e endócrino em diferentes condições ambientais a que são expostos os seres humanos. Elaboração de relatórios referentes às atividades de laboratório para cada tema abordado na disciplina, sistema nervoso, neuromuscular e endócrino.
Fisiologia Humana	Estudo do funcionamento dos sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e renal em diferentes condições ambientais a que são expostos os seres humanos. Elaboração de relatórios referentes às atividades de laboratório para cada tema abordado na disciplina, sistemas digestório, cardiovascular, respiratório e renal.

11. ANEXOS

ANEXO I. Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Pesquisador: GIOVANNA LOPES REY PEINADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02204518.8.0000.8142

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.060.032

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa muito bem estabelecido cuja proposta constitui-se em “estudos de casos múltiplos, que tem como principal objetivo apresentar uma análise da formação inicial e continuada de professores da área de Ciências Biológicas com relação à Educação Sexual”. A pesquisa tem por interesse mapear e refletir, na formação continuada dos profissionais da área de biologia, a questão da Educação Sexual. O trabalho tem “como referencial para análise o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) para compreender como os conhecimentos profissionais referentes ao campo em questão são desenvolvidos. As entrevistas serão analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) e confrontadas com os dados obtidos através do currículo e das ferramentas específicas de acesso ao PCK, como o CoRe (Content Representation)”. Vale ressaltar que “o trabalho visa identificar ações que contribuam e/ou que se apresentem ausentes no que tange ao desenvolvimento profissional em Ciências Biológicas frente à Educação Sexual e compartilhar os resultados obtidos a fim de contribuir para possíveis alterações nos currículos de formação”.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do trabalho é o de “analisar diferentes aspectos da formação inicial e continuada de docentes das disciplinas de Ciências e Biologia no que diz respeito à Educação Sexual”. Dentre os objetivos específicos, destaca-se: “1) Reconhecer os conhecimentos profissionais dos sujeitos em questão, buscando compreender fatores, na formação inicial e da atuação profissional, que

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: epimenta@g.unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.060.032

possam ter influenciado sua constituição; 2) Identificar possíveis reestruturações no currículo de formação de professores de Ciências e Biologia".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador ressalta que "A pesquisa não apresenta riscos previsíveis aos participantes". Dos inúmeros benefícios vale destacar Benefícios: "uma autorreflexão [dos participantes] sobre sua formação, experiências e práticas profissionais, a fim de aprimorá-las".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem uma proposta muito importante, observando-se a situação da realidade brasileira e escolar com relação à Educação sexual. O estudo se centra na formação dos professores de biologia, cujo conteúdo curricular toca nas questões da formação e desenvolvimento do ser humano. O pesquisador vai entrevistar docentes do campo de biologia em diferentes estágios e momentos de formação. A hipótese da pesquisa é a de que "Os sujeitos em questão não adquiriram uma formação adequada para abordagem da Educação Sexual; O currículo de formação não sofreu mudanças significativas que possibilitem uma melhor formação no campo da Educação Sexual." Serão entrevistados 10 professores. O orçamento e o cronograma de coleta de dados estão adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresentado está muito bem redigido e indica aos participantes da pesquisa as informações mais relevantes do trabalho.

Recomendações:

O pesquisador prevê a realização de seu trabalho de campo entre dezembro de 2018 a maio de 2019. Caso a entrevista com os participantes da pesquisa se realize em ambiente (instituição) escolar do professor de biologia, solicita-se ao pesquisador, via emenda, encaminhar as cartas de autorização da unidade escolar para a realização do trabalho de campo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar.

Considerações Finais a critério do CEP:

- Cabe enfatizar que, segundo a Resolução CNS 510/16, Art.28 Inciso IV, o pesquisador é responsável por "(...) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** epimenta@g.unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.060.032

consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1234383.pdf	17/10/2018 10:31:26		Aceito
Outros	AtestadoMatriculapos.pdf	17/10/2018 10:30:18	GIOVANNA LOPES REY PEINADO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/10/2018 10:28:34	GIOVANNA LOPES REY PEINADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinalCEP_Giovanna.pdf	17/10/2018 10:27:51	GIOVANNA LOPES REY PEINADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/10/2018 10:27:32	GIOVANNA LOPES REY PEINADO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoCEP.pdf	17/10/2018 10:06:34	GIOVANNA LOPES REY PEINADO	Aceito

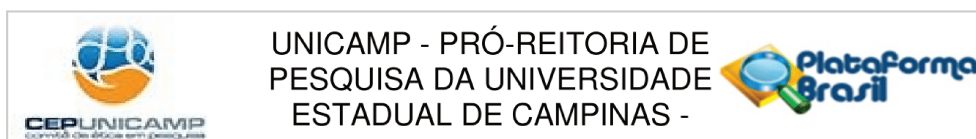
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** epimenta@g.unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.060.032

CAMPINAS, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6836 **E-mail:** epimenta@g.unicamp.br

ANEXO II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Educação Sexual na formação docente em Ciências Biológicas

Responsável pela pesquisa: Giovanna Lopes Rey Peinado

Número do CAAE: 02204518.8.0000.8142

Você está sendo(a) convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Educação Sexual na formação docente em Ciências Biológicas”, conduzida pela pesquisadora Giovanna Lopes Rey Peinado, sob orientação do Prof. Dr. Gildo Giroto Júnior e coorientação da Profª Drª Ana de Medeiros Arnt. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A pesquisa para a qual você está sendo convidado(a) a participar tem como principal objetivo analisar diferentes aspectos da formação inicial e continuada de docentes das disciplinas de Ciências (no Ensino Fundamental) e Biologia (no Ensino Médio) no que refere-se à Educação Sexual.

A justificativa para a pesquisa decorre da importância e necessidade de tratar a Educação Sexual no ambiente escolar.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a fornecer informações sobre a sua formação inicial e continuada para a docência, apresentar informações sobre seus conhecimentos e práticas profissionais sobre o campo da Educação Sexual e sobre a construção destes.

A entrevista ocorrerá em data e horário previamente acordados entre as partes envolvidas, sendo prevista a duração de uma hora e meia.

A entrevista será gravada. Conforme orientações da Resolução CNS 510/16 da CONEP, a gravação será armazenada por no mínimo 5 anos após o término da pesquisa, em um único arquivo, físico ou digital, sob responsabilidade e guarda apenas da pesquisadora, a fim de evitar quebra de sigilo.

Desconfortos e riscos:

Com a metodologia adotada na pesquisa espera-se gerar um ambiente de conforto e segurança aos participantes, minimizando qualquer possibilidade de desconforto e constrangimento.

A pesquisa não prevê riscos aos participantes, mas caso isso venha a ocorrer, todos os cuidados para minimizar tais efeitos serão tomados pela pesquisadora.

Os(as) participantes têm total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Benefícios:

Não é possível prever benefícios diretos ou indiretos, mas espera-se que a pesquisa possibilite aos(às) participantes uma autorreflexão sobre sua formação, experiências e práticas profissionais, a fim de aprimorá-las.

Acompanhamento e assistência:

Dada a metodologia da pesquisa, não está prevista qualquer necessidade de acompanhamento e assistência aos participantes. O que é previsto é o retorno dos resultados aos(às) participantes, visando auxiliá-los(as) em suas práticas.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Os gastos com transporte e/ou alimentação para participação da pesquisa, se necessário, serão ressarcidos pela pesquisadora, em dinheiro.

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Giovanna Lopes Rey Peinado, pelo telefone (19) 99243-7809, ou pelo e-mail giscpp@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas - SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo(a) participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura da pesquisadora)