



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS – MESTRADO PROFISSIONAL**

ADRIANO SANTOS DE MESQUITA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE HUMANA NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BELÉM – PARÁ
2018**

ADRIANO SANTOS DE MESQUITA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE HUMANA NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo.

**BELÉM – PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M578p Mesquita, Adriano Santos de
Percepções docentes sobre sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental / Adriano Santos de Mesquita. — 2018
151 f.: il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo

1. Sexualidade Humana. 2. Letramento Científico. 3. Formação Docente. 4. Anos Iniciais. I. Manfredo, Elizabeth Cardoso Gerhardt, *orient.* II. Título

CDD 372.372

ADRIANO SANTOS DE MESQUITA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE HUMANA NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de Concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo.

APROVADA EM: 14 / 08 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo – Orientadora
PPGDOC-IEMCI-UFPA

Prof^a Dr^a France Fraiha-Martins – Membro Interno
PPGDOC-IEMCI-UFPA

Prof. Dr. Marcelo Marques de Araújo – Membro Interno
UNIFESSPA

Prof^a Dr^a Márcia Mariana Bittencourt Brito – Membro Externo
SEDUC-PA

Prof^a Me. Luciane de Assunção Rodrigues – Doutoranda
PPGECM-IEMCI-UFPA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, pela oportunidade a mim concedida de vir ao mundo e tornar-me um homem temente a ele.

A meus alunos, pelos quais cheguei até aqui na perspectiva de melhorar minha prática docente.

Aos docentes e alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, para quem este estudo contribuirá de forma significativa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me haver presenteado com seu amor.

A Nossa Senhora, mãe de Jesus Cristo e minha mãe, por suas intercessões e por me acolher como filho nos momentos que mais precisei.

A meus pais e, em particular à minha mãe, que jamais deixou de acreditar em minhas potencialidades e me fez crer que sempre podia mais um pouco.

À minha irmã, que me presenteou com a sobrinha-afilhada mais linda que um tio poderia ter.

À Gabrielly, minha sobrinha-afilhada, pelos risos arrancados de mim quando a vida acadêmica parecia mais complicada. Eu te amo!

A Isaac Rodrigues, companheiro fiel, que, apesar das limitações, compreendeu os momentos mais angustiantes desta trajetória.

À minha amiga e Diretora Ana Lúcia Amaral, pela compreensão diante de minhas ausências do ambiente de trabalho e pelo incentivo a alçar voos mais altos.

Aos amigos/as professores/as da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno pelas inquestionáveis contribuições, por meio de suas práticas de ensino sobre sexualidade, para a realização deste estudo.

Aos meus amigos da turma PPGDOC 2016, pelo companheirismo e pelos momentos de produção do conhecimento; as saudades serão enormes.

À minha orientadora, Professora Dr^a Elizabeth Manfredo, pelas discussões calorosas e por acreditar em minha capacidade de escrever este texto.

À Professora Dr^a France Fraiha-Martins, por me apresentar os caminhos da análise textual discursiva e pelas valiosas e fundamentais contribuições acadêmicas durante a realização deste estudo. Meu profundo respeito e admiração.

Ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI-UFPA), por reavivar em mim a capacidade intelectual de professor pesquisador de minha própria prática no contexto da sala de aula.

A Sexualidade Humana e o Letramento Científico, como domínios da educação científica, inseridos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitam, por meio de usos e práticas sociais, tomadas de decisão conscientes pelas crianças para o exercício pleno de sua cidadania.

Adriano Mesquita

RESUMO

Esta é uma pesquisa-ação (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2011) que trata de Percepções Docentes sobre Sexualidade Humana na perspectiva do Letramento Científico nos anos iniciais do ensino fundamental. A sexualidade é assumida, nesta pesquisa, como uma concepção contemporânea e abrangente sob as dimensões biológica, social, emocional, cultural e religiosa (OLIVEIRA, 2009); e o letramento científico como práticas que promovem o entendimento do indivíduo de conhecimentos relativos à ciência e à tecnologia e seu emprego e compreensão em ações cotidianas (SANTOS, 2007). Teve como objetivo investigar modos de professores abordarem a temática sexualidade humana, considerando o letramento científico e evidenciando novas percepções deles sobre suas abordagens a partir de processos formativos promovidos nos contextos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, localizada na cidade de Belém-Pará. Quatro professoras participaram de todas as etapas da pesquisa e foram selecionadas por serem professoras polivalentes, efetivas, formadas em pedagogia, atuantes nos dois turnos de funcionamento da escola, em turmas do 1º ao 5º ano. O material empírico constituiu-se dos seguintes instrumentos investigativos: *questionário*, com questões objetivas e subjetivas, aplicado anteriormente aos momentos de interação com as professoras; *encontros pedagógicos*, momentos de formação planejados pela própria instituição de ensino com o objetivo de contribuir para a formação em serviço dos professores; *interações cotidianas*, ocorridas durante todo o processo; os encontros pedagógicos e demais interações foram registrados no diário de campo utilizado ao longo da pesquisa; *oficina de formação*, da qual resultaram oito sequências didáticas integrantes do produto educacional desta dissertação intitulado de “Sugestões para abordagem de temas relativos à Sexualidade Humana nos anos iniciais”, e *entrevista semiestruturada* realizada com as professoras após a oficina de formação. Na análise das percepções docentes sobre a temática da sexualidade, antes e após as intervenções, foi empregada a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Como resultados das análises e de acordo com as experiências narradas, foram evidenciadas práticas escolares envolvendo conteúdos de sexualidade humana, muitas vezes, desvinculadas de práticas efetivas de letramento científico, demonstrando desconhecimento dessa abordagem em aula, mas. Tal cenário demonstrou alteração, conforme as interações realizadas na pesquisa, levando à tese de que as percepções das professoras, antes concentradas em discursos biologizantes e científicos relativos ao ensino da sexualidade humana, após os momentos formativos, apontam para a construção de novos saberes que passam a compreender a sexualidade em dimensões e o letramento científico como conceito novo que deve ser vinculado às práticas sociais dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade Humana, Letramento Científico, Formação Docente, Anos Iniciais.

ABSTRACT

This is a research-action (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2011) approaching educational insight about human sexuality on scientific literacy perspective in the Elementary School. The sexuality is taken on as a contemporary and extensive conception under the biological, social, emotional, cultural and religious views (OLIVEIRA, 2019), as well as the scientific literacy as practices which promote an understanding about knowledge related to science and technology including their use and comprehension in everyday actions (SANTOS, 2007). The purpose of this research was to investigate in which ways teachers of elementary education talk about human sexuality considering the scientific literacy. It was given a special attention to the new perceptions about their approaching, starting from the formative processes promoted in the elementary school context. This research was at *Rosa Gattorno* Elementary School, located in the city of Belém-Pará. Four teachers participated of all stages of this research, and they were selected considering their experience with students from 1st to 5th grades and also their formation in Pedagogy. The material used in this research was: a set of objective and subjective questions previously applied to the teachers in moment of interaction; pedagogical meetings; training workshops. All of these actions were planned by the institution with the purpose of contribute to the formation of teachers. They were also registered in the field diary used during the research. The conclusion of all these actions was through eight teaching series that make part of this dissertation called "Suggestion to talk about theme related to human sexuality in Elementary School", it also included semi-structured interviews, held at the end of the process and that started from two issues alluding to the new perceptions manifested by the teachers. It was used The Discursive Textual Analysis (DAT) (MORAES; GALIAZZI, 2016) for the analysis of the teachers' perceptions on the subject, after the interventions. As a result, it was evidenced school practices in contents of human sexuality, and sometimes, unrelated to practices of scientific literacy, showing unfamiliarity of this approach in class. Changes have been observed, leading to the conclusion that the teachers' perceptions, previously focused on biological and scientific discourses related to the teaching of human sexuality, after the training moments, point to the construction of new knowledge that comes to understand sexuality in dimensions and scientific literacy as a new concept that must be linked to the social practices of students in the elementary education.

KEYWORDS: Human Sexuality, Scientific Literacy, Teacher training, Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Curiosidade infantil	15
FIGURA 2: Dúvidas sobre sexualidade	32
QUADRO 1: Dimensões do letramento científico	48
FIGURA 3: Alfabetização científica.....	55
FIGURA 4: Eros enfiando seu arco.....	70
FIGURA 5: Criação de adão	71

LISTA DE SIGLAS

DCE – Diretrizes Curriculares Nacionais

IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Na incompletude de mim, constituo-me Professor	11
1.2 Por entre desafios e perspectivas: a estrutura do trabalho	16
2 ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS	22
2.1 Ensino de ciências: realidade em sala de aula	22
2.2 Formação do professor que ensina ciências nos anos iniciais.....	27
3 O QUE É SEXUALIDADE E COMO SE MANIFESTA NA ESCOLA	32
3.1 O que é Sexualidade Humana?	32
3.2 Diferença entre Sexo e Sexualidade	35
3.3 Sexualidade Infantil	37
3.4 Como a Sexualidade se manifesta na escola?	39
4 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO TERMO LETRAMENTO	42
4.1 Origem do termo Letramento	42
4.2 Letramento Científico	44
4.3 Letramento Científico nos anos iniciais	50
4.4 Letramento Científico no contexto da Sexualidade Humana nos anos iniciais .	54
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
5.1 Tipo de Pesquisa.....	57
5.2 Campo de pesquisa e os participantes	58
5.2.1 Perfil da Escola	58
5.2.2 Participantes da pesquisa	60
5.2.3 Produção e análise do material empírico	61
6 MODOS DE COMPREENDER E ENSINAR SEXUALIDADE HUMANA NOS ANOS INICIAIS	67
6.1 Sexualidade Humana como processo biológico inerente à vida.	67
6.2 Corpo: berço e matriz do ensino da sexualidade humana	70
6.3 Receio e insegurança para tratar a sexualidade na escola.....	74
6.4 Letramento Científico e valorização das experiências de vida dos alunos.....	81
7 NOVAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE HUMANA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS.	88
7.1 Sexualidade Humana: expressão de individualidades tendo o corpo como força motriz para o desenvolvimento do letramento científico.....	88
7.2 Possibilidades de abordagem da sexualidade humana nos anos iniciais	91
8 PRODUTO EDUCACIONAL	97

8.1 Sequência Didática: Semelhantes e diferentes: nossa sexualidade.	99
8.2 Alguns significados da sequência didática produzida	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O CORPO DOCENTE	119
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	123
APÊNDICE C – SUGESTÕES PARA ABORDAGEM DE TEMAS RELATIVOS À SEXUALIDADE HUMANA NOS ANOS INICIAIS.....	124
ANEXO A: DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS	146
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE USO DO NOME DA ESCOLA.....	151

1 INTRODUÇÃO

1.1 Na incompletude de mim, constituo-me Professor

Sou um ser inacabado, incompleto, em constante transformação de mim mesmo (FREIRE, 1999). Ao trazer essa ideia, destaco o sentimento em mim provocado e que me faz escrever sobre minha trajetória profissional e os motivos que me conduziram até aqui. Graças a esse inacabamento e de saber que sem o outro – meus alunos – não existo e não me constituo professor, optei pela docência em minha vida.

Minha história na educação começa a ser escrita e a receber os primeiros contornos ainda quando estudante de ensino médio. Nesse momento já havia decidido que não queria estar no mundo apenas como mais um cidadão com identificação registrada e endereço fixo como todo mundo. Desejava contribuir de maneira a deixar minhas marcas na sociedade e isso só me parecia possível através da profissão docente. É verdade que recebi influências de minha família, uma família formada eminentemente por professores.

Entendo a profissão docente de acordo com as ideias apresentadas por Gadotti (2007):

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2007, p. 65).

Viver o tempo com consciência e sensibilidade tem sido meu objetivo enquanto professor. Não consigo mais me imaginar atuando em outra área. Estou na profissão certa! Gosto de ser filósofo da sabedoria e poder compartilhá-la com meus alunos. Eles, muitas vezes, ensinam-me muito mais do que poderia lhes ensinar. Por isso, busco possibilitar a construção de sentido para suas vidas e para a de outras pessoas por meio deles. Em meu pequeno laboratório escolar – a sala

de aula – tomo consciência de mim mesmo e me transformo a cada dia vivido na profissão.

Ao concluir o ensino médio, cursei Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, no mesmo ano, Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA). É notório meu desejo em querer trabalhar na área da educação. Mesmo sabendo que, na condição de pedagogo, poderia atuar em empresas, hospitais, presídios e órgãos assistenciais, em 2008 realizei concurso público da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) e iniciei minha jornada profissional nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na época eram vários os cargos disponíveis e me encontrava apto para, pelo menos, três deles: professor dos anos iniciais, especialista em educação (denominação dada pelo Estado do Pará ao coordenador pedagógico) e professor de língua portuguesa. Concorri, então, aos dois primeiros cargos tendo logrado êxito em ambos. Iniciei minha jornada no segundo semestre letivo de 2009 como professor por um período de um ano e meio nos turnos da manhã e da tarde. Após esse período (em abril de 2011), fui convocado para o cargo de especialista em educação e passei a atuar, na mesma escola, também na condição de coordenador pedagógico. Dessa forma, abri mão de um turno como professor para me dedicar às funções de especialista em educação. Com a chegada do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, fui convidado pela diretora da escola para coordenar esse programa. Dessa forma, saí da regência de sala de aula para atuar nas duas coordenações: no primeiro turno era coordenador pedagógico e, no segundo turno, coordenador do programa Mais Educação.

Durante o período em que atuei em sala de aula, percebi a verdadeira importância que um professor dos anos iniciais possui na prática. Entendi que a docência vai além de simplesmente “dar aulas”, ela me faz exercer um papel que não pode ser substituído por nenhuma máquina e que age diretamente no processo de transformação social de pessoas. Dessa forma, entendo que os educadores não são executores de decisões alheias, mas cidadãos com competência e habilidade na capacidade de decidir, produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar (HAMZE, 2017).

Algum tempo depois, assumi, também através de convite, a vice-direção do primeiro turno da escola. Assim, permaneci como coordenador do Programa Mais

Educação e como vice-diretor por um período de um ano e meio. Atualmente, estou na vice-direção da escola e, como o programa não está mais ativo na instituição, retornei à sala de aula.

Com esse novo olhar para minha prática profissional, o olhar da gestão, tenho a oportunidade de perceber as “duas faces da moeda”: percebo as dificuldades em reger uma sala de aula com seus encantos e desafios, mas também os percalços dolorosos em fazer parte da equipe gestora da escola. Gerir pessoas não tem sido tarefa fácil. As dificuldades, no início, foram muitas. Sair da zona de conforto do espaço da sala de aula e atuar em toda a escola tem sido um desafio a ser superado a cada dia de trabalho. Sob minha responsabilidade está o turno da manhã com mais ou menos 300 alunos distribuídos em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I em treze salas de aula regulares e mais uma sala de atendimento educacional especializado a alunos com deficiência.

Nesse curto espaço de tempo já são oito anos atuando na educação, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período, tenho aprendido, através da prática docente e da prática de gerenciamento de escola, que “no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática” (BONDÍA, 2002, p. 23). Contudo, mesmo com essa experiência em relação ao fazer pedagógico, algo faltava que pudesse adicionar mais sabor à minha incompletude enquanto docente. Foi quando busquei a seleção ao Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, e logrei êxito.

Graças a essa aprovação, venho me constituindo um profissional com capacidade analítica, crítica e de transformação de minha própria prática, características da própria proposta pedagógica do curso. As disciplinas ofertadas nos possibilitam estudar aspectos epistemológicos da formação de professores reflexivos e pesquisadores na perspectiva da pesquisa sobre a própria prática docente. Isso tem sido fundamental porque suscitou em mim aprofundamentos e discussões sobre o que é ser professor que pesquisa a própria prática com vistas a transformações pedagógicas e epistemológicas.

Sendo assim, aprendi que o professor pesquisador de sua própria prática é aquele que se constrói e reconstrói todos os dias ressignificando a prática docente. É um profissional que busca refletir sobre a melhor maneira de propiciar que os

conteúdos sejam apreendidos pelos alunos e não simplesmente “transmitidos”. É um profissional que trabalha em prol de uma educação que visa à equidade social, buscando garantir direitos e oportunidades iguais a todos. O professor pesquisador de sua própria prática é aquele que, enfim, tem a consciência de que sua sala de aula é seu maior laboratório e de que suas práticas são passíveis de serem analisadas, discutidas e ressignificadas. Nas palavras de Contreras (2002, p. 119): “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas.”

Nessa perspectiva, tenho me afirmado professor reflexivo em diálogo com alguns autores, como Zeichner (1993), que tem se voltado ao estudo desse profissional que não mais se encontra atrelado a rigores técnicos de atuação, mas que busca refletir sobre sua própria prática. Afirma o autor:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p.17).

Motivado pelo desenvolvimento profissional através da reflexão sobre a própria prática de que fala Zeichner, venho assumindo essa perspectiva ao longo desse período. Entendo que, como professor pesquisador, estou circunscrito ao paradigma do professor reflexivo que assume a realidade escolar como objeto de pesquisa buscando a sua transformação. O movimento dos professores pesquisadores não é tão recente dentro da literatura estudada (data do final do século XIX e início do XX) e ganhou projeção internacional; além disso, esse movimento surgiu como uma forma de estabelecer modelos críticos e de emancipação de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Contribuir para a transformação da realidade escolar é um desafio que se apresenta a todos nós educadores, especialmente da educação básica. A forma encontrada por cada um para provocar essa transformação é pessoal e surge espontaneamente a partir da própria prática. Por isso, durante o período de minha atuação docente, entre tantas temáticas sociais desenvolvidas em sala de aula, a da sexualidade humana tem despertado em mim certa “curiosidade científica” e, além

disso, tem me incitado ao desejo de lançar um novo olhar sobre a forma como, colegas de trabalho e eu, desenvolvemos nossas práticas de ensino nesse âmbito. Nos anos iniciais é comum observar crianças que se interessam em saber como chegaram ao mundo, como se tornaram filhos daqueles que são seus pais. Os porquês surgem a todo o momento e, com eles, as mais diversas explicações que se mostram insatisfatórias para as crianças, conforme retrata, comicamente, a ilustração abaixo:

Figura 1: Curiosidade infantil



Fonte: www.recadosonline.com

É evidente que alguns de nós, professores, sentimos desconfortos diante de tantos questionamentos de nossos alunos, mas também é clara a curiosidade científica que perpassa suas vidas (exemplo da ilustração acima). Comungo das ideias de Britzman (2010, p.89) ao afirmar que a “(...) a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender”. De maneira semelhante às crianças, em parte de minha trajetória profissional, a curiosidade também esteve e está presente, sendo manifestada pelo desejo em entender melhor as relações entre os seres humanos; nesse contexto, percebo a sexualidade como a forma mais expressiva de tais relações. Assim, busco, no terreno fértil da educação, desenvolver práticas de ensino sobre sexualidade que levem em consideração o letramento científico como fator elementar, de formação cidadã, nas aulas de ciências dos anos iniciais.

Dessas reflexões sobre minha prática docente e a prática de outras colegas professoras, atualmente venho trabalhando no sentido de contribuir para a melhoria do ensino de Ciências na escola onde atuo. Na condição de vice-diretor busco incentivar o corpo docente para que desenvolva aulas de Ciências mais desafiadoras (OLIVEIRA, 2013). Em outra condição, como professor de Ciências, ouço meus alunos e com eles troco informações (OLIVEIRA, 2013) na perspectiva de uma educação científica cidadã construída através da prática social.

1.2 Por entre desafios e perspectivas: a estrutura do trabalho

A sexualidade humana é um tema desafiante e se torna mais ainda quando relacionado a práticas de letramento, em especial, ao letramento científico. No contexto escolar, a sexualidade se manifesta por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles; ainda que a escola tente inibir diversas manifestações da sexualidade, isso se torna impossível, posto ser algo inerente ao ser humano desde o nascimento (EGYPTO, 2012). O letramento científico, por sua vez, se coloca como práticas que promovem o entendimento do indivíduo de conhecimentos relativos à ciência e tecnologia e seu emprego e compreensão em ações cotidianas (SANTOS, 2007). O casamento das abordagens dadas a esses temas permite à escola agir com propostas de ações críticas, reflexivas e educativas que refutam modelos tradicionais de formação.

Tais modelos e práticas escolares estão pautadas em conteúdos e métodos tradicionais que não atendem as necessidades cotidianas dos indivíduos em termos de uma educação cidadã e que lhes permita a convivência sadia em sociedade. Na educação básica, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental, essa situação é preocupante, devido à importância dessa etapa de ensino na formação da consciência crítica dos alunos como cidadãos inseridos em uma sociedade da informação e do conhecimento que muda constantemente.

Dada a relevância da temática da sexualidade humana proposta e reflexões que vem suscitando na educação, uma questão particularmente chama a atenção: de que modos os professores abordam a sexualidade humana em suas aulas? Promover debates e reflexões sobre sexualidade é fundamental, pois se trata de uma construção histórica e cultural que correlaciona comportamentos, representações, crenças, identidades e posturas (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004).

Como construção histórica e cultural, percebem-se manifestações cada vez mais latentes da sexualidade na escola e, por isso, torna-se imprescindível aprofundar tal temática.

Nesse âmbito, o letramento científico, entendido como uma prática social de uso dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos quais o cidadão se apropria para se desenvolver na vida diária (SANTOS, 2007), surge como uma alternativa para refletir sobre modos de professores tratarem a sexualidade humana no contexto nos anos iniciais do ensino fundamental, percebendo e propondo ações para melhoria da prática docente.

Neste tocante, as chamadas disciplinas de educação geral (denominação dada pelo estado do Pará às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), têm sido “ensinadas” como elementos estanques e desvinculados da vida prática dos alunos. Os educadores, muitas vezes, não conseguem contextualizar os conteúdos e conhecimentos científicos necessários à formação cidadã das crianças. A contextualização, de acordo com Santos (2007), deve ser entendida considerando três objetivos: incitar atitudes e valores em uma perspectiva humanística diante de questões sociais alusivas à ciência e à tecnologia; promover a aprendizagem de conceitos científicos e de aspectos relativos à natureza da ciência; e motivar os alunos a estabelecerem relações entre suas experiências escolares em ciências com problemas do próprio cotidiano.

Para a maioria dos professores, a educação sexual é considerada relevante para a formação dos alunos. Contudo, muitos desses profissionais se sentem inseguros e, muitas vezes, receosos em saber como conduzir tal temática no espaço da sala de aula. Uma das explicações para isso pode ser justamente a falta de formação adequada e, neste sentido, é compreensível a insegurança observada (FIGUEIRÓ, 2009).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma inconsciente, as crianças manifestam seu entendimento e vivência sobre a sexualidade. Quando chegam ao período da adolescência e da puberdade, esse entendimento se torna mais evidente, especialmente ao se relacionarem com o outro. É o momento em que os hormônios sexuais, o desenvolvimento do corpo e dos órgãos sexuais começam a ficar evidentes (MIRANDA; FREITAS; SILVA, 2015). Neste sentido, o letramento

científico, como prática social, pode contribuir para o ajustamento não só biológico das crianças e adolescentes, mas social, religioso, cultural, entre outros.

A escola passa a ser um local privilegiado para o desenvolvimento de práticas de ensino que ensejem discussão e reflexão sobre a sexualidade levando em consideração a vivência dos alunos nos ambientes sociais dos quais fazem parte (BRASIL, 1997). Entendo a escola como um espaço repleto de pessoas com diferentes experiências e opiniões capazes de levar os alunos a compreenderem aspectos sobre a sua sexualidade e a dos outros com quem interagem socialmente.

A escola é, ainda, o ambiente onde o diálogo oferece possibilidades dos alunos questionarem e analisarem situações que necessitam de intervenção pedagógica. Os professores, portanto, são os sujeitos capazes de mediar o processo de construção do conhecimento através de atividades motivadoras e planejadas para os fins que almejam. Importa, sobretudo, que os alunos consigam apresentar suas ideias, discutindo-as de acordo com o nível de entendimento apresentado pela turma e que estas ideias sejam reelaboradas sob a forma de conhecimento científico.

Levando em consideração o exposto até aqui, a presente dissertação fundamenta-se na aceção de ensino da sexualidade humana através de práticas de letramento científico. Assim, compreendo tais práticas em uma perspectiva curricular mais ampla, abrangendo todas as disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental, o que é possível graças à proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em apresentar a sexualidade como um tema transversal por meio da orientação sexual.

Cabe dizer que a inquietude geradora do presente estudo parte de minhas vivências e observações empíricas na escola onde desenvolvo minha prática docente e se assenta na forma com que meus colegas professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem os assuntos relacionados à sexualidade humana dentro da sala de aula, na disciplina de ciências ou abordando o tema transversal orientação sexual em outras disciplinas. Normalmente, os professores apenas citam algumas poucas questões sobre o tema sem vincular à vida dos alunos. Outros colegas de trabalho simplesmente “pulam” conteúdos sobre o tema sexualidade do programa a ser desenvolvido no ano letivo. Possivelmente esses fatos ocorram por conta de lacunas na formação inicial e continuada de professores.

Os alunos da escola, especialmente os que têm entre 8 e 14 anos de idade, têm sido encaminhados constantemente pelos professores à sala da coordenação pedagógica sob as mais diversas queixas: os meninos passam a mão no corpo das meninas, “roubam” beijos, utilizam palavras de baixo calão para se referir às regiões íntimas do corpo; as meninas não conseguem falar de menstruação sem demonstrar vergonha, também escrevem cartinhas para os meninos, e ambos, meninos e meninas, às vezes se beijam no espaço escolar expondo suas sexualidades naturais, demonstrando que estão em pleno desenvolvimento. Diante desse cenário, os professores poderiam intervir em suas aulas, possibilitando a aquisição de conhecimentos científicos sobre os assuntos e uma forma de lidar com eles para fins das práticas sociais, mas infelizmente isso parece não acontecer.

Dessa forma, passo a questionar se esses profissionais dominam os conhecimentos relativos ao tema sexualidade e se têm segurança ao desenvolvê-los em aula de modo contextualizado. Cogito que suas dificuldades advenham da falta de conhecimento necessário, da insegurança, do pudor ou de lacunas em seus processos formativos. Por exemplo, o assunto masturbação é claramente evitado pelos professores, ficando à margem de uma abordagem que favoreça seu entendimento para o aluno saber lidar com seu corpo em desenvolvimento. Tal fato é confirmado quando se observam dados de pesquisa realizada por Jardim e Brêtas (2006) com 100 professores da rede pública de ensino do município de Jandira-SP em que os pesquisadores tinham a intenção de saber quais assuntos não deveriam ser mencionados na escola. 9% dos professores entrevistados disseram que não desenvolvem aulas sobre masturbação e aborto para evitar o incentivo às práticas.

Diante do cenário analisado e de inquietações já expostas, delinheiro alguns questionamentos que são fundamentais e servem de norte aos objetivos deste estudo: em que termos professores desenvolvem o tema Sexualidade Humana nos anos iniciais? Fazem isso numa abordagem de letramento científico? E ainda poderiam mobilizar novas percepções sobre suas abordagens a partir de processos formativos no contexto de atuação? Tais questões levaram-me a estabelecer na pesquisa o objetivo de investigar modos de professores abordarem a temática sexualidade humana, considerando o letramento científico e evidenciando novas percepções deles sobre suas abordagens a partir de processos formativos promovidos nos contextos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

No decorrer da pesquisa, visando alcançar o objetivo mencionado e neste sentido, desenvolver novos olhares sobre as práticas de ensino sobre a sexualidade e o letramento científico, destaco como objetivos específicos: identificar concepções sobre sexualidade humana e letramento científico; analisar que caminhos metodológicos são utilizados para desenvolver aspectos relacionados à sexualidade humana; perceber se os caminhos assumidos e refletidos em oficina de formação, em encontros pedagógicos e em interações cotidianas ensejam novas percepções sobre práticas docentes no âmbito da sexualidade humana e do letramento científico; e construir, junto com os professores, sequências didáticas¹, que servirão como material pedagógico de orientação docente. Tal material foi aprimorado como proposta de produto educacional, com assuntos relativos à sexualidade humana e aponta para aspectos de letramento científico como prática social. Esse produto educacional acompanha esta dissertação.

Para atingir os objetivos propostos, recorri à pesquisa qualitativa fundamentando-me na Pesquisa-ação, segundo pressupostos de Barbier (2004) e Thiollent (2011). Como professor, reconheço a importância da Pesquisa-ação como forma de identificar um determinado problema e agir sobre ele, propondo ações efetivas de modificação. Analiso o material empírico produzido com base na teoria da análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016).

Além desta seção introdutória em que apresento minha trajetória profissional na educação e a estrutura deste trabalho, desenvolvo, ainda, outras sete seções. Na segunda, faço uma breve revisão da literatura no sentido de apresentar um panorama de como vem sendo desenvolvido o ensino de ciências nos anos iniciais e as condições da formação do professor que ensina ciências nessa etapa de ensino; na terceira seção meu objetivo é refletir sobre o que é sexualidade e como ela se manifesta na escola; conhecer o contexto de surgimento e a definição do termo

¹ Entendo a expressão *Sequência Didática* não com o sentido epistemológico que lhe é atribuído pela Engenharia da Didática, mas na acepção de Kobashigawa et al. (2008, p. 03) que afirmam: “Chamamos Sequência Didática o conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas que objetivam o entendimento sobre certo conteúdo ou tema de ciências”. E ainda de acordo com a compreensão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), para os quais a sequência didática “(...) é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, assumo a expressão sequência didática como uma organização de atividades pedagógicas que possibilitam desenvolver um conteúdo, etapa por etapa, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor.

letramento para entender o letramento científico e como ele ocorre nos anos iniciais é o objetivo da quarta seção; na quinta seção exponho os momentos da pesquisa através da identificação do campo de pesquisa e dos participantes, além de mostrar como se deu a produção e a análise do material empírico; na sexta seção discuto a sexualidade humana fundamentado nas concepções das professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, em Belém-Pa; na seção sete, apresento as novas percepções docentes sobre sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental; e, na oitava seção, centro o foco na apresentação e na análise de uma das sequências didáticas que faz parte do produto educacional.

2 ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS

Embora possa parecer uma questão retórica, a discussão sobre o ensino de ciências e a formação do professor que ensina ciências nos anos iniciais do ensino fundamental tem sentido, pois, no cotidiano de muitas escolas, não são poucos os professores que têm dúvidas sobre como planejar e desenvolver aulas que despertem o espírito científico dos alunos diante de tantos temas a serem abordados, como o da sexualidade humana.

O objetivo desta seção é apresentar dados a respeito do ensino de ciências e da formação do professor que ensina ciências nos anos iniciais, um panorama em relação ao que corroboram alguns estudos sobre a forma como professores desenvolvem atividades científicas com crianças, ou aspectos alusivos à ciência, nos primeiros anos de escolarização. Dessa forma, são apresentadas reflexões teóricas a respeito do assunto, bem como algumas de minhas observações oriundas do ambiente de trabalho.

2.1 Ensino de ciências: realidade em sala de aula

Nos dias atuais ainda é comum percebermos pessoas, sejam professores ou não, questionando a necessidade de ensinar ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. É como se a proposta curricular da área para o nível de ensino mencionado não fosse importante, como se nada significasse ou não possuísse aplicação prática no cotidiano dos alunos, o que indica a pouca importância atribuída ao ensino de Ciências e a baixa carga horária conferida à disciplina nos anos iniciais em detrimento das extensivas horas aula para o ensino da língua materna e da linguagem matemática.

Talvez por conta dessa realidade, muitos professores se desinteressem pela disciplina e passem a não privilegiá-la em aula tanto quanto as duas outras já referidas. Dessa forma, muitos profissionais não conseguem correlacionar os conteúdos da disciplina à vida dos estudantes, logo o ensino acaba ficando descontextualizado. A esse respeito, Santos (2007) assim se expressa:

Ocorre que a forma descontextualizada como o ensino de ciências é praticado nas escolas faz com que muitos dos conceitos científicos se transformem em palavreados tomados como meros ornamentos

culturais repetidos pelos alunos sem qualquer significação cultural (SANTOS, 2007, p. 481).

Evidentemente estou considerando, com base nas reflexões de Santos (2007), e mesmo que não contextualizado, um ensino de ciências insuficiente, mas praticado nas escolas. Destaco a forma descontextualizada como esse ensino vem sendo desenvolvido nas salas de aula de muitas instituições de ensino. Ocorre que, talvez por conta de um ensino sem sentido ainda evidenciado nos currículos escolares e pela falta de incentivo governamental para que possam realizar cursos de qualificação, alguns professores não desenvolvam coerentemente muitos conceitos científicos; assim sendo, as aulas de ciências tornam-se chatas e enfadonhas para as crianças, e os conceitos científicos passam a ser vistos como “ornamentos culturais” apenas memorizados e repetidos quando solicitados.

Ainda hoje a prática pedagógica de muitos professores, ao ensinarem ciências nos anos iniciais, parece não se distanciar do formato sem contexto outrora referido por Santos (2007). Alguns de nós, professores, tendemos a ditar a lição a ser memorizada, ou ainda fazemos leituras longas de livros didáticos com o conteúdo a ser aprendido. Normalmente os temas das aulas de ciências nos anos iniciais são muito interessantes, mas a forma como são trabalhados conduzem os alunos à compreensão de que ciências é disciplina decorativa e que deve ser “estudada” porque o professor vai cobrar nas avaliações. Ou seja, aos alunos é evidenciado um estudo da ciência sem significado para a vida prática do dia a dia, portanto, sem contexto.

Chassot (2004) enfatiza a relevância de, nas aulas de ciências, as atividades realizadas provocarem discussões acerca dos questionamentos dos alunos dando ênfase às suas próprias experiências. Para o autor, a escola prioriza demais os conhecimentos científicos que acaba deixando de lado os saberes populares. Para Chassot (2004), a escola tem de aproveitar os conhecimentos populares fazendo-os evoluir da melhor forma possível.

Nesse âmbito, o atual ensino de ciências parece não diferir muito do praticado na década de 1960. É o que afirma Frota-Pessoa (1964):

O curso tradicional reflete um objetivo dominante – o de fazer o aluno adquirir conhecimentos – a transmissão verbal dos conhecimentos do professor ao aluno. Daí constituir a aula expositiva a coluna vertebral do curso: o professor diz aos alunos como são as coisas, o

aluno anota tudo no caderno e em vésperas de prova recorda a matéria pelo caderno. O estudo no livro é acessório, ou inexistente. Como o livro, por seu lado, costuma ser também puramente expositivo, o aluno que o usa recebe informações com igual passividade, resume-as no caderno e revê suas notas para as provas. (...) As atividades práticas, quando existem, são realizadas como demonstração do que já se explicou (FROTA-PESSOA, 1964, p. 363-364).

Como é perceptível, a realidade das aulas de ciências de 1964 não está muito distante das aulas dos dias atuais. Ainda hoje é comum presenciar o mesmo cenário “educativo” de décadas atrás. O professor é o indivíduo detentor do conhecimento culturalmente produzido pela humanidade e que deve ser repassado aos alunos, sujeitos considerados passivos. As aulas são, em sua maioria, meramente expositivas com o objetivo de fazer os alunos memorizarem a matéria para registrá-la no dia da prova. Atividades práticas são inexistentes ou apenas para confirmar o já ensinado pelo professor. Os alunos não são instigados a questionar ou levantar hipóteses sobre os assuntos, devem apenas mostrar que entenderam o conteúdo.

Ainda no âmbito do ensino de ciências como algo ensinado sem contexto, Carvalho e Gil-Pérez (2009) afirmam existir evidências de que ainda hoje, apesar de muitos professores em formação inicial, continua-se fazendo nas aulas de ciências o que se fazia há sessenta anos, em aulas ditas “tradicionais”. Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012), ao se reportarem ao ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental, afirmam que o ensino de ciências, na referida etapa de ensino, não raras vezes, apenas tem contribuído para a ampliação do vocabulário dos alunos, levando-os à memorização sem atribuição de significados; nesse sentido, aquilo que os alunos aprendem na escola não possui relação com a vida cotidiana.

Ainda existe uma concepção equivocada que busca justificar o não ensino de ciências nos anos iniciais por dois motivos: seria desnecessário para a formação das crianças; os professores não têm preparação aprofundada para o trabalho. Contudo, dos professores se espera apenas que dominem o conteúdo sem necessariamente serem cientistas, que sejam criativos, saibam quais são os conhecimentos de seus alunos e em que realidade eles vivem para, a partir dela, iniciarem um bom trabalho (DI MARTINO, 1990).

Em contraposição a esse modo de ensinar ciências, Fabri e Silveira (2013) afirmam que, nos anos iniciais, o ensino de ciências deve promover aprendizagem de conhecimentos que contribuam para a compreensão dos fenômenos naturais inerentes à realidade dos alunos, e ainda que lhes possibilite condições para atuarem no meio onde vivem de maneira crítica e reflexiva, não perdendo de vista as consequências causadas por tal intervenção.

Nesse sentido, é fundamental criar uma cultura de educação científica nos anos iniciais, a começar desde a educação infantil cultivando a curiosidade das crianças concretizada nos “porquês” que, comumente, deixam muitos pais e educadores em situações complicadas; assim, a criança nasce com o desejo de conhecer o mundo, porém a escola furta a natural curiosidade infantil através de um ensino pobre e ultrapassado, estando aquém das reais necessidades e interesses dos pequenos (VALE, 2009).

Corroborando as proposições apresentadas, Zancul (2004) indica fatores que justificam a necessidade e a utilidade do ensino de Ciências nos anos iniciais: o conhecimento científico é parte da cultura elaborada e fundamental para conhecer o mundo; a criança, na condição de sujeito social, participa cada vez mais em diferentes questões, como as relativas ao meio ambiente; a curiosidade por aspectos que dizem respeito à ciência é uma das características das crianças.

Dessa forma, além de compreender que o ensino de ciências nos anos iniciais se justifica pelas correlações estabelecidas com outras áreas de conhecimento, também considero relevante o ensino da realidade do mundo atual no sentido de possibilitar a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Por isso, é indispensável entender que todas as disciplinas do currículo da educação básica são definidas com base em fundamentos epistemológicos necessários para a formação do cidadão.

Com o objetivo de mostrar aos professores do antigo curso primário que ensinar ciências não é tão difícil quanto possa parecer, Blough, Schwartz e Huggett (1967) publicaram um livro intitulado *Como ensinar ciências*, no qual se dirigem aos docentes da seguinte forma:

Não se assuste com a ideia de Ensinar Ciências. Não é assim tão difícil como você imagina. Não julgue seu êxito futuro por sua experiência passada. Talvez, como aluno, você nunca tenha resolvido objetivamente seus problemas de Física e, certamente, o uso do microscópio no laboratório de Biologia permitiu que você

observasse apenas suas pestanas. Não se impressione com isso, pois há muita coisa a seu favor:

1. Geralmente a criança gosta de Ciências.
2. Seus alunos não esperam que você saiba responder a todas as perguntas feitas.
3. É muito simples o ensino de Ciências na escola primária.
4. Você também aprende com as crianças.
5. O ensino de Ciências não é mais difícil do que o de Estudos Sociais ou qualquer outra matéria.
6. Muitas vezes as experiências surgem como atividade natural no desenvolvimento da aula.
7. As primeiras aulas parecem mais difíceis; a prática lhe dará autoconfiança. (BLOUGH; SCHWARTZ; HUGGETT, 1967, p. 04).

A intenção, ao evidenciar esses sete aspectos, é justamente permitir aos professores a compreensão de que, apesar da má formação, dos escassos recursos didáticos disponíveis para as aulas, de espaços de aprendizagem mal estruturados para a aprendizagem significativa e tantos outros fatores subjacentes a esses, ensinar ciências pode ser prazeroso, além de ajudar os alunos na compreensão de si mesmos.

Sasseron e Machado (2017) entendem que o ensino de ciências pode e deve ser concebido a partir de atividades problematizadoras e as temáticas têm de ser suficientes para relacionar e conciliar distintas áreas e esferas da vida de todos. Cachapuz et al. (2005) acrescentam a necessidade de se pensar em atividades científicas que oportunizem ao aluno a aquisição de conhecimentos básicos e sua preparação científica, tornando-o capaz de reconhecer o uso social dos saberes trabalhados a partir do ensino formal. Os autores concluem o pensamento afirmando que o desenvolvimento de tarefas científicas permite a formação de sujeitos críticos, autônomos e agentes de renovação.

No âmbito do ensino de ciências nos anos iniciais, diversos são os temas com possibilidade de abordagem. Um deles é justamente a sexualidade humana, o principal foco desse trabalho. De acordo com as informações até aqui apresentadas sobre como vem sendo desenvolvido tal ensino, não é difícil conceber a dificuldade de muitos professores tratarem da sexualidade nas aulas dos anos iniciais de escolarização. Por isso, a próxima seção busca esclarecer o que é a sexualidade e como ela se configura no espaço da escola. A tese básica é a de que sexualidade é inerente a todos os indivíduos e, por conta disso, se manifesta em todos os ambientes sociais do qual fazemos parte, inclusive na escola.

2.2 Formação do professor que ensina ciências nos anos iniciais

Enquanto professor que desenvolve aulas de Ciências nos anos iniciais, observo, em minha própria prática, alguns fatores que têm sido determinantes no momento de ministrar aulas. Um desses fatores é pertinente à formação profissional que recebi, a qual, em algum momento, não atendeu às expectativas de um profissional preparado para estimular o pensamento científico nas crianças a partir de conteúdos como a sexualidade humana. Apesar disso, tenho buscado, juntamente com colegas de profissão, cursos de formação continuada que possam contribuir na superação de lacunas de formação de modo que possa inserir os alunos na cultura científica desde os primeiros anos de escolarização.

É evidente que o ensino de ciências nos anos iniciais, como já citado, deve favorecer uma educação cidadã. Entretanto, para isso, há de se considerar uma das particularidades desse nível de ensino, que é justamente o fato de estarem presentes nas salas de aula professores considerados polivalentes, os quais também têm sob sua responsabilidade o ensino de outras áreas do conhecimento, como a língua portuguesa e a linguagem matemática. Longhini (2008) ensina que a característica polivalente desses professores tem acarretado problemas ao ensino de ciências.

Para Longhini (2008), os problemas causados pela característica polivalente dos professores dos anos iniciais estão relacionados, sobretudo, ao ensino de conteúdos científicos restritos à composição de questionários com o intuito de fazer as crianças “decorarem” para as provas. Na prática do dia a dia da escola é comum ouvir justificativas de muitos profissionais para o não ensino de ciências devido ao nível de escolaridade dos alunos, pois as crianças estão em fase de aquisição da leitura e da escrita e, por este motivo, este componente curricular seria mais interessante. Mizukami *et al.* (2002) corroboram essa tese através de pesquisa realizada com professores dos anos iniciais. As pesquisadoras verificaram que os docentes dos primeiros anos de escolarização dão mais ênfase ao ensino de língua portuguesa e matemática do que às demais disciplinas curriculares.

Cabe suspeitar que o pouco prestígio atribuído ao ensino de ciências possa estar associado aos processos formativos vivenciados pelos professores nos cursos de formação aos quais tiveram acesso. Sabe-se que o curso de pedagogia vem

sendo o espaço que, historicamente, tem formado os profissionais que desejam atuar nos anos iniciais. Segundo a ANFOPE (2002):

(...) o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 90, emergiu como o principal *locus* da formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentro desse escopo, reitera-se que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país (ANFOPE, 2002, p.24).

A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2002) é enfática ao se posicionar pelo curso de pedagogia como o principal *locus* de formação docente para os primeiros anos de escolarização. Atualmente, aos pedagogos são atribuídas, além da função docente, funções de coordenação, supervisão e orientação escolares. Em muitas escolas, noto a função de direção escolar sendo exercida também pelo pedagogo. Dessa forma, temos a formação de um profissional polivalente que, além de ministrar aulas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, também se desdobra em outras funções como as já postas em evidência.

Minha intenção ao apresentar as considerações da ANFOPE (2002) sobre as características do curso de pedagogia é problematizar não o curso em si, mas os processos de formação oferecidos aos futuros professores que atuarão nos anos iniciais. Enfatizo que essa atuação não se dará apenas por meio do desenvolvimento, nos alunos, das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, mas igualmente por meio do gosto pelo fato científico. Nesse sentido, o caráter polivalente do professor dos anos iniciais, desde que não tenha recebido significativa formação, deixa os alunos em situação delicada quanto à aquisição de conteúdos importantes para a vida cotidiana. Para Nono e Mizukami (2006), os cursos de Pedagogia possuem um caráter “generalista” por enaltecem mais os processos de aquisição de leitura e de escrita em detrimento do aprendizado e do ensino das Ciências Naturais.

Nesse contexto, posso supor que a formação de professores de ciências para os anos iniciais ocorra de maneira difusa (PINHÃO; MARTINS, 2011) em que parece não haver uma seleção de conteúdos significativos como aqueles expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Provavelmente, os cursos de Pedagogia

parecem não atender as especificidades de um profissional polivalente e, desde sua estrutura curricular, dedicam poucas horas para Ciências, habilitando, assim, um profissional com formação insuficiente nessa disciplina (AUGUSTO; AMARAL, 2015). Para Bizzo (1998):

Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quando sua formação ocorre em cursos de magistério como em cursos de Pedagogia (BIZZO, 1998, p. 65).

Nessa perspectiva, entendo que a formação de professores de ciências para os anos iniciais se constitui em um desafio, especialmente porque não é esperado dos futuros docentes que sejam especialistas, mas que tenham a destreza de desenvolver, substancialmente, conteúdos pertinentes à vida dos alunos, como os relativos à sexualidade humana. Delizoicov e Slongo (2011) parecem comungar das ideias de Bizzo (1998) ao afirmarem que o curso de Pedagogia não tem a obrigação em formar especialistas nas diversas áreas do conhecimento, menos ainda discutir um conjunto de conhecimentos das Ciências Naturais capaz de amparar as práticas dos professores em sala de aula.

Ainda que o curso de Pedagogia não forme especialistas em todas as áreas do saber, entendo que um dos objetivos da formação de professores de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental seja o desenvolvimento de uma educação científica dialógica e problematizadora (DELIZOICOV; SLONGO, 2011). Para alcançar esse objetivo, os professores com formação insuficiente, normalmente encontram em cursos de formação continuada as condições para ampliar os conhecimentos necessários à sua atuação.

De uma forma mais abrangente, Severino e Pimenta (2011, p. 15), consideram que, para ser professor, são necessários "(...) conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares". Nessa perspectiva, entendo ser da natureza da atividade docente mediar reflexiva e criticamente os processos de transformação social e a formação humana dos alunos. Para atingir esse objetivo, o

curso de pedagogia deveria valorizar mais a discussão de temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos com quem os futuros professores trabalharão.

Uma temática possível é precisamente as questões relativas à sexualidade humana, considerada ainda um *tabu* tanto para professores quanto para alunos ou ainda para os pais destes. A formação do professor de ciências para os anos iniciais, a meu ver, deve perpassar pelo desenvolvimento da capacidade desse profissional questionar o conhecimento. Na vivência do cotidiano escolar é comum ouvir, sobretudo em encontros de formação pedagógica, professores afirmando suas dificuldades em trabalhar determinadas temáticas por conta da má formação recebida. Por isso continuo insistindo em uma formação docente que permita aos professores ampliarem seus horizontes sempre na perspectiva do desenvolvimento humano dos alunos.

Ainda em relação ao curso de pedagogia como principal *lócus* de formação do professor de ciências dos anos iniciais, Campos e Campos (2016) tecem as seguintes considerações:

1. A formação específica que visa o ensino de Ciências Naturais corresponde, geralmente, a uma pequena parte da carga horária do curso e não garante formação completa ao ensino em questão;
2. Ausência ou inadequação dos espaços físicos como laboratórios e bibliotecas;
3. Falta de preparo de pessoas especializadas no assunto [Ciências nos anos iniciais] capaz de oferecer respaldo na elaboração dos planejamentos e treinamentos aos docentes (CAMPOS; CAMPOS, 2016, p. 139).

Dessas situações contextuais, relativas à estrutura física e de pessoal do curso de pedagogia, apresentadas pelas autoras, talvez a terceira seja elementar para o exercício do magistério do professor que ensinará ciências nos anos iniciais. Considero, assim, imprescindível aos cursos de pedagogia, que contem com profissionais especializados em ciências dos anos iniciais de escolaridade, os professores formadores de futuros professores que atuarão nesse nível de ensino. Mais à frente, Campos e Campos (2016) argumentam que as carências citadas por elas à formação inicial dos pedagogos, além do despreparo para ensinar ciências, também contribuem para que, nessas aulas, eles se utilizem mais de assuntos cotidianos, como higiene e alimentação.

Em pesquisa realizada com licenciandos de cinco cursos de pedagogia de instituições de São Paulo, Ducatti-Silva (2005) concluiu que a falta de domínio de conteúdo e sua contextualização são as maiores dificuldades apontadas pelos futuros professores para ministrar aulas de ciências nos anos iniciais. Por conta dessas dificuldades, de acordo com Rocha e Neto (2009), os professores polivalentes buscam outras fontes como forma de aprendizado para o ensino nessa área, como o livro didático, cursos de formação continuada, interação com os colegas de trabalho. Rocha e Neto (2009, p. 03), ainda sinalizam para o fato de que as concepções particulares dos professores sobre os conhecimentos científicos “(...) podem influenciar as concepções, atitudes e motivações dos alunos em relação ao aprendizado de Ciências e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de Ciências nas escolas”.

Assim, acredito que, para formar com qualidade professores polivalentes que desenvolvam aulas de ciências significativas nos anos iniciais, os cursos de formação docente devem investir mais em práticas de vivências de sala de aula, o que pode acontecer desde a inserção do acadêmico na universidade, além de, como já dito, investimento em formadores com conhecimento especializado e experiência para atuar na formação de futuros professores para o ensino de ciências nos primeiros anos de escolarização.

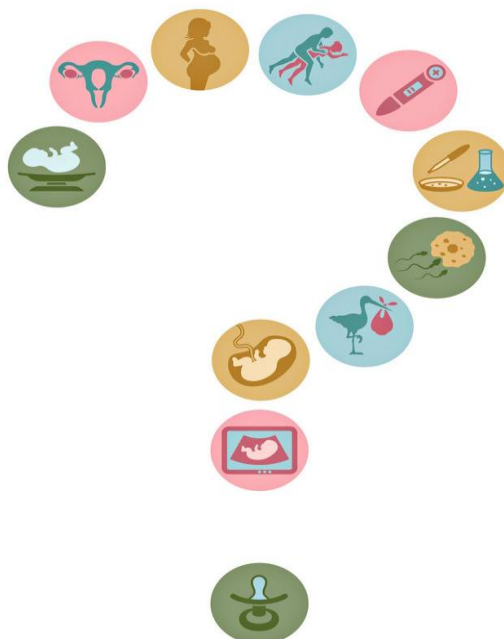
3 O QUE É SEXUALIDADE E COMO SE MANIFESTA NA ESCOLA

Esta seção tem por objetivo discutir o que vem a ser sexualidade humana, uma vez que ela nos acompanha desde o momento em que nascemos até o último dia de vida. A sexualidade precisa ser vivida de modo a nos manter confortáveis conosco. Além disso, não há um lugar propício para que a sexualidade aconteça: em casa, na roda com amigos, no clube, na igreja, em momentos íntimos ou na escola. Enfim, o que diferencia a sexualidade em cada um desses ambientes é forma como ela se manifesta.

3.1 O que é Sexualidade Humana?

Falar sobre sexualidade nem sempre é tarefa fácil para um percentual significativo da população. Contudo, é inegável que, na atual sociedade, o tema venha se tornando cada vez mais frequente em várias instâncias sociais: na escola, na família, na igreja, e em tantas outras; além disso, também é assunto que vigora em diferentes campos, como o da medicina, da psicologia, da biologia, da pedagogia (RIBEIRO, 2013). Para alguns, tratar desse assunto parece ser simples e natural. Para outros, há certos *tabus* ou mesmo crenças religiosas que os impedem de abordar com naturalidade o assunto. A imagem a seguir contextualiza significativamente esse sentimento de angústia, dúvida ou insegurança diante da temática.

Figura 2: Dúvidas sobre sexualidade



A imagem acima nos remete à ideia da sexualidade como algo que causa desconforto a algumas pessoas. Como se pode notar na leitura desse infográfico são vários os assuntos ligados à temática sexualidade humana que nos causam angústias e muitas dúvidas. Porém, ainda assim, são assuntos fundamentais para o desenvolvimento humano e que devem ser tratados nos contextos sociais em que se inserem.

Nas atuais sociedades ocidentais, dentre elas a brasileira, a temática sexualidade humana vem ganhando destaque, sobretudo quando se percebe certo apelo ao sexo. É notória a exaltação de corpos em boa forma, inspirados em pessoas famosas e orientados pelos que cultuam a beleza humana; nesse contexto, algumas práticas sexuais são consideradas mais adequadas se comparadas a outras (LOURO, 2009).

Nas aulas de ciências dos anos iniciais, quando professores trabalham aspectos relacionados à sexualidade humana, usualmente se percebe que a este assunto os alunos costumam relacionar o sexo no sentido de ato sexual. As concepções dos estudantes são restritas e, muitas vezes, acompanhadas de *tabus* ou de ideias ainda em processo de formação. Por isso, é preciso entender que a sexualidade humana não está relacionada apenas à genitalidade ou ao ato sexual em si, mas envolve atitudes e ações presentes nos modos de ser e de agir dos indivíduos (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015).

Neste contexto, a sexualidade humana não se resume, portanto, às questões relacionadas à genitalidade. Vai além e ultrapassa o ato sexual. Quando se leva o estudante dos anos iniciais à compreensão de que a sexualidade é algo inerente ao ser humano e que está presente na forma como se relaciona com o mundo, começa-se um verdadeiro trabalho para a educação científica desse indivíduo, localizando-o no tempo e no espaço.

Alguns autores (RODRIGUES; WESCHLER, 2014; SUPLICY, 1990; EGYPTO, 2012; SANTOS; RUBIO, 2013) concordam ser a sexualidade humana um processo natural, parte inerente da vida desde o nascimento até a morte, algo que, como já mencionado, vai além do ato sexual, estando relacionado a afetos e sentimentos que acontecem de forma espontânea. Para esses autores, os seres humanos estão sempre se educando sexualmente, seja em casa, na escola, lendo notícias em jornais, revistas, ou através do contato com as redes sociais.

Importante destacar que, além de estar relacionada ao desenvolvimento físico, a sexualidade também faz parte do desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Isso corrobora a concepção de que a sexualidade se expressa na maneira de ser e de estar no mundo e, portanto, é um assunto ligado à atuação dos sujeitos. Contudo, ainda é um assunto pouco trabalhado nas salas de aula dos anos iniciais por uma série de fatores que estão associados a preconceitos mais diversos ou a determinadas crenças.

Souza (2002) define a sexualidade da seguinte forma:

Sexualidade é o conjunto de fenômenos da vida sexuada de um homem e de uma mulher, desde que nascem até o final de suas existências. Em cada momento possui características próprias. Desde o nascimento, vamos desenvolvendo a nossa sexualidade. É, pois, uma conduta adquirida, de fase biológica, mas com parâmetros sociais e culturais de acordo com a época e o lugar em que vivemos (SOUZA, 2002, p.36).

A sexualidade de cada indivíduo, assim como nascer e morrer, também é um processo biológico e natural. Neste sentido, sob o ponto de vista biológico, a sexualidade define parte da personalidade de cada um. Na escola, por exemplo, existem alunos mais tranquilos, que conseguem se expressar da maneira deles. Contudo, também estão nas salas de aula alunos que expressam suas ideias e sentimentos de forma muito peculiar, seja através de piadinhas na hora do recreio, seja através da expressão de gestos mais obscenos que traduzem uma sexualidade talvez mais aflorada ou que precise de certa intervenção ou orientação.

Foucault (1993) já entendia a sexualidade como um dispositivo relacionado ao tempo, à história:

Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tentar pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1993, p. 100).

Para Foucault (1993), a sexualidade pode ser compreendida como produção histórica, pois deixa de ser percebida como questão pessoal e privada e passa a ser concebida como questão social e política, determinada pelo momento histórico e para a qual convergem relações de poder.

No sentido atribuído por Foucault (1993) à sexualidade, ela deixa de ser vista como simplesmente algo natural e passa a ter uma dimensão mais social e

política, além de um caráter construído (LOURO, 2010). Também há de se considerar que a sexualidade abrange rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções; portanto, são processos culturais e plurais não estando relacionados a algo de exclusivamente natural (LOURO, 2010). Dessa forma, é preciso entender que a sexualidade é algo natural aos seres humanos porque todos nascemos seres sexuais, mas ao mesmo tempo ela é histórica, política e socialmente construída porque somos seres sociais que vivemos em uma sociedade com uma cultura, com valores e regida por relações de poder.

3.2 Diferença entre Sexo e Sexualidade

Não é incomum, nos estudos que tratam sobre sexualidade, muitas pessoas relacionarem a temática com o sentido de sexo enquanto ato sexual, como já afirmado anteriormente. Porém, percebo certa necessidade em diferenciar melhor esses dois termos, relacionados entre si, mas com semânticas distintas. Essa diferença importa, sobretudo, para nós, professores dos anos iniciais, na perspectiva de melhor gerenciarmos as ideias dos alunos. E, ainda, para que não fiquemos atrelados somente à ideia dos termos enquanto conceitos biológicos.

Na tentativa de melhor ilustrar o que estou me propondo neste item, transcrevo uma situação vivenciada pela professora Liduína de Almeida, de Fortaleza, Ceará, exposta por Suplicy (1990):

Em 1988 eu estava grávida, o que despertava interesse em meus alunos. Certa vez, o Luís, de 10 anos, me olhou meio encabulado e perguntou:

- Tia, você está grávida, não é?
- Estou, por quê?
- Você teve relações sexuais?
- É claro que sim.

Nesse momento a classe ficou petrificada. Foi aí que vi como o sexo parece uma coisa feia. Comentei o fato com os colegas e alguns ficaram constrangidos (SUPLICY, 1990, p. 12).

Possivelmente o que tenha faltado tanto aos alunos da professora Liduína, petrificados com a informação de que a docente havia mantido relações sexuais, quanto aos seus colegas professores, constrangidos diante da pergunta de Luís, fossem informações adequadas a respeito do sexo como um momento da sexualidade vivenciado por Liduína. A respeito dessas e de tantas outras situações

vividas por nós, professores, foi que afirmei a importância em compreendermos, com segurança e de forma clara, os significados de conceitos relativos à educação sexual.

Ribeiro (2009) destaca que, mesmo em pleno século XXI, ainda existe muita gente que associa o termo *sexo* a “sem-vergonhice”, “coisa feia” ou “pecado”. Para o autor, é necessário que se converse abertamente com as crianças sobre sexualidade, sem *tabus*. Entendo que, talvez, tenham sido esses pensamentos que permearam as cabecinhas dos alunos da professora Liduína ao se espantarem com a sua afirmação em ter-se relacionado sexualmente.

Weeks (2010) ensina que a palavra *sexo*, originalmente, possuía o significado da divisão da humanidade em segmento feminino e em segmento masculino e, portanto, às naturais diferenças entre homens e mulheres e às formas como se relacionavam em sociedade. Mais atualmente, ainda segundo o autor, *sexo* passou a adquirir um sentido mais preciso: refere-se às diferenças anatômicas básicas, internas e externas, entre homens e mulheres e serve para caracterizar corpos marcadamente diferenciados. Por outro lado, Weeks (2010) apud Foucault (1993), utiliza a palavra *sexualidade* para se referir a uma descrição geral de uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que estão relacionadas ao corpo e seus prazeres.

Provavelmente seja o fato da concepção de sexualidade se encontrar atrelado ao corpo e seus prazeres o que provoque as equivocadas crenças de que *sexo* e *sexualidade* seja a mesma coisa. Contudo, minha intenção é deixar claro que o *sexo* faz parte da *sexualidade* de cada um de nós e, conforme Weeks (2010) “(...) é visto como uma energia vulcânica, engolfando o corpo, pressionando de forma urgente e incessante nossos *eus* inconscientes (p. 40)”. Nesse sentido, posso afirmar que o *sexo* é elemento natural na constituição do corpo de uma pessoa.

Enquanto elemento natural do corpo do indivíduo, a palavra “*sexo*” pode ser entendida em consonância às ideias de Souza (2002): “Em geral, a palavra *sexo* é reduzida ao significado de ‘órgãos genitais’ ou é usada para expressar um encontro íntimo entre duas pessoas (...) (p. 36)”. Lembrando a situação apresentada no início, o encontro íntimo entre duas pessoas foi o significado atribuído à palavra *sexo* pela professora Liduína. Para Souza (2002), a *sexualidade* encontra-se relacionada à

vida sexuada de um homem e de uma mulher com características próprias que se vão desenvolvendo em conformidade a parâmetros sociais e culturais.

Nesse contexto de análise, Magalhães (2016) entende a sexualidade como uma dimensão humana essencial, sendo o que nos garante força e energia para a realização das tarefas cotidianas. Para a autora, a sexualidade tem como principais dimensões a Biológica, a Psicológica e a Sociocultural. Essas dimensões podem ser significadas da seguinte forma: ao nos relacionarmos com as pessoas entramos em contato com suas ideias, suas histórias de vida particulares, com a forma como cada uma foi educada, daí surge a dimensão sociocultural da sexualidade; essas mesmas pessoas são dotadas de fantasias, de desejos e sentimentos, é a dimensão psicológica da sexualidade. Em suas palavras, Magalhães (2016) afirma que “A palavra sexo diz respeito ao ato sexual em si, ou aos órgãos genitais, pênis e vagina/vulva. O sexo está diretamente relacionado à dimensão biológica da sexualidade (p. 37)”.

3.3 Sexualidade Infantil

A sexualidade, como processo biológico, natural, mas também histórico e cultural, é percebida nas atitudes das crianças desde a tenra idade. Contudo, nem sempre foi assim. Ribeiro (2009) assinala que se acreditava, durante muitos anos, ser a criança um ser assexuado e, por isso, era difícil aceitar a ideia de que os pequenos pudessem apresentar manifestações de sexualidade e de erotismo tão jovens; contudo, hoje se sabe que é justamente na infância que o erotismo encontra suas bases, especialmente no primeiro ano de vida.

Por isso, Zornig (2008) afirma ser a sexualidade das crianças uma temática difícil de ser abordada, principalmente depois de Freud comunicar que elas são dotadas de afetos, desejos e conflitos. Diante disso, penso não ser difícil perceber que, em nossa cultura pós-moderna, as crianças têm sido vistas como pequenos adultos tendo de adotar um modelo sexual que não lhes compete. Não raro elas passam a representar, inconscientemente, desejos dos adultos como se fossem compensações de frustrações vividas por eles. De acordo com Zornig (2008), essa característica marca a face narcísica do amor parental proposto por Freud em que ocorre o resgate, através das crianças, dos sonhos e ideais não vividos pelos adultos em sua infância.

Zornig (2008) ensina que a sexualidade defendida por Freud é ampla e diferente da comumente apregoada pela sociedade do final do século XIX em que a sexualidade adulta, através da consumação do ato sexual para fins reprodutivos, era característica daquele contexto histórico. Esse pensamento corrobora a ideia já apresentada de que, quando se fala em sexualidade, logo se pensa em sexo ou ato sexual, como já assinalado por Paes, Favorito e Gonçalves (2015). Para Freud (1984), a sexualidade surge desde a constituição do psiquismo do ser humano, sendo-lhe inata; além disso, considera a sexualidade humana como algo não instintivo uma vez que a busca pelo prazer e pela satisfação vão além de suas necessidades fisiológicas. Portanto, ultrapassa o ato sexual conforme já visto.

Neste sentido, Zornig (2008) esclarece que Freud nomeia a sexualidade infantil perverso-polimorfa justamente por diferir do modelo genital de relação sexual, transferindo para outras áreas ou órgãos do corpo as formas de prazer sentidas. Assim, na infância, encontra-se o autoerotismo infantil, pois é nessa fase de desenvolvimento humano que o corpo da criança se torna o único meio de satisfação. Isso, a meu ver, talvez seja uma das explicações para o fato das crianças utilizarem o corpo como objeto de jogos sexuais estabelecidos por elas mesmas. Não é incomum perceber, em muitas escolas, especialmente no momento do intervalo, crianças, adolescentes ou jovens valendo-se de brincadeiras em que o corpo funciona como mecanismo de prazer.

Exemplificando o autoerotismo infantil, Freud (1984) apresenta o exemplo da amamentação do recém-nascido, através da qual o bebê estabelece uma relação afetiva além da necessidade biológica de ser alimentado. A sexualidade, nesse caso, ultrapassa a função instintiva de conservação da vida ao buscar determinada satisfação. Quando alimentado, o bebê satisfaz suas necessidades emocionais ao perceber a pele da mãe, sua voz, seu olhar ou ainda ao ser tocado por ela. A amamentação, dessa forma, permite uma troca afetiva muito forte entre a mãe e o bebê garantindo que os dois sejam afetados reciprocamente dando início a uma relação afetiva e sexual.

Freud (1984) ainda afirma que o corpo, apesar de possuir uma dimensão biológica, também apresenta um simbolismo que identifica a amamentação como algo para satisfazer uma necessidade orgânica. A sexualidade, nesse sentido, é

fundamental, pois está diretamente relacionada com a relação afetiva entre a criança e seu cuidador.

Ferenczi (1980), citado por Zornig (2008), no texto “Confusão de línguas entre o adulto e a criança”, esclarece a diferença entre o mundo adulto e o infantil: o primeiro é marcado pela sexualidade genital e pela paixão, enquanto no segundo há a presença da linguagem de ternura. Segundo Zornig (2008), Ferenczi (1980) quis destacar a sedução exercida pelas crianças ao buscarem, por meio da linguagem de ternura, o amor e atenção dos adultos. A esses últimos é importante saberem compreender a sexualidade infantil sem atribuir-lhes significados adultos.

3.4 Como a Sexualidade se manifesta na escola?

São diversas as formas de manifestação da sexualidade na escola. Acontece, porém, que a instituição se nega a discutir questões relacionadas ao tema porque os docentes carecem não só de uma formação adequada, da mesma forma como não são sequer conscientes de suas insuficiências enquanto professores de ciências (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2009). Assim, a sexualidade acaba sendo relegada à margem do processo educativo. Dessa forma, ela se manifesta no intervalo da aula, no momento do recreio, através dos bilhetinhos e das conversas que ocorrem durante as aulas, enfim, a sexualidade está dentro da escola, e se esta se omite em trabalhar o assunto acaba incentivando os alunos a outras fontes de informação mais informais e, muitas vezes, até perigosas (EGYPTO, 2012).

Entendo o diálogo sobre sexualidade ou ainda sobre a educação sexual como função da família. Acredito ser esta instituição capaz de educar e, a escola, como aquela que orienta, complementando o papel da família. Quando chega à escola, a criança já vem com definições sobre sexualidade aprendidas no seio familiar. Se são informações adequadas ou não, não cabe à escola julgar, mas orientar para que essas informações se tornem precisas, dentro de parâmetros que contribuirão para o conhecimento dos alunos.

Diante disso, as manifestações pelos alunos de carinho, afeto, amor, rejeição, raiva e tantos outros sentimentos, na escola evidenciam uma educação sexual internalizada, antes de tudo, na família. É lá também que há a definição dos papéis sexuais, onde as crianças aprendem a se comportar como homens ou mulheres (BRASIL, 1999).

No âmbito escolar, entendo a sexualidade como uma energia que coloca os alunos em contato entre si, com seus sentimentos, com o tocar e ser tocado. A sexualidade influencia no modo de viver das pessoas dentro da comunidade, é necessária em todos os seres humanos manifestando-se em vários momentos da vida. Não está restrita a determinadas pessoas, mas faz parte de um todo social. E, nesse contexto, a escola tem função insubstituível.

Muitas vezes, na escola, as crianças se valem dos chamados jogos sexuais como forma de expressão de suas sexualidades. Os jogos normalmente tendem a se caracterizar por seu caráter exploratório, pré-genital (BRASIL, 1999). Por meio da brincadeira, as crianças descobrem o corpo e a sexualidade. Para Ribeiro (2009), quando os pais brigam com a criança, ela tende a reproduzir a briga com seus bonecos revelando que está aprendendo sobre sexualidade.

Ribeiro (2009) salienta ainda que os jogos sexuais fazem parte do universo das crianças que, desde cedo, brincam com o próprio corpo e o do colega ou da colega. Para o autor, é comum as crianças brincarem de “papai e mamãe” ou de “mostra que eu mostro também”. Aos pais e educadores resta ficar atentos para ver se a brincadeira é com crianças de mesma idade, pois os jogos sexuais não tendem a causar tramas ou danos às crianças, mas precisam ser acompanhados com cuidado.

As manifestações da sexualidade das crianças acontecem, ainda, quando elas mesmas acariciam seus próprios corpos mostrando indiscrição e prazer ao manipularem seus órgãos genitais, quando sentem curiosidade pelo corpo alheio, em brincadeiras com os colegas, nas piadas e em músicas pitorescas que fazem alusão ao sexo. À escola cabe o esclarecimento das dúvidas sobre o assunto intervindo no sentido de mostrar às crianças que todos os aspectos citados fazem parte de sua intimidade e privacidade (BRASIL, 1999).

Fundamentado em minha prática docente, no cotidiano da escola e da sala de aula, tenho verificado, com certa frequência, que os alunos tendem a formar “bandos” identificando-se por seus papéis sexuais exercidos no grupo. Dessa forma, é comum ver os estudantes formando filas, grupos de estudo, realizando atividades físicas e brincadeiras de acordo com a mesma identificação sexual (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004).

De acordo com Silvaes (2002), alguns comportamentos mais exibicionistas são percebidos em crianças com idade entre 3 e 5 anos: tiram a roupa em público, participam de brincadeiras sexuais com os amigos de sala, masturbam-se por simples prazer, apesar de saberem os nomes corretos para as partes do corpo preferem usar termos vulgares, introduzem objetos nas aberturas do corpo, enfim exploram e testam sua sexualidade o tempo todo.

4 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO TERMO LETRAMENTO

Na língua materna, quando uma criança não alfabetizada, ao visualizar a imagem de uma estrela, aponta para a mesma e afirma ser uma estrela mostra sua capacidade cognitiva de letramento, pois consegue associar a imagem vista à palavra verbalizada, a qual representa um signo linguístico, união entre um significado e um significante. Por mais que ainda não saiba ler e escrever, ela faz essa relação; assim, essa criança tem um nível de letramento, mas não está alfabetizada. Da mesma forma ocorre com um indivíduo que, em ciências, pode até não dominar nomenclaturas específicas, por exemplo, da medicina, mas consegue entender que, para se curar de uma tosse, o uso de determinado xarope, por conter substâncias químicas, pode levá-lo à cura. É nesse contexto que, nesta seção, passo a apresentar a origem e o que assumo por letramento científico e como pode ser desenvolvido na perspectiva da sexualidade humana nos anos iniciais.

4.1 Origem do termo Letramento

O termo *Letramento* surgiu no discurso de especialistas da área das Ciências Linguísticas, na segunda metade dos anos 80. Um dos primeiros registros do termo pode ser lido no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de autoria de Mary Kato em 1986. Já em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, faz a distinção entre alfabetização e letramento. A partir de então, o vocábulo ganha espaço no discurso de especialistas (SOARES, 2004).

Soares (2004) esclarece que a palavra letramento não é registrada por haver sido introduzida recentemente na língua portuguesa, mas que apareceu no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, publicado há mais de cem anos com o significado de “escrita”. Porém, apesar da aparição no dicionário já citado, a autora explica que o sentido atual atribuído ao termo letramento vem da tradução da palavra inglesa *literacy*, à qual é conferido o estado ou a condição assumido por quem aprende a ler e escrever. Soares (2004) ainda explica que, em língua portuguesa, a palavra *literacy* passou a ser traduzida literalmente por “letramento” denotando “(...) o resultado da ação de aprender a ler e

escrever: o estado ou a condição de um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (p. 18).”

Assim, Soares (2004) define letramento da seguinte forma:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p. 39-40).

Da definição acima se entende que a condição de ser letrado implica necessariamente estar inserido em práticas sociais onde as habilidades de leitura e escrita sejam fundamentais para a vida social do cidadão. A meu ver, o letramento possibilita cidadania e efetiva intervenção das pessoas na sociedade. Por isso quem adquiriu as práticas sociais de leitura e escrita apresenta mobilidade social confortável para satisfazer suas necessidades básicas.

Kleiman (1995) parece corroborar as considerações de Soares (2004) ao definir o letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita na condição de sistema simbólico e de tecnologia, em contextos específicos e com objetivos também específicos. Segundo a autora, a escola, considerada por ela a mais importante das agências de letramento, preocupa-se apenas com a alfabetização como um tipo de letramento e deixa de lado o letramento como prática social. Além disso, a família, a igreja, o trabalho dentre outros contextos sociais costumam apresentar orientações de letramento bastante distintas.

Como assinalado, a palavra Letramento, originalmente cunhada na Linguística, tem sido utilizada por alguns professores dos anos iniciais como sinônimo de alfabetização. Um equívoco, pois de acordo com Soares (2003) letrar vai além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever em um contexto onde a leitura e a escrita estejam relacionadas à vida prática do aluno. Nesse sentido, o aluno considerado letrado possui características de quem não apenas sabe ler e escrever, mas de quem faz uso social da leitura e da escrita em tarefas cotidianas.

Soares (2003) afirma que o termo alfabetização sempre foi entendido, historicamente e de uma forma restrita, como aprendizagem do sistema de escrita. Contudo, segundo a autora, o termo se ampliou de acordo com o momento histórico vivido por nós. Dessa forma, entendo que aprender a ler e escrever já não são mais suficientes para satisfazer as necessidades sociais do cotidiano, o cidadão precisa saber fazer uso da leitura e da escrita para fins sociais. O indivíduo que apenas sabe ler e escrever é considerado alfabetizado funcionalmente.

Assim, entendo que a alfabetização em sentido amplo, o letramento, assinala práticas sociais de leitura e escrita. Espera-se do indivíduo o seu envolvimento nessas práticas para um satisfatório aprendizado. Buscar ler um jornal ou mesmo acompanhar telejornais manifestando opinião sobre os fatos noticiados, além de engajar-se em grupos sociais que lutam por direitos civis constituem exemplos de práticas em que a leitura e a escrita são usadas com fins sociais. O letramento, portanto, relaciona-se às práticas habituais de utilização da leitura e da escrita.

Para Soares (2003), existe ainda a possibilidade de uma pessoa ser letrada, mas não alfabetizada e vice-versa. Para a autora, no Brasil, existe uma cultura de não leitura por parte dos brasileiros: são pessoas que leem e escrevem, mas não colocam essa atividade em prática ao precisarem produzir, por exemplo, um requerimento reclamando ou solicitando algo que lhes interessa (situação do indivíduo alfabetizado, mas não letrado); por outro lado, a autora cita como exemplo de indivíduos letrados, mas não alfabetizados o caso das pessoas do filme “Central do Brasil” em que alguns personagens conheciam as características do gênero carta, mas eram analfabetos e por isso não conseguiam escrevê-la.

Entendo, nesse contexto, existir uma diferença entre apenas aprender o código de uma língua (estar alfabetizado) e ter a habilidade de usar esse código em práticas sociais (condição de estar letrado). Entretanto, ambas as habilidades estão intrinsecamente interligadas e contribuem para a educação linguística das crianças.

4.2 Letramento Científico

Uma observação evidenciada por Soares (2003), diz respeito ao fato de letrar não ser responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa, mas de todos aqueles que desenvolvem atividades com a leitura e a escrita. Dessa forma,

ela argumenta que se deve falar em “letramentos” específicos por área de conhecimento.

Diante desse fato, entendo a criação da expressão *Letramento Científico* para se referir às práticas de uso social da Ciência e da Tecnologia em contextos específicos da área. Por ser uma área do conhecimento que ainda não apresenta tradição estabelecida, os estudos sobre letramento científico encontram aporte teórico em bibliografias de origem estrangeira. No Brasil, segundo Cunha (2017), como forma de divulgação científica, os estudos sobre letramento científico são precedidos por estudos de *culture scientifique*, na França, e de *public understanding of science*, na Inglaterra. Mas é nos Estados Unidos que a noção de *scientific literacy* se destaca.

Como já afirmado por Soares (2003), existem letramentos em sentido mais amplo, pois não cabe apenas ao professor de língua portuguesa possibilitar condições para a aquisição dessa habilidade pelos alunos. Nesse sentido, Cunha (2017) ensina que *scientific literacy* empresta dos estudos da linguagem a noção base para então se consolidar.

Neste estudo, assumo a expressão *Letramento Científico* entendendo-a com significado díspar de *Alfabetização Científica*, a qual é compreendida como a capacidade do aluno ler um texto com vocabulário científico (SANTOS, 2007 apud SHAMOS, 1995). O letramento científico, como um dos domínios da educação científica, é entendido como uma prática de uso social que os indivíduos podem fazer da relação ciência-tecnologia-sociedade em suas vidas diárias, possibilitando-lhes tomar decisões pessoais e coletivas para um bem comum (SANTOS, 2007).

As professoras Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2017), ao escreverem sobre o professor letrador nos anos iniciais do ensino fundamental e a iniciação ao letramento científico, referem alfabetização científica e letramento científico como domínios bem distintos da educação científica:

Letramento científico e alfabetização científica podem ser compreendidos conforme os objetivos do ensino de Ciências Naturais expressos nos currículos, no planejamento e nas atividades de sala de aula. Se a resposta dirige-se à aprendizagem dos conteúdos, ao domínio da linguagem científica, à memorização de terminologias, trata-se de alfabetização científica. Se os objetivos e as atividades de sala de aula referem-se à maneira de o sujeito raciocinar sobre os fatos científicos e as práticas sociais do

conhecimento científico, ocorre o letramento científico (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2017, p. 91).

Nos estudos sobre ensino de ciências é comum perceber o uso indistinto por muitos autores das expressões *alfabetização científica* e *letramento científico* significando o uso, através da prática social, que nós, cidadãos, podemos fazer da Ciência e da Tecnologia em nosso dia a dia. Por conta da “comodidade” na utilização das expressões, em alguns trechos desse estudo também farei uso de ambas com o mesmo sentido.

Nesse contexto, Sasseron e Machado (2017) supõem que, em algum momento, já ouvimos a expressão *Alfabetização Científica* ou suas variantes, como *Letramento Científico* e *Enculturação Científica*. Os autores adotam a “Alfabetização Científica” para se referir ao ensino de Ciências cujo objetivo é formar o indivíduo para que consiga resolver problemas recorrentes em seu dia a dia tendo em vista os saberes possibilitados pelas Ciências. Ainda segundo os autores, o aluno cientificamente alfabetizado deve estar capacitado para tomadas de decisão que estejam fundamentadas em situações de seu cotidiano e que vão influenciar, de uma forma ou de outra, em sua vida e em seu futuro.

O professor Chassot (2003), no título de seu manuscrito intitulado *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social* já anuncia sua compreensão do letramento científico, a partir da expressão “inclusão social”, como uma prática de uso social dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a melhoria da qualidade de vida humana. Para o autor, a alfabetização científica deve contribuir:

(...) para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos estudantes tomar decisões e perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhoria da qualidade de vida, quanto as limitações e consequências negativas de seu desenvolvimento (CHASSOT, 2003, p. 99).

Para Gomes (2015), o letramento científico é um conceito abrangente a partir do qual se observam as aplicações da ciência e da tecnologia na sociedade. Por conta dessa amplitude do conceito, não existe uma unanimidade ou uma definição mais completa entre os estudiosos para o termo. De acordo com o autor, uma pessoa cientificamente letrada deveria:

Apreciar e compreender o impacto da ciência e da tecnologia na vida; tomar decisões pessoais informando sobre as coisas que envolvem a ciência, como a saúde, a alimentação, o uso dos recursos energéticos; ler e compreender os pontos essenciais de relatos da mídia sobre as questões que envolvem a ciência; refletir criticamente sobre as informações incluídas ou omitidas em tais relatos; e participar de forma confiante de discussões com outras pessoas sobre as questões que envolvem a ciência (GOMES, 2015, p. 35).

É importante salientar, levando em consideração o excerto destacado, que todas as ações propostas pelo autor fazem referência direta às práticas de uso social da ciência e da tecnologia para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, conforme já acentuado por Santos (2007). Essas ações se constituem em requisitos fundamentais indicativos do nível de letramento científico de um indivíduo.

Reconhecer um indivíduo cientificamente letrado é encontrar nele as características apresentadas por Gomes (2015). Por conseguinte, ele saberá tomar decisões importantes para a comunidade da qual faz parte, bem como discutir situações propondo soluções emergentes do conhecimento científico disposto. Essas medidas, dentre tantas outras, fazem com que o cidadão tenha participação ativa e direta em práticas de uso social da ciência na sociedade tecnológica na qual se encontra inserido e para a qual deve se apresentar de forma crítica.

Penso ser salutar, na sociedade atual, fortemente imbricada pela tecnologia, que os cidadãos possam se apoderar de conhecimentos científicos básicos para melhor viverem em sociedade. Faz parte desse entendimento a aquisição de vocabulário científico específico com vistas à ampliação do entendimento dos fatos da ciência.

Neste sentido, um indivíduo envolvido em práticas de uso social da ciência deve saber ler, mas também interpretar informações científicas largamente divulgadas pelos meios de comunicação. Assim, envolver-se com a escrita científica significa apropriar-se de estratégias capazes de levar as pessoas a fazer inferências que as conduzam a um processo de interpretação das informações científicas, uma vez que o texto científico apresenta um conjugado de diferentes ideias (NORRIS; PHILLIPS, 2003).

Entendo as práticas de uso social da ciência e da tecnologia na perspectiva de uma educação científica que ultrapasse a aquisição de vocabulário científico, possibilitando aos indivíduos a construção de argumentos científicos coesos. Além

disso, o processo de fazer inferências em ciência denota capacidade significativa das pessoas envolvidas em práticas de letramento científico.

Sob essa lógica, utilizar os conhecimentos científicos previamente adquiridos para lidar com situações cotidianas para o bem estar da sociedade se traduz em práticas de uso social da ciência e da tecnologia para um bem comum. Ter domínio sobre fatos científicos básicos, sobre conceitos e mesmo sobre o vocabulário específico da Ciência é notoriamente fundamental para os que vivem no mundo permeado por tecnologias decorrentes do desenvolvimento científico (GOMES, 2015).

Na perspectiva de diferentes níveis de letramento científico, Ogunkola (2013) identificou quatro dimensões para o termo, as quais organizou no quadro abaixo:

Quadro 1 – Dimensões do letramento científico (Traduzido de B. J. Ogunkola, 2013).

<p>Dimensão 1 Letramento científico nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica termos e questões científicas, mas demonstra tópicos, problemas, informações, conhecimentos ou compreensões incorretas. • Apresenta equívocos de conceitos e de processos científicos. • Fornece explicações insuficientes e inadequadas de fenômenos científicos. • Expressa princípios científicos de uma forma ingênua.
<p>Dimensão 2 Letramento científico funcional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza vocabulário científico. • Define termos científicos corretamente. • Memoriza palavras técnicas.
<p>Dimensão 3 Letramento científico conceitual e procedimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende esquemas conceituais da ciência. • Compreende conhecimentos e habilidades da ciência processual. • Compreende as relações entre as partes de uma disciplina científica e a estrutura conceitual da disciplina. • Compreende os princípios e os processos organizacionais da ciência.
<p>Dimensão 4 Letramento científico multidimensional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende as qualidades únicas da ciência. • Diferencia a ciência de outras disciplinas. • Sabe a história e a natureza das disciplinas de ciências. • Compreende a ciência em um contexto social.

Fonte: Ogunkola, 2013.

Considero fundamentais as dimensões de letramento científico propostas por Ogunkola (2013), pois são apropriadas para identificar o nível de conhecimento dos indivíduos em termos de Ciência. Neste sentido, pode-se afirmar que os indivíduos possuem diferentes níveis de letramento científico e todos estão envolvidos em práticas de uso social da Ciência com vistas à sua preparação para a vida em uma sociedade científica e tecnológica, como já observado por Mamede e Zimmermann (2005).

Nesse âmbito, é possível afirmar que os seres humanos utilizam, na vida cotidiana, conceitos científicos aprendidos na escola ou repassados por outras pessoas. Sendo assim, é aceitável o pressuposto de que não há indivíduo sem conhecimento científico, mas apenas pessoas em diferentes dimensões de letramento científico. Por esse motivo a importância de aprender Ciência na escola está diretamente relacionada ao exercício da cidadania em uma sociedade tecnológica como é a sociedade brasileira.

A apropriação do conhecimento científico é importante para a vida pessoal, social e econômica das pessoas. Todas as dimensões da vida contemporânea estão fundamentadas em alguma tecnologia de base científica (GOMES, 2015). Por essa razão, práticas de letramento científico estão intrinsecamente associadas à vida social dos indivíduos, uma vez que não há como dissociá-las desse aspecto.

As análises das dimensões do letramento científico propostas por Ogunkola (2013) permitem associações relevantes à vida social. Como já dito, são indispensáveis para uma melhor caracterização dos níveis de uso social que se pode fazer da Ciência em tarefas rotineiras ou mais elaboradas. Uma dessas associações possíveis está relacionada à primeira dimensão chamada *Letramento Científico Nominal*. Hipoteticamente, a associa aos indivíduos em processo inicial de formação científica, aqui incluídas as crianças. É comum, a partir de observações simples do dia a dia, perceber os pequenos estabelecendo contato com o fato científico, porém ainda a partir de compreensões incorretas, explicações insatisfatórias ou de forma ingênua.

À segunda dimensão, o *Letramento Científico Funcional*, incluem-se os indivíduos envolvidos em práticas científicas em que o uso adequado de vocabulário científico é percebido, o que se chama de alfabetização científica. O indivíduo, nessa dimensão, é capaz de memorizar palavras técnicas e definir coerentemente termos

científicos. Por isso ele consegue se expressar levando em consideração suas observações, apresentando competência para isso.

Os indivíduos relativos à terceira dimensão, a do *Letramento Científico Conceitual e Procedimental*, entendem a Ciência a partir de seus esquemas conceituais. Comparando os indivíduos desta dimensão aos da segunda, pode-se afirmar que aqueles tendem a uma compreensão mais profunda do fato científico a ponto de estabelecerem relações entre as partes da Ciência e sua estrutura conceitual enquanto disciplina. Ser letrado em Ciências nesta dimensão significa saber diferenciar a Ciência como uma forma de conhecimento e investigação, conforme a definição para letramento científico apresentada pelo INEP (2016).

Finalmente, para um indivíduo ser considerado letrado cientificamente e chegar à dimensão do *Letramento Científico Multidimensional*, precisa compreender que a Ciência apresenta qualidades únicas que a diferencia de outras disciplinas. Aqui a Ciência é notadamente empregada no contexto social e permite aos cidadãos identificarem problemas e agirem sobre eles propondo-lhes soluções com base em explicações científicas.

De acordo com as análises realizadas, verifico que o Letramento Científico, em quaisquer de suas dimensões, correlaciona-se ao ensino de Ciências com linguagem e características próprias. Além disso, prevê a construção de argumentos científicos apropriados para o exercício da cidadania por meio da participação ativa dos indivíduos em práticas sociais.

4.3 Letramento Científico nos anos iniciais

Sasseron e Carvalho (2013), concentrando o foco em aulas de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental, acreditam que processos de investigação presentes nas análises de informações e de situações de nossa vida, desenvolvidos em diferentes instâncias de nosso dia a dia, sejam práticas científicas tidas como importantes para a formação geral escolar de indivíduos que atuarão na sociedade científica e tecnológica da atualidade. Portanto, compreendo as situações sociais vividas por cada um de nós como práticas científicas fundamentais que ajudam na compreensão da relação ciência-tecnologia-sociedade. Nos anos iniciais essa relação é vital, pois os alunos estão em fase de desenvolvimento de suas

capacidades cognitivas e intelectuais. Além disso, considero os argumentos de Sasseron e Carvalho (2013) importantes ações de letramento científico.

Romanatto e Viveiro (2015) acreditam que, quando desenvolvemos processos de alfabetização científica com alunos dos anos iniciais, estamos formando indivíduos que podem usar a Ciência e a tecnologia em seu benefício, da sociedade e do ambiente. Assim, para os autores, a alfabetização científica é uma das prioridades do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que contribui para uma leitura e interpretação do mundo que permite, de modo crítico e criativo, posicionamentos e tomadas de decisão em questões que envolvam nós, os outros e o ambiente. Como exemplo prático de alfabetização científica nos anos iniciais, Romanatto e Viveiro (2015) propõem levar os estudantes para fora da sala de aula, deixá-los observar fenômenos relacionados à ação do homem no ambiente e, em seguida, motivá-los a questionar e elaborar hipóteses sobre as causas dessas ações.

De modo análogo às considerações de Romanatto e Viveiro (2015), proponho a seguinte atividade como desencadeadora de letramento científico nos anos iniciais no contexto da sexualidade humana: para incitar reflexões críticas e posicionamentos pertinentes sobre homossexualidade, por exemplo, pode-se, por intermédio de uma roda de conversa, apresentar às crianças uma reportagem jornalística de violência ocorrida com um homossexual e deixar que os estudantes opinem sobre o fato, não podendo perder de vista as consequências sociais, emocionais, religiosas e culturais causadas. No calor das discussões deverão surgir dúvidas para as quais os professores devem se preparar para tentar contemplar caso nenhum aluno se manifeste. Fundamentado em minha própria prática, sei que as crianças deverão relatar situações de sua realidade social e cultural, as quais o professor deve acolher envolvendo nas discussões.

É curioso notar que a alfabetização científica nos anos iniciais permite que o aluno vincule o contexto social à aprendizagem de conceitos científicos fornecendo-lhe suporte para tomada de posicionamentos críticos mediante temas científicos (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTTO, 2012). Nesse âmbito, as crianças podem ser estimuladas à realização de uma pesquisa com seus avós ou pessoas mais velhas no sentido de investigar quais plantas utilizam para aliviar dores de cabeça ou para fazer um xarope para a tosse; nesse processo é interessante que

registrem, mediante as narrativas, de que forma as plantas são empregadas e para quais finalidades. Em sala de aula, com o auxílio do professor, os alunos podem confrontar os saberes populares com a literatura especializada, discutindo pontos em comum e possíveis discordâncias.

Seguindo este raciocínio, Santos (2007), propõe as atividades seguintes como bons eventos de letramento científico:

Assim, uma pessoa funcionalmente letrada em ciência e tecnologia saberia, por exemplo, preparar adequadamente diluições de produtos domissanitários; compreender satisfatoriamente as especificações de uma bula de um medicamento; adotar profilaxia para evitar doenças básicas que afetam a saúde pública; exigir que as mercadorias atendam às exigências legais de comercialização, como especificação de sua data de validade, cuidados técnicos de manuseio, indicação dos componentes ativos; operar produtos eletroeletrônicos etc. Além disso, essa pessoa saberia posicionar-se, por exemplo, em uma assembleia comunitária para encaminhar providências junto aos órgãos públicos sobre problemas que afetam a sua comunidade em termos de ciência e tecnologia (SANTOS, 2007, p. 480).

Santos (2007) discorre sobre o indivíduo ser letrado científica e tecnologicamente. Das considerações do autor, concluo que existem níveis de letramento científico indo desde conhecimentos mais simples como o saber posicionar-se em uma assembleia, a conhecimentos mais elaborados como a diluição de produtos domissanitários. Nesse contexto, conhecer o vocabulário científico e tecnológico, não caracteriza um evento de letramento científico que, por sua vez, diz respeito ao uso social que um indivíduo pode fazer da ciência e da tecnologia em sua vida cotidiana e em prol de um bem comum. Assim, além de alfabetizado, o aluno dos anos iniciais deve ser letrado cientificamente com o intuito de poder agir socialmente no meio em que vive.

Nos anos iniciais do ensino fundamental espera-se que os alunos sejam letrados cientificamente a partir dos conteúdos científicos ou partindo de fatos do cotidiano, os quais devem estar articulados no sentido de convergirem para reflexões sobre os usos sociais que os educandos podem fazer, inclusive sabendo se expressar através do vocabulário científico. Lorenzetti e Delizoicov (2001) defendem a premissa da alfabetização científica ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização, mesmo que a criança não saiba ler e escrever. Os

autores acreditam no ensino de ciências como importante aliado para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sabe-se que pesquisas vêm sendo realizadas, no tocante ao ensino de ciências, e que estão preocupadas principalmente com a alfabetização e com o letramento científico dos alunos desde os primeiros anos do ensino fundamental; essas pesquisas têm contribuído para que as políticas públicas brasileiras se voltem para o ensino e para a aprendizagem como fundamentos na construção do conhecimento científico (PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012), neste sentido, afirmam ser o ensino da alfabetização científica fundamental desde os anos iniciais de escolarização dos alunos. Assim, aos estudantes, o ensino de ciências e a iniciação à alfabetização científica devem ajudar na construção dos primeiros significados sobre o mundo, possibilitando-lhes participar ativamente na sociedade onde estão inseridos. Ora, se as crianças dos anos iniciais têm a possibilidade de participar ativamente na sociedade, isso significa sua apropriação do conhecimento científico para seu ajustamento social. Um pouco antes, Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2012) fazem referência às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCE (PARANÁ, 2008) para esclarecer que o ensino de ciências norteia-se através das implicações sociais da ciência e da tecnologia fornecendo ao cidadão elementos para viver melhor, além de identificar problemas propondo-lhes soluções. Essa capacidade de identificar um problema e agir sobre ele diz respeito a uma prática de letramento científico.

Em relação à alfabetização científica como um direito de aprendizagem, Romanatto e Viveiro (2015), tecem considerações pertinentes a respeito do que consideram alfabetização científica na prática:

No amplo cenário de contextos e atividades do dia a dia, vivemos em um mundo em que a ciência e as tecnologias estão fortemente presentes e, muitas vezes, são consideradas indispensáveis. Para uma parcela da população da população é possível acordar com o despertar do celular, fazer refeições com dietas sugeridas por nutricionistas, utilizar meios de transporte, realizar compras e operações financeiras pela internet, conectar-se com o mundo por *e-mails* ou redes sociais. Quando temos algum problema de saúde, aparelhos diagnosticam doenças, são prescritos remédios e próteses são utilizadas, incorporando tecnologias ao ser humano. Por outro lado, convivemos com diversos tipos de poluição, por exemplo, que

muitas vezes trazem consequências desastrosas para a vida nos ambientes (ROMANATTO; VIVEIRO, 2015, p. 07).

As ponderações de Romanatto e Viveiro (2015) são concluintes do que venho buscando tornar claro em relação aos usos sociais da ciência e da tecnologia no dia a dia do ser humano e, neste sentido, também ilustram eventos de letramento científico ou, nas palavras dos autores, de alfabetização científica.

4.4 Letramento Científico no contexto da Sexualidade Humana nos anos iniciais

Em relação aos assuntos relativos à sexualidade humana, o letramento científico é percebido na apreensão, pelas crianças, não apenas do vocabulário científico usado durante as aulas de ciências, mas ao conseguir colocar em prática, em seu dia a dia, nos diversos ambientes sociais, os termos aprendidos e, além disso, quando sabem discuti-los à luz de resolução de problemas sociais ou para a compreensão de fenômenos relacionados à Ciência e à tecnologia.

Para uma compreensão mais pontual do conceito de letramento científico relativo à sexualidade, um exemplo prático a ser usado nas aulas de ciências diz respeito ao tema da menstruação. Espera-se dos alunos, além de internalizarem os nomes científicos para a primeira e para a última menstruação de uma mulher (menarca e menopausa), que apreendam se tratar de um processo fisiológico das mulheres, entendam o significado do período fértil e do fim da capacidade reprodutiva, bem como as consequências de cada um desses momentos para o organismo feminino a partir das reações sentidas por cada mulher. Além disso, os alunos podem usar esse conhecimento para orientar outras pessoas. E para esse tipo de orientação não precisam estar alfabetizados linguisticamente falando, basta apenas compreenderem, com significado prático, o conteúdo trabalhado.

Para ilustrar um evento de alfabetização científica no contexto da sexualidade humana trabalhado nos anos iniciais, a seguinte ilustração retirada do livro “Papai, mamãe e eu” de Suplicy (1990, p.27), é esclarecedora:

Figura 3: Alfabetização científica



Fonte: SUPPLY, 1990.

Na ilustração espera-se ficar clara a transformação do conhecimento não formal em conhecimento científico quando o menino e a menina nos mostram os nomes científicos para seus órgãos genitais, porém sabendo que no cotidiano esses órgãos podem ser chamados através de nomes menos formais. Daí o pênis passa a ser “pinto” para os amigos e a vulva, “xoxota”. É com este conhecimento de mundo dos alunos dos anos iniciais que nós, professores, vamos alfabetizá-los e letrá-los, cientificamente.

Para esta ilustração, o conhecimento científico passa a ser um evento de letramento científico quando os alunos conseguem entender a importância de cuidar dos órgãos genitais, pois podem adquirir doenças caso não estejam bem assistidos. Também é letramento quando, a partir das informações obtidas, os alunos transmitem esse conhecimento para outras pessoas conseguindo a adesão destas ao passarem a ter os mesmos cuidados com os genitais. Ainda temos aspectos do letramento científico se os alunos souberem falar das funções próprias dos genitais apontando suas principais características.

Mamede e Zimmermann (2005) em breve artigo sobre letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências, corroboram, como já dito anteriormente, que as expressões *alfabetização científica* e *letramento científico* têm sido utilizados indiscriminadamente nas pesquisas sobre ensino de ciências

porque ambas se referem à preparação dos indivíduos para a vida em uma sociedade científica e tecnológica. Além disso, para as autoras, a alfabetização científica refere-se à aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica, por outro lado o letramento está dentro de um contexto sócio histórico específico e se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico na vida cotidiana.

O letramento científico, então, deve estar associado às aulas de ciências no conteúdo referente à sexualidade humana. Dito de outra forma, sexualidade humana no contexto do letramento científico é possível graças a avanços tecnológicos que contribuem para que os professores possam, em suas aulas, mostrar uma imagem, por exemplo, de um casal em um momento de paquera e solicitar aos alunos que identifiquem a que momento de um relacionamento a imagem se refere e quais as características desse momento, bem como as consequências sociais que esse relacionamento oportuniza ao casal.

A sexualidade humana no contexto do letramento científico talvez seja um dos conteúdos, no âmbito do ensino de ciências, com mais destaque. Isso porque a sexualidade é assunto inerente à vida dos alunos e lhes provoca constantes indagações. A todo o momento precisam ser feitas intervenções práticas e críticas diante do tema. Para essas intervenções os professores têm a ajuda da tecnologia para um melhor entendimento dos alunos. São imagens, vídeos, atividades virtuais, dentre outras que contribuem para uma melhor compreensão dos educandos.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Apontar abordagens assumidas momentos e procedimentos que compuseram o presente estudo se constitui objetivo desta seção. Assim, apresento o tipo de pesquisa que originou esta dissertação, o campo onde se desenvolveu o estudo, os participantes e a opção escolhida para a produção e análise do material empírico. Além disso, também menciono o produto educacional originado e sobre o qual tratarei em seção específica.

5.1 Tipo de Pesquisa

A metodologia desse estudo está pautada na Pesquisa-ação porque, conforme os objetivos já traçados, pretende investigar que caminhos metodológicos as professoras utilizam para abordarem a sexualidade humana nos anos iniciais do ensino fundamental, percebendo e propondo ações na perspectiva do letramento científico, bem como contribuir significativamente com os saberes docentes e, eventualmente, com suas práticas de ensino. A pesquisa-ação visa compreender e intervir em uma dada situação com o intuito de modificá-la conduzindo-a a um aprimoramento das práticas analisadas (BARBIER, 2004).

Na mesma perspectiva de pensamento são as considerações de Thiollent (2011) ao afirmar que o objetivo da pesquisa-ação se relaciona à resolução ou ao esclarecimento dos problemas de uma situação observada. Neste trabalho é exatamente o que busco fazer: esclarecer uma situação social – neste caso a forma de desenvolvimento pelo corpo docente da escola, quando ocorre, sobre formas de abordagem da sexualidade humana na perspectiva do letramento científico – com o intuito de contribuir para novas percepções sobre a temática e possíveis reorientações das práticas envolvidas.

Objetivando apresentar reflexões sobre a importância da pesquisa-ação em contexto de mestrados profissionais em ensino de ciências e matemática, Chisté (2016) entende a pesquisa-ação como uma possibilidade de abordagem investigativa na área de ensino. Segundo a autora, os mestrados profissionais na área de ensino configuram-se como espaços fundamentais de pesquisa e a pesquisa-ação como excelente metodologia para abordagem de fenômenos educativos.

A Pesquisa-ação se insere no contexto das pesquisas qualitativas. A pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender um determinado grupo social ou uma organização. A representatividade numérica não é fundamental. As pessoas que pesquisam adotando a abordagem qualitativa são contrárias à ideia de um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Dessa forma, os pesquisadores qualitativos não aceitam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social (GOLDENBERG, 1997). A abordagem qualitativa de um problema pode ser traduzida em uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 2014).

5.2 Campo de pesquisa e os participantes

A intenção desse item é apresentar o *locus* da pesquisa, os sujeitos envolvidos que se constituíram como público-alvo do estudo e os instrumentos de análise do material empírico produzido.

5.2.1 Perfil da Escola

Convém esclarecer que as informações sobre o perfil da escola apresentado foram cedidas pela direção da instituição por meio do projeto político pedagógico (PPP), o qual fundamenta e norteia todas as ações escolares.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno² se localiza no estado do Pará, cidade de Belém, bairro do Guamá, à Rua 03 de Outubro, número 876. A escola iniciou seus trabalhos no dia cinco 05 de junho de 1967. Funcionava apenas com quatro salas de aula através de uma Associação formada por ex-alunos da Escola Gentil Bittencourt, escola da rede particular de ensino e de filosofia católica, e também através de convênio firmado com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA).

A escola é considerada de médio porte e, atualmente, agrega à sua estrutura 13 salas de aula regulares, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de atendimento educacional especializado, 01 sala de professores, 01 copa, 01 refeitório, 01 sala de leitura, 02 banheiros para

² A direção da Escola concordou em divulgar o nome da Instituição apenas para fins desta dissertação de mestrado. O documento manifestando anuência encontra-se no anexo B.

alunos ditos “normais”, 01 banheiro para alunos com deficiência, 02 banheiros para funcionários, 01 quadra de esportes.

A Escola Rosa Gattorno possui apenas o nível de ensino fundamental I, anos iniciais, e tem por fins educativos questionar a estrutura política, econômica e social vigente, acreditando no eixo básico que sustenta o trabalho pedagógico, que é o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Essa construção se dá pela mediação do sujeito com o objeto do conhecimento através da cooperação.

Sob esse enfoque, cabe aos/às professores/as e demais funcionários, que atuam na Escola Rosa Gattorno, a tarefa de garantir a circulação do conhecimento, da multiplicidade de pensamentos, bem como a humanização nas relações decorrentes dos processos de ensino e da aprendizagem. O princípio que norteia as ações da escola relaciona-se à formação de um sujeito-aluno/a consciente, crítico e autônomo que saiba respeitar os limites construídos a partir de definição coletiva de princípios de convivência; que se responsabilize por suas atitudes; que saiba analisar e interpretar a realidade, transitando na complexidade que caracteriza o ato de aprender, de forma que os sujeitos se situem na sociedade e se posicionem na busca de alternativas para transformá-la.

Os alunos que fazem parte da escola são, em sua maioria, de classe baixa predominando famílias em que pais e mães muito comumente trabalham fora, sendo empregados na indústria informal (pedreiros, ajudantes de pedreiro, vendedores ambulantes) e comércio e serviços (alguns são trabalhadores autônomos).

A violência é marca registrada na região, sendo Guamá o bairro mais populoso da cidade de Belém e um dos mais conhecidos pela criminalidade, explorada de modo abusivo pela mídia. Atualmente, a escola atende em média 700 alunos em dois turnos, manhã e tarde, sob a direção da professora Ana Lúcia Cerdeira Barata do Amaral e dos professores Adriano Santos de Mesquita e Selma Maria da Silva Chaves, atuais vice-diretores.

A Escola Rosa Gattorno, inserida no contexto social, inscreve-se como uma instituição que oportuniza a vivência de experiências culturais mais amplas e diversificadas. A família, o simples convívio social, os meios de comunicação e, até mesmo o trabalho, nem sempre possuem condições de possibilitar essa vivência.

Além de ser um espaço de conhecimentos sistematizados, a escola, a partir da prática diária, busca a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias. Ser um espaço que consegue conviver com crianças e adolescentes de origens e níveis socioeconômicos diferentes com costumes, dogmas religiosos e visões de mundo é um dos objetivos que compõe a diversidade da instituição.

5.2.2 Participantes da pesquisa

Todos os professores da escola são considerados participantes da pesquisa. Contudo, para melhor caracterizar o objeto de estudo a que me propus investigar e intervir, decidi trabalhar com 04 (quatro) professoras, efetivamente. Os critérios que adotei para a seleção delas foram: serem polivalentes, concursadas, formadas em pedagogia, atuantes nos dois turnos de funcionamento da escola, em turmas do 1º ao 5º anos, lecionarem disciplinas de educação geral nos anos iniciais (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia) e terem participado de todas as etapas do estudo.

A escola conta, atualmente, com um total de vinte e sete professores distribuídos em dois turnos, manhã e tarde. Desse total de profissionais, dezessete são professores polivalentes, três de educação física, quatro do ensino de artes e três são professores que atendem alunos com deficiência. A instituição ainda conta com uma cuidadora de alunos com deficiência, considerada estagiária pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

As professoras informantes, como acentuado, atuam nos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, em Belém, no Pará. Destaco que todas já possuem formação em nível superior mesmo que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, artigo 62) ainda ampare a formação de docentes para atuar na educação básica nos primeiros anos do ensino fundamental em nível médio na modalidade normal.

Dentre as formações em nível superior das informantes, a professora Ana tem formação no curso de pedagogia, 57 anos de idade, 40 anos de atuação e com especialização em psicopedagogia; a professora Cristina é formada em pedagogia e em letras com habilitação em língua espanhola, tem 49 anos de idade, 30 anos de atuação e especialização em atividades lúdicas em espanhol; a professora Maria,

também formada em pedagogia, tem 45 anos de idade e 17 anos de atuação; por fim, a professora Socorro é formada em pedagogia, tem 23 anos de idade, atua há 2 anos e acabou de iniciar especialização em educação especial com ênfase na inclusão. Mello (2000) afirma ser indispensável aos professores, que atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental, o domínio dos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia; para isso, é importante a formação em nível superior desses profissionais, pois serão eles que farão da aprendizagem escolar uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante.

Os dados preliminares sobre idade e tempo de atuação das professoras foram expressivos ao considerar os caminhos metodológicos percorridos por elas ao tratarem da sexualidade humana relacionada à práticas de letramento científico nos anos iniciais. Ao percorrer as informações dadas pelas professoras, constato que suas percepções em relação à sexualidade humana são próximas às ideias de autores da literatura da área (OLIVEIRA, 2009; FIGUEIRÓ, 2009; SOUZA, 2002). Essas percepções independem da idade ou do tempo de trabalho de cada uma delas. Verifico concepções maduras que entendem a sexualidade como algo inerente ao ser humano acompanhando-o do nascimento à morte, mas, ao mesmo tempo, coexistem concepções subordinadas ao aspecto biológico da sexualidade.

Importante salientar que, ao longo das análises, comumente utilizo as expressões *orientação sexual* e *educação sexual* para me reportar a eventos relativos à sexualidade humana e por ambas se encontrarem presentes na literatura. Porém, deixo claro que, a *orientação sexual* é o componente curricular sugerido pelos PCNs como tema transversal a ser desenvolvido nas escolas, uma vez que a *educação sexual* é um processo vinculado mais à família.

5.2.3 Produção e análise do material empírico

Para a produção do material empírico, utilizo: a) questionário inicial; b) registros dos momentos de encontros pedagógicos realizados na escola; c) registros em áudio e vídeo da oficina de formação desenvolvida por mim; d) meu diário de campo com as interações cotidianas com as quatro professoras informantes; e) e a entrevista semiestruturada. Todas essas ações me permitiram estar muito próximo

ao corpo docente da escola, particularmente das quatro professoras informantes. Mais adiante caracterizo como se desenvolveu cada momento.

Para a análise do material empírico produzido, utilizo a metodologia da análise textual discursiva que:

(...) pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 12).

Sendo assim, busco descrever e interpretar alguns dos sentidos que o material empírico suscitou. Os materiais analisados passam a se constituir em um conjugado de significantes, ao qual eu, na condição de pesquisador, atribuo significados a partir de minhas próprias intenções, de meus conhecimentos e das teorias que assumo. Como objetivos da análise surgem novos sentidos e significados (MORAES; GALIAZZI, 2016) em busca de respostas à questão principal de pesquisa.

Como método das análises, lanço mão do método indutivo que produziu categorias a partir da análise do material empírico examinado. O método indutivo, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), acontece a partir de um processo de comparação e contraste entre unidades de análise tendo como fim a organização de conjuntos de elementos semelhantes, as categorias emergentes.

Assim, o estudo teórico ocorreu, durante todo o processo de pesquisa, com base no levantamento bibliográfico dos acervos relacionados à temática. Nesse sentido, realizei estudos sistematizados fundamentados em livros, artigos científicos ou em outros materiais de divulgação científica com conteúdos passíveis de serem analisados e que foram substanciais para a necessária compreensão do problema a que me propus investigar. Conteúdos esses que serviram para o aprofundamento na questão dos modos de professores dos anos iniciais tratarem, ou não, a temática sexualidade humana em suas aulas.

O *questionário inicial* foi elaborado com perguntas objetivas e subjetivas considerando a questão de pesquisa investigada. Esse questionário inicial foi entregue às professoras no último dia letivo da semana. O intuito era que levassem para suas casas e, com tranquilidade, respondessem as questões propostas para,

então, na semana seguinte, retornarem. As perguntas foram elaboradas de forma a verificar as percepções dos professores sobre sexualidade humana e letramento científico, e se desenvolvem conteúdos pertinentes a esta temática nas aulas de ciências ou, ainda abordando o tema transversal orientação sexual proposto pelos PCNs em quaisquer outras disciplinas integrantes do currículo escolar. Posteriormente à aplicação do questionário, procedi à análise dos 04 documentos recebidos, pois foram substanciais para os próximos momentos. Neles foram evidenciadas angústias das professoras em saber como tratar assuntos relativos à sexualidade nos anos iniciais. Mas também percebi que, quando falam da temática, é a partir de uma visão biológica.

Os *encontros pedagógicos*, sobre os quais lanço mão, são momentos de formação docente promovidos pela própria escola. Neles, os professores se reúnem para discutir determinado assunto da área da educação ou para expor práticas pedagógicas que tenham sido exitosas em suas salas de aula e que merecem ser compartilhadas com os demais colegas. Esses encontros são bimestrais e ocorrem nos dois turnos de funcionamento da instituição. No dia do encontro os alunos são dispensados para que ele aconteça. Em dois encontros pedagógicos, cedidos pela escola a mim, trabalhei assuntos relativos à sexualidade humana e ao letramento científico nos dois turnos. Foram 16 (dezesesseis) horas de formação com a equipe docente. Assim, também à luz dos interesses expostos pelas professoras nos questionários, debatemos temas como masturbação, homossexualidade, gravidez indesejada, entre outros. Os dois encontros pedagógicos foram significativos e preparatórios para a oficina de formação sobre o tema da sexualidade.

A *oficina de formação*, com carga horária total de 12 (doze) horas, distribuída em três dias ao longo de duas semanas (4 horas em cada dia), se constituiu em uma atividade de intervenção considerando as questões emergentes nas análises dos questionários, nos encontros pedagógicos e nas interações cotidianas com as quatro professoras informantes. A oficina foi oferecida a todos os docentes da escola que se dispuseram participar (incluídas as quatro professoras informantes). Durante a oficina de formação, foram elaboradas oito sequências didáticas integrantes das *Sugestões para abordagem de temas relativos à Sexualidade Humana nos anos iniciais*. Na oficina, trabalhei com os temas de sexualidade apontados, no questionário, como os mais difíceis de serem desenvolvidos pelos professores e

sobre os quais gostariam de aprender melhor. Alguns desses temas indicados foram: homossexualidade, abuso sexual, exploração sexual, relações de gênero, DSTs/AIDS, entre outros. O objetivo da oficina foi, além da elaboração das oito sequências didáticas pelos próprios professores, o de fomentar reflexões docentes sobre a própria prática ponderando possíveis mudanças, objetivo da pesquisa-ação.

A opção pela oficina se justifica por considerá-la uma metodologia que permite a construção coletiva do conhecimento mediante a análise de uma realidade e, ainda, pelo confronto e troca de experiências (CANDAU, 1995). Logo, entendo que a oficina, partindo de uma realidade concreta, visa à transformação dessa realidade e, portanto, aproxima-se das características da pesquisa-ação.

A oficina foi elaborada a partir das respostas apresentadas pelas professoras ao questionário previamente aplicado, mas também com base na leitura do documento “Declaração dos direitos sexuais”. Dessa forma, a atividade ocorreu em três momentos: **no primeiro**, provocada por meio de slides e vídeos a respeito dos assuntos de sexualidade apontados como os mais difíceis de serem trabalhados em sala, aconteceu uma roda de conversa e os participantes expuseram, com base em suas práticas pedagógicas e em suas leituras de mundo, considerações a respeito das temáticas propostas. Apresentei algumas reflexões da literatura científica da área que tratam de sexualidade, orientação sexual na escola e letramento científico, além do documento “Declaração dos direitos sexuais”, até então desconhecido pela maioria.

O grupo fez a leitura do documento por meio de um jogral. Após a leitura, foram realizadas reflexões pertinentes aos direitos sexuais humanos e, ainda, salientada a importância em tornar público o documento incluindo-o no projeto político pedagógico da escola. Em relação à temática sexualidade, destaquei a importância em entendê-la em uma concepção contemporânea, em um enfoque mais amplo e abrangente envolvendo todas as dimensões do indivíduo: a biológica, a social, a emocional, a cultural e a religiosa (OLIVEIRA, 2009). O objetivo foi mostrar ao grupo de professores que o trabalho com assuntos relacionados à sexualidade humana não deve se concentrar apenas na dimensão biológica, mas que deve considerar o indivíduo como um todo constituído por múltiplas dimensões.

No **segundo momento**, após as discussões coletivas, os professores foram reunidos em oito grupos para iniciarem a construção das sequências didáticas.

Organizados os grupos, expus situações hipotéticas, idealizadas por mim, embasadas em situações que ocorrem com frequência no cotidiano escolar e envolvendo os assuntos desenvolvidos no primeiro momento. Foram geradas quatro situações hipotéticas, as quais serão apresentadas mais adiante na seção em que trato do produto educacional e analiso uma das sequências didáticas elaboradas. Posteriormente, foi explicado aos participantes que, com as situações em mãos, deveriam identificar o direito sexual violado em cada uma delas e elaborarem uma sequência didática para solucionar o problema visualizado buscando apontar aspectos de letramento científico.

No **terceiro momento**, os professores finalizaram a construção das sequências didáticas e as socializaram dando indicações de como poderiam desenvolvê-las em sala de aula. Por meio das exposições, ficaram evidentes pedagogias escolares que apresentam indícios de um olhar mais voltado à sexualidade humana em dimensões (OLIVEIRA, 2009) e com algumas referências a práticas de letramento científico.

As *interações cotidianas* com as quatro professoras informantes desse estudo também foram consideradas relevantes para a produção do material empírico. Para tanto, os registros em diário de campo contribuíram para que as reflexões das professoras fossem registradas. Entendo as interações cotidianas como momentos de diálogos formativos ou de reflexão coletiva ocorridos na sala de professores, nos corredores da escola ou em situações de socialização de conteúdos para a elaboração dos simulados pedagógicos. Nessas interações, realizadas ao longo de todo o processo de investigação científica, houve sempre uma intencionalidade na busca de compreender modos das professoras ensinarem sexualidade humana nos anos iniciais. A intencionalidade, para Moreira e Souza (2015, p. 451), "(...) é uma ferramenta relevante para a interpretação de repertórios simbólicos humanos." Nesse sentido, posso afirmar que a intencionalidade torna-se um meio que permite interpretações de ações humanas desde que haja "intenção de".

A *entrevista semiestruturada* foi desenvolvida ao final do processo investigativo e com o objetivo de compreender se houve construção de novas percepções docentes sobre modos de ensinar sexualidade humana pelas professoras com vistas ao letramento científico dos alunos.

Para o professor Flick (2009), que ministra aulas de metodologia da pesquisa e de métodos qualitativos e avaliação na Alemanha:

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passam a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p. 143).

Saliento as reflexões do autor com o intuito de esclarecer a razão que me motivou a lançar mão da entrevista semiestruturada como um dos instrumentos utilizados por mim durante o processo investigativo: a possibilidade em conseguir um percentual maior de informações, das professoras entrevistadas, em relação à forma que passaram a pensar suas aulas sobre sexualidade com prováveis referências ao letramento científico.

Ao entrevistar as professoras, pude notar a forma “mais à vontade” com que elas expressaram seus pontos de vista justamente por não terem de ficar submetidas à questões padronizadas, como afirmado por Flick (2009). A entrevista foi realizada de modo individual, em quatro dias da semana, um para cada professora informante. Para suscitar um diálogo aberto e para não gerar possíveis desconfortos nas professoras, não fiz perguntas pré-determinadas.

Apenas solicitei a elas que realizassem dois movimentos de pensamento: um para que refletissem sobre suas aulas de ciências sobre sexualidade humana antes dos encontros pedagógicos realizados, da oficina de formação da qual participaram e das nossas interações cotidianas no espaço escolar; outro para que pensassem em aulas futuras sobre a temática, após todos os momentos experienciados. A partir desses dois movimentos, pedi para que comentassem possibilidades de abordagem da temática sexualidade humana para a aprendizagem em ciências de seus alunos. Os resultados e análises de todo o material empírico produzido fazem parte das duas próximas seções.

6 MODOS DE COMPREENDER E ENSINAR SEXUALIDADE HUMANA NOS ANOS INICIAIS

Nesta seção analiso o material empírico produzido, com base nas manifestações apresentadas pelas professoras no processo investigativo. O objetivo é pôr em evidência modos das professoras compreenderem e ensinarem a temática sexualidade humana nos anos iniciais do ensino fundamental. O material analisado foi produzido por meio de questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa. Com base nas análises realizadas, surgiram as seguintes categorias, às quais chamo eixos temáticos de análise: sexualidade humana como processo biológico inerente à vida; corpo: berço e matriz do ensino da sexualidade humana; receio e insegurança para tratar de sexualidade na escola; letramento científico e valorização das experiências de vida dos alunos.

Para manter o sigilo, o rigor científico e a ética, opto por identificar as professoras como Cristina, Maria, Ana e Socorro apenas para melhor me situar durante as análises desse estudo. Além disso, oportunamente, destaco suas considerações em itálico.

6.1 Sexualidade Humana como processo biológico inerente à vida

Neste eixo temático analiso as concepções das professoras, antes dos momentos formativos realizados, a respeito do que entendem sobre sexualidade humana. Em suas narrativas são evidenciadas perspectivas de compreensão da sexualidade como um processo inerente à vida. Assim, discuto aspectos relacionados às concepções das professoras sobre sexualidade entendendo-a em um enfoque mais amplo e abrangente que considera todas as dimensões do indivíduo: a biológica, a social, a emocional, a cultural e a religiosa; dessa forma, ela se manifesta do bebê ao indivíduo adulto não podendo causar-lhes prejuízos ou desequilíbrios (OLIVEIRA, 2009).

Questionadas a respeito de suas percepções sobre sexualidade, é comum observar, através das manifestações das docentes, a recorrência das expressões “fases da vida” e “faz parte da nossa vida” como fragmentos concernentes às respostas. Para a professora Ana, por exemplo, a sexualidade é (...) *um amadurecimento e transformações pelas quais o corpo humano atravessa durante as fases de nossa vida. Esse amadurecimento está distribuído em três aspectos:*

biológico, psicológico e social. É possível que a professora tenha em mente o conceito biológico para sexualidade. Além de uma herança cultural fortemente repassada pelos estudos de biologia, essa também é uma concepção presente nos livros de ciências dos anos iniciais para mostrar aos alunos as transformações pelas quais passamos ao longo de nossas vidas.

Olhar para a sexualidade humana como algo inerente ao indivíduo é importante, sobretudo, para compreender as fases do desenvolvimento humano e como são determinantes em nossas atitudes e nos valores que a elas atribuímos de acordo com nossa maturidade biológica. Assim, os modos de pensar e agir de um adolescente, habitualmente, não são comparáveis aos de uma pessoa com mais idade, um adulto. Isso ocorre graças à diferença das fases da vida desses sujeitos.

Nesse contexto, a professora Cristina assim se expressa: *Percebo a sexualidade humana como algo inerente ao homem. Está conosco desde que fomos concebidos e reflete-se em nossos comportamentos, nas demonstrações de afeto.* Vitiello e Conceição (1993) corroboram o pensamento de Cristina, pois, para eles, a sexualidade, entendida a partir de um enfoque amplo e abrangente, manifesta-se em todas as fases da vida do ser humano e, nesse sentido, permeia todas as manifestações humanas, estando presente do nascimento até à morte.

Das considerações dos autores entendo, ainda, a sexualidade humana como um processo biológico presente na vida dos indivíduos em todas as suas fases. Enquanto processo, a sexualidade, a meu ver, deve ser encarada naturalmente, como resultado de uma criação histórica e cultural, de forma a permitir ao homem o seu pleno exercício, sem medos ou frustrações.

Ainda no âmbito da sexualidade entendida como inerente à vida do ser humano, destaco as considerações da professora Maria quando afirma: *A sexualidade humana manifesta-se em todas as fases da vida de um ser humano e não está relacionada somente ao ato sexual, está relacionada à vida, às sensações, aos sentimentos e às emoções.* Maria também entende a sexualidade como componente biológico presente nas fases da vida do homem; além disso, ela faz referência a algo muito importante nos estudos sobre sexualidade: a professora acredita que a sexualidade não está relacionada “somente ao ato sexual”. Essa concepção da docente permite que eu retome as ideias iniciais de Paes, Favorito e Gonçalves (2015) ao afirmarem que:

É preciso conceber que a sexualidade vai além da genitalidade (órgãos sexuais) e ultrapassa o ato sexual em si (...). O que deve ser lembrado é que a sexualidade humana não é sinônimo de coito e não se limita à conduta sexual. A sexualidade envolve atitudes e ações que estão presentes no ser e agir do indivíduo e se expressa na maneira de ser e de estar no mundo (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015, p. 74).

Os autores, como se observa, ressaltam justamente a compreensão de Maria sobre a sexualidade como algo que não se resume apenas às questões que envolvem sexo, relação sexual ou às genitálias, mas também a sentimentos, emoções, modos de ser e agir dos indivíduos; por isso faz parte da personalidade de cada indivíduo. Nesse âmbito, a genitalidade não pode ser vista como força motriz da sexualidade, há de se considerar, como já afirmado por Oliveira (2009), além da dimensão biológica, as dimensões social, emocional, cultural e religiosa da sexualidade.

Ainda nesse domínio das sensações, dos sentimentos e das emoções como elementos fundamentais da sexualidade, para Maria e também para Cristina, apresento o entendimento de Souza (2002) quando define sexualidade:

A sexualidade é uma maravilhosa energia que nos coloca em contato com o outro, com o amor, com o tocar e ser tocado. Influencia o modo de viver das pessoas no seio da cultura de um povo. É uma necessidade presente em todos os seres humanos, que se manifesta de formas variadas em cada etapa vivida. Não se restringe a uma faixa etária nem é exclusivamente individual: faz parte das relações sociais (SOUZA, 2002, p. 113).

Analisando as contribuições de Souza (2002), na perspectiva das considerações de Maria e Cristina, é possível perceber a sexualidade, na visão das informantes, como uma energia que coloca as pessoas em contato entre si, com seus sentimentos, com o tocar e ser tocado. Por conta dessa característica, segundo a autora, a sexualidade influencia no modo de viver das pessoas dentro da comunidade e é necessária em todos os seres humanos manifestando-se em vários momentos da vida.

Por ser a sexualidade humana essa energia que faz os indivíduos manterem contato entre si através de seus sentimentos e da experiência de perceber o outro, considero que, no cotidiano de nossas vidas, estamos a todo momento nos relacionando mutuamente e isso me permite ratificar que a sexualidade envolve

nossa conduta em sociedade, não estando restrita a determinadas pessoas. Figueiró (2009), Santos e Rubio (2013) concluem o que busco esclarecer em relação às ideias de Maria afirmando que a sexualidade está relacionada a sexo, mas também a afetividade, ao carinho, ao prazer, ao amor ou ao sentimento mútuo de bem querer, a gestos, a comunicação, ao toque, aos sentimentos e pensamentos e, finalmente, à intimidade.

6.2 Corpo: berço e matriz do ensino da sexualidade humana

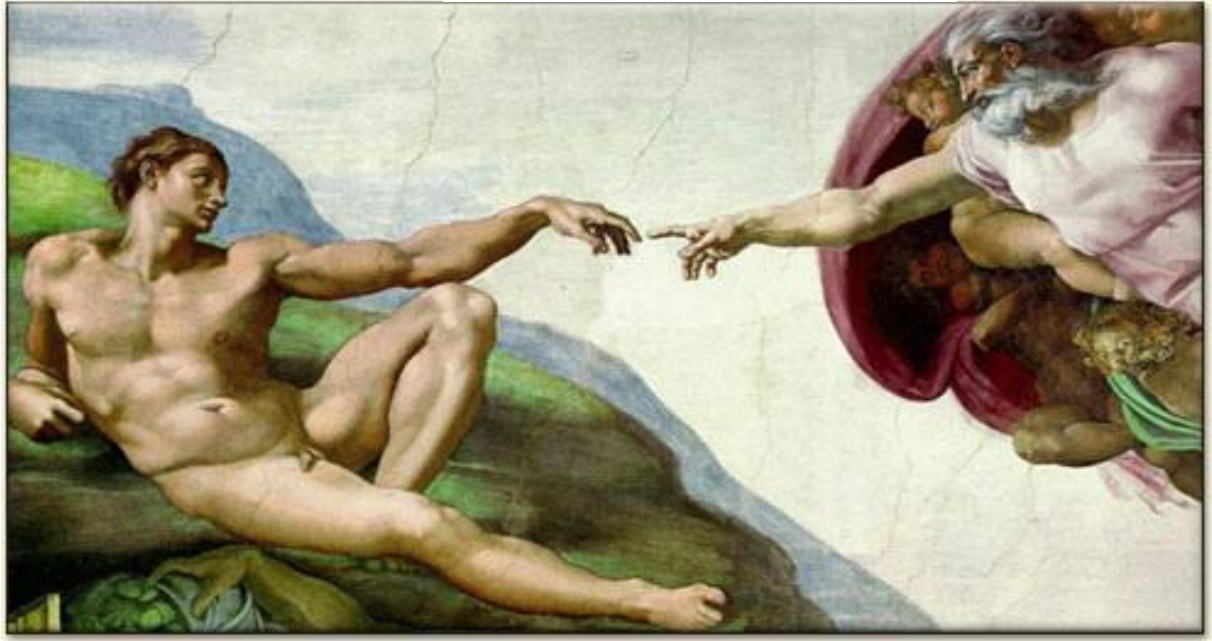
Ainda na perspectiva do entendimento das concepções das professoras informantes sobre sexualidade humana, neste eixo temático analiso visões que consideram o corpo como princípio básico para a compreensão da sexualidade. O corpo humano, nesse sentido, é concebido pelas docentes como matriz curricular para tratar a sexualidade enquanto componente biológico inerente à vida.

No decorrer da história da humanidade a curiosidade sobre a sexualidade sempre esteve presente. O corpo humano, com destaque para os órgãos genitais, é retratado em muitas obras de arte da Antiguidade ou em desenhos pré-históricos. Nos escritos do filósofo Platão, foram feitas referências ao amor e ao desejo sexual; para ele, o deus Eros, deus do amor e dos desejos sexuais, era o responsável pela atração entre os corpos (OLIVEIRA, 2009).

Figura 4: Eros enfiando seu arco



Fonte: en.wikipedia.org

Figura 5: Criação de Adão

Fonte: laboratoriodafe.net

Tanto na imagem de “Eros enfiando seu arco”, de Lysippos, escultor grego do século IV, quanto na imagem da “Criação de Adão”, de Michelangelo, pintor, escultor, poeta e arquiteto italiano- nota-se nitidamente representada a sexualidade, considerada a partir das perfeições do corpo. Na Antiguidade era comum evidenciar o belo através de obras de arte que destacavam os órgãos genitais.

Nas experiências manifestadas pelas professoras, a expressão “corpo humano” é recorrente ao se reportarem tanto às suas concepções, quanto às suas práticas de ensino sobre sexualidade nas salas de aula. Fica evidente o ensino sobre sexualidade tendo como força motriz o estudo biológico do corpo humano. Nas falas das professoras é comum associarem quaisquer outros assuntos, no contexto da sexualidade, tendo como ponto de partida aspectos relacionados ao corpo humano. Para Freud (1984), os estudos sobre a criança, sobre os estágios iniciais de sua vida, têm início justamente através do corpo, fonte de prazer.

No exame do que relatam as docentes, noto que as professoras destacam para os alunos o corpo humano, seus órgãos genitais e outros aspectos a ele associados, como algo nosso, uma espécie de moradia, lugar privativo dotado de intimidade e que deve ser entendido em sua completude por meio de seus sistemas. Enfatizo as considerações da professora Maria a esse respeito: *Sexualidade humana, para mim, são as várias maneiras que nós humanos nos relacionamos com*

o nosso corpo. Desde o conhecimento do funcionamento dos órgãos que propiciam o prazer sexual, às formas de interagir, relacionar com parceiros. Quando trabalho esse conteúdo com meus alunos, busco mostrar para eles figuras e imagens das partes do corpo humano.

A esse respeito, considero, com base nas ideias de Figueiró (2009) apud Vitiello (1997), que, além do enfoque informacional acerca do corpo humano e das partes que dele fazem parte, é relevante desenvolver atividades como a dinâmica da dessensibilização pela palavra, a qual consiste em oportunizar aos educandos, em situação de grupo, a pronúncia de terminologias específicas que estejam relacionadas aos órgãos sexuais do corpo humano ou que tenham a ver com sexo. Desta forma, permite-se aos alunos a reflexão sobre os sentimentos que as palavras lhes causam e, portanto, uma nova forma de pensar a sexualidade.

Questões sobre sexualidade envolvendo o corpo humano também são discutidas pelo texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual. Segundo o documento, o corpo configura-se como a matriz da sexualidade e

(...) é concebido como um todo integrado de sistemas interligados e que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social (BRASIL, 1997, p. 317).

De acordo com os PCNs, o corpo está relacionado às possibilidades de assimilação subjetiva de toda a experiência com o meio. É importante expor seus órgãos e sistemas por meio da dimensão biológica, como afirma fazer a professora Maria, porém é pertinente destacar as dimensões psicológica e social conforme orientado pelos PNCs com vistas ao aprendizado dos alunos da sexualidade como algo relativo às sensações do ser humano.

Segundo as professoras, quando exploram assuntos relacionados à sexualidade, ou mais especificamente ao corpo humano, alguns alunos, dependendo da faixa etária, tendem a manifestar comportamento tímido e retraído, como se fosse algo que não lhes pertence ou que não faz parte de suas vidas. Outros discentes demonstram curiosidade em saber das questões relacionadas ao corpo, como, por exemplo, sobre o ciclo menstrual das meninas ou como ocorre o abuso sexual. Foi o que aconteceu com os alunos da professora Socorro, que nos

diz a respeito de uma atividade realizada: *Com a turma do 1º aninho, direcionei o tema sexualidade humana para tratar do corpo da criança, dos cuidados, da higiene pessoal e da relação com o outro. Eles pareciam estar envergonhados. Já com a turma do 5º ano, iniciei o assunto com diálogos direcionados, nos quais os alunos expressaram suas ideias e dúvidas. As meninas até perguntaram sobre menstruação e relataram casos de abuso sexual. Aproveitei para destacar os cuidados com o corpo e a prevenção de doenças.*

No caso dos alunos de comportamento tímido, há indícios de que eles sentem dificuldades em saber como se relacionar com o próprio corpo. Essas dificuldades de relacionamento com o corpo são tão antigas quanto a própria humanidade (ITOZ, 2012). Ainda neste contexto, existem discursos que consideram a criança como um ser inocente e assexuado. São discursos construídos em torno de um modelo de racionalidade que enfatiza a ideia da criança inocente e imaculada, como se não houvesse interferência do meio social ou de adultos na construção de sua sexualidade (RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004). Dessas análises, é possível inferir que as dificuldades de relacionamento corporal das crianças perpassam, muitas vezes, pela forma como a sexualidade é tratada na família ou mesmo na escola.

Em relação aos alunos do 5º ano da professora Socorro, é comum manifestações de interesse e curiosidade que fazem alusão à sexualidade e ao corpo humano como centro de fascínio pelos maiores, especialmente os que estão entrando na fase de adolescência. Segundo Miranda (2009):

Em nenhum momento da vida ocorrem mudanças corporais tão súbitas e tão intensas quanto na adolescência. Tais mudanças progridem inexoravelmente, sem que o jovem possa ter nenhum controle sobre elas. Durante muito tempo terá que conviver com esse corpo mutante, desconhecendo a sua forma definitiva. Surgem dúvidas, inseguranças e preocupações, que frequentemente levam a uma grande ansiedade (MIRANDA, 2009, p. 47).

Miranda (2009) assinala, tal como relatado pelos alunos da professora informante, as dúvidas, inseguranças e incertezas comuns durante a fase da adolescência. A sexualidade, por ser um processo que envolve amadurecimento em todas as dimensões do indivíduo, causa estranheza e desconfortos, além de gerar

dificuldades, por parte dos adolescentes, em compreenderem determinados conceitos e mudanças fundamentais para seu pleno desenvolvimento.

A professora Socorro ainda chama a atenção para o fato de que, os alunos maiores buscam solucionar, na escola, muitas curiosidades manifestadas por eles sobre sua sexualidade, sobre as mudanças em seus corpos. Segundo ela, *Os alunos normalmente não têm as informações que necessitam em casa e buscam nos pares, e na escola, respostas às suas indagações.* Interpreto essa situação levando em consideração o sentimento de confiabilidade dos alunos em relação aos pais, quando estes são presentes. Porém, sabe-se que a educação sexual é um processo que se inicia justamente na família (ITOZ, 2012). Por isso, os pais são os primeiros educadores sexuais das crianças. Assim, acredito na educação sexual como um momento em que a criança e o adolescente possam reconhecer seus corpos e sua sexualidade através de condutas positivas, sem bloqueios ou tabus (SOUZA, 2002). São as condutas positivas, advindas da família, as molas propulsoras para uma sexualidade segura, sem medos ou preconceitos.

6.3 Receio e insegurança para tratar a sexualidade na escola

Saber se as professoras sentem receio, insegurança ou, de alguma, evitam falar sobre assuntos relacionados à sexualidade humana em sala de aula, constitui o objetivo desse eixo temático. Em conformidade com as manifestações das docentes, é possível constatar, em tese, certa hesitação ao desenvolverem algumas temáticas relativas à sexualidade, a exemplo das questões que envolvem homossexualidade, por dois principais motivos: falta de formação específica e carência de apoio dos pais.

A professora Ana, pedagoga de formação, considera um tanto complexo trabalhar com assuntos relativos à sexualidade, porém, mesmo assim, não os coloca à parte de suas aulas: *A minha maior dificuldade é sobre o conhecimento de alguns assuntos dentro do tema sexualidade humana, como a homossexualidade; ainda preciso pesquisar para estar melhor informada e, assim, ter condições para abordar o assunto em sala de aula.* Sabe-se, pois, que o processo de pesquisa é algo fundamental na profissão docente, sobretudo em função das constantes atualizações pelas quais passam os conhecimentos científicos. Entretanto, entendo a “pesquisa” sobre temas voltados à sexualidade, realizada pela professora Ana,

como algo que faltou em algum momento de sua formação, porquanto ela se refere, no início de suas considerações, à sua “maior dificuldade”.

Em outro momento, continuando sua reflexão sobre as dificuldades encontradas para desenvolver aulas mais atrativas sobre sexualidade, a professora Ana novamente se reporta à necessidade em estar envolvida no processo de pesquisa. Ela afirma: *Eu não tenho total conhecimento dos temas, ainda preciso pesquisar para poder trabalhar em sala de aula.* É evidente a inquietude da docente quanto à falta de qualificação profissional para atuar nos anos iniciais com temas pertinentes à sexualidade humana. Essas dificuldades estão subjacentes, como já afirmado, ao processo de formação da professora.

As professoras Cristina e Maria narram que, ao desenvolverem atividades alusivas à sexualidade com as crianças, não possuem uma “forma” específica para tratar do assunto. Segundo a professora Cristina: *Devido ser um tema delicado, a dificuldade está em saber qual forma trabalhar com os pequenos em sala de aula.* A professora Maria admite: *Apesar de trabalhar com a temática da sexualidade, ainda tenho dúvidas sobre a melhor forma de fazer isso. Os professores ainda não recebem auxílio de como ser trabalhada e discutida a temática da sexualidade com as crianças. O professor, no seu papel de educador, deve buscar ajuda em outros meios.*

Visualizo duas situações nesse contexto: as “formas”, como foram chamadas pelas informantes, são, na verdade, metodologias diferenciadas de ensino, conforme Unbehaum, Cavasin e Gava (2010). Os autores percebem as metodologias diferenciadas de ensino como fundamentais nas práticas docentes e sugerem que devem ser apropriadas à faixa etária dos alunos. Nesse sentido, noto certa ausência de habilidades pedagógicas para que as professoras desenvolvam, com mais propriedade e segurança, tarefas na perspectiva da orientação sexual. As metodologias das professoras podem ser mais atrativas caso sejam contextualizadas ao cotidiano dos alunos, buscando valorizar o conhecimento científico, produzido a partir do conhecimento do senso comum.

A segunda situação corresponde aos processos formativos das professoras, ou seja, se a elas faltam metodologias para o trabalho com a educação em sexualidade, a explicação para isso pode estar na ausência de disciplinas específicas em algum momento de sua formação acadêmica. Saliento, contudo, que

a formação pode ser continuada. Nesse âmbito, Carvalho (1998) destaca a necessidade de, no momento atual, existir uma política pública de formação, vinculada de maneira mais abrangente, sincrônica e de forma integrada, que trate tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, carreira, remuneração e da formação continuada dos professores. Para o autor, cuidar da valorização dos profissionais do magistério se constitui em um dos principais parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e aos jovens.

Com relação à sexualidade humana, o desconforto das professoras pode deixar de existir caso possuam formação específica nesse tema, no qual, além dos conteúdos, sejam desenvolvidas metodologias de aprendizagem condizentes às especificidades de faixa etária dos estudantes. Nesse contexto, acredito que ainda há poucas experiências formativas vivenciadas por professores dos anos iniciais, seja inicial ou continuada, para que eles adquiram competências para o desenvolvimento de práticas de ensino na perspectiva da sexualidade. Unbehau, Cavasin e Gava (2010) informam que o curso de Pedagogia destina-se à formação de profissionais para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; por isso, fazem os seguintes questionamentos:

Os cursos de formação superior de professores e de professoras (Pedagogia, Escolas Normal Superior, as Licenciaturas) têm oferecido conteúdos mínimos relacionados à sexualidade, que ofereçam subsídios para uma educação em sexualidade? Os conteúdos que pautam os Parâmetros Curriculares Nacionais e que deveriam ser abordados pelos professores e pelas professoras em sala de aula estão sendo oferecidos durante a formação para a docência? (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010, p. 06).

As próprias autoras respondem às indagações feitas através de uma pesquisa que realizaram baseadas nas informações das propostas curriculares do curso de Pedagogia obtidas no site do Ministério da Educação (MEC). As propostas curriculares analisadas são todas de universidades brasileiras ofertantes do curso. Unbehau, Cavasin e Gava (2010) concluem que, das 989 universidades ofertantes do curso de Pedagogia, apenas em 41 delas a temática sexualidade é contemplada em alguma disciplina e, ainda assim, na maioria, é optativa.

Como se vê, a pesquisa realizada pelas autoras confirma a hipótese da ausência ou insuficiente formação de professores para atuarem com a temática

sexualidade humana nos anos iniciais do ensino fundamental. Consoante à pesquisa, em muitas universidades brasileiras, a temática é sugerida como disciplina optativa nos cursos de Pedagogia. Isso me permite questionar qual seria a prioridade estabelecida pelos estudantes de graduação quando das escolhas das disciplinas para sua formação.

Ainda ambientado nessa atmosfera de carência de qualificação profissional e científica para o desenvolvimento de atividades na perspectiva da sexualidade, destaco o pensamento da professora Socorro: *Devido à falta de orientação familiar e durante o processo de formação acadêmica, ainda encontro algumas dificuldades ao tratar sobre o tema com colegas, com a família, com meus alunos e em situações adversas do cotidiano, sobretudo no que diz respeito às providências a serem tomadas em situações que possam transgredir meus direitos sexuais ou de outras pessoas.*

Os significados das considerações da professora Socorro são plenos. É interessante observar que as dificuldades encontradas por ela para o desenvolvimento de sua prática docente no contexto da sexualidade têm origem no seio familiar, pois, ao que parece, não foi bem orientada nesse sentido quando de seu desenvolvimento sexual humano. Outra observação é a respeito das situações cotidianas que lhe exigem posicionamento crítico diante da temática; o fato dela não conseguir se posicionar denota certo distanciamento de práticas efetivas de letramento científico e, em decorrência disso, não consegue fazer uso científico do conhecimento socialmente produzido.

Entretanto, o que mais chama a atenção é, uma vez mais, a formação pela qual passou a professora e que, segundo ela, parece não ter sido satisfatória para o trabalho com a sexualidade nos anos iniciais. Ora, por mais que a docente não tenha cursado, em sua formação inicial, alguma disciplina que a capacitasse ao trabalho com a sexualidade humana, existem os momentos de formação continuada garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os quais poderiam contribuir minimamente para a capacitação profissional. A referida lei, nos artigos 63 e 67 garante o aperfeiçoamento profissional continuado aos profissionais da educação (LDB, 1998). Porém, pelo discurso da professora, presumo que esses momentos não ocorrem na prática.

Assim, por mais que a LDB possibilite amparo legal para a formação continuada, ela não especifica quais princípios e procedimentos seriam assumidos para essa formação; deve-se considerar, ainda, que garantir a prerrogativa da formação continuada em lei, não significa sua ocorrência na prática, uma vez que os professores têm condições consideradas mínimas para investir em sua formação (SANTOS, 2011).

Retomo as considerações de Figueiró (2009) sobre a importância da educação sexual para a formação dos alunos e o sentimento de insegurança por parte dos professores no desenvolvimento da temática:

A educação sexual vem sendo reconhecida, pela maioria dos professores, como necessária e importante no processo formativo dos alunos. Muitos deles se preocupam e se sentem, em vários momentos, inseguros e até temerosos diante dessa tarefa. Sabemos que todo o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação (FIGUEIRÓ, 2009, p. 02).

Relativamente à insegurança e à preocupação sobre a forma como desenvolver atividades pedagógicas relacionadas à sexualidade humana, é fato muitos professores fazerem escolhas curriculares que nem sempre são as melhores para os alunos. Assim, em vez de contemplar conteúdos previamente selecionados, os professores, pela falta de segurança atribuída às suas formações, preferem “pular” a temática já estabelecida no currículo. Muitos profissionais até entendem a importância desses conhecimentos para a vida das crianças, porém têm dificuldades em desenvolvê-los.

Outra questão abordada pelas professoras informantes, explicativa para o receio e a hesitação ao trabalhar com assuntos concernentes à sexualidade humana, é a familiar. Para a professora Maria, *A sexualidade é um tema delicado que exige muita atenção ao ser abordado, pois muitos pais não aceitam, principalmente por questões religiosas. Assim, por vezes, conversamos brevemente sobre o assunto, mas nada aprofundado.* Pelo relato apresentado e pelas justificativas relacionadas à questão familiar e religiosa dos pais dos alunos, parece que a docente realiza um trabalho mais vinculado ao fornecimento de pequenas

informações a respeito de assuntos pertinentes à sexualidade e, portanto, um trabalho mais próximo à dimensão biológica.

Para a professora Socorro, não só as crenças religiosas fazem com que ela tenha mais prudência ao explorar os conteúdos de sexualidade, mas também os tabus perpetuados pela própria família: *Acredito que os assuntos sobre sexualidade são delicados porque cada aluno, além de ter uma crença religiosa, também participa de grupos familiares específicos com regras de condutas e, até mesmo, tabus específicos.*

Por ser a sexualidade inerente ao ser humano, as professoras acreditam na família como uma instituição cuja responsabilidade é educar sexualmente as crianças. Nesse âmbito, em uma das interações cotidianas com a professora Ana, surgiu o seguinte comentário: *O que acontece é que, muitas vezes, as crianças vivem em um único compartimento com os pais e mais uns quatro irmãos. Daí o que acontece? Por conta da falta de espaço para a intimidade do casal, acabam tendo suas relações sexuais ali mesmo, naquele espaço minúsculo. E as crianças veem isso e acabam reproduzindo aqui na escola através de brincadeiras pornográficas. Ou seja, esse é o tipo de educação sexual que os pais acabam ensinando para as crianças.*

De acordo com Souza (2002, p. 69): “A família é o principal modelo de comportamento sexual e afetivo. É no seio da família que a verdadeira educação sexual acontece”. Assim, inclusive por intermédio dos próprios comportamentos e das relações que mantêm com o parceiro, a família acaba educando sexualmente as crianças. Por isso, constantemente, a escola, a sala de aula e seus corredores tornam-se ponto de encontro por onde vão ser difundidas conversas sobre sexualidade.

A escola, na concepção das docentes, também tem compromisso com a sexualidade dos pequenos, mas na perspectiva da orientação sexual conforme proposto pelos PCNs. Nesse sentido, Souza (2002) mostra que:

A família educa, a escola orienta. (...) No que diz respeito à sexualidade, é preciso haver integração para que escola e família complementem-se na ação educativa. Se uma se exclui ou se seu trabalho for antagônico, a criança ficará desorientada. A escola não poderá caminhar sem a cumplicidade e o conhecimento da família. A mútua colaboração certamente fortalecerá a educação sexual da criança (SOUZA, 2002, págs. 112 e 113).

Penso serem claras as razões que levam Souza (2002) a considerar escola e família parceiras fundamentais no processo de educação sexual da criança: o desenvolvimento saudável da criança tendo a formação de valores humanos e o despertar da consciência crítica como elementares para o uso consciente e respeitoso da sexualidade em todas as suas dimensões.

Mediante o que informam as professoras, levanto a hipótese dos pais dos alunos, além dos tabus e das crenças religiosas já citadas, também não se sentem confortáveis para tratar de assuntos relacionados à sexualidade de e com seus filhos. A ausência do estar à vontade para orientar as crianças pode ser justificada por desconhecimento dos próprios pais em como falar abertamente sobre um assunto considerado delicado pela maioria. Talvez os pais não entendam a sexualidade como uma energia presente nos comportamentos ou, ainda, a percebam conforme o que teorizam Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013):

Embora nossa civilização tenha, nos últimos anos, vivido alguns momentos de maior liberalidade em relação aos comportamentos sexuais dos jovens, a sexualidade ainda é considerada exclusiva do mundo adulto e isso significa um controle do exercício da sexualidade das crianças e adolescentes (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013, p. 255).

O pensamento dos autores pode explicar o fato de os pais ou responsáveis não falarem abertamente com crianças e jovens sobre orientações necessárias para a vivência de uma sexualidade segura e responsável. Para os autores, isso significa controle dos pais sobre a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Entendo esse controle exercido pelos pais como um fator explicativo à falta de comunicação mais aberta, com os filhos, sobre as questões envolvendo sexualidade. É como se os adultos não concebessem os pequenos como seres sexuais e lhes atribuíssem um caráter de “assexuados”.

Ainda que a educação sexual seja responsabilidade da família e da escola, na condição de instituição educativa, as professoras igualmente comentam sobre situação dessemelhante em relação à educação sexual das crianças dos anos iniciais. Dessemelhante no sentido da responsabilidade que algumas famílias transferem à escola no que tange à educação sexual das crianças. Conta a professora Cristina: *Alguns pais, por causa da dificuldade, da falta de preparo ou, até mesmo, por causa da educação que tiveram, renunciam a sua tarefa neste*

campo e resolvem delegá-la à escola ou à igreja, que se encarregam de dar orientação para a educação sexual das crianças, sobretudo na fase da infância e da adolescência. Quando não questionam conteúdos de sexualidade, é comum as famílias atribuírem à escola a tarefa de educar sexualmente as crianças e, nesse sentido, se eximem de tal responsabilidade. Na concepção das educadoras, os pais transferem essa incumbência para a escola por causa “da criação” que tiveram; uma educação pautada, como já dito, em tabus ou princípios religiosos. Para Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013):

Tal atitude pode estar relacionada ao fato dos pais não terem vivenciado uma educação sexual emancipatória e acabam, portanto, reproduzindo os valores que lhes foram impostos ou oportunizados por outra geração, perpetuando a deseducação sexual (GONÇALVES, FALEIRO e MALAFAIA, 2013, p. 257).

Na verdade, diante desse cenário, a escola e os professores passam a ter compromisso em promover uma educação para o desenvolvimento de uma sexualidade saudável em seus alunos, mesmo que isso não aconteça exatamente desse jeito, pois o que notamos nas instituições de ensino são conteúdos de sexualidade humana sendo discutidos meramente como conceitos biológicos, sem estarem contextualizados à vida dos alunos.

Ao finalizar esse eixo de análise, constato que bons processos formativos para professores, sejam de formação inicial ou continuada, são verdadeiramente fundamentais para boas práticas docentes na perspectiva da sexualidade nos anos iniciais. Além disso, é necessário que sejam ampliadas reflexões sobre princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes à qualificação profissional dos professores. Também fica claro que o receio e a insegurança das professoras devem-se à concepção e à receptividade com que as famílias discutem, ou não, questões de sexualidade com as crianças.

6.4 Letramento Científico e valorização das experiências de vida dos alunos

Nesse eixo temático, busco elucidar o que entendem as professoras por Letramento Científico e a relevância do conhecimento do cotidiano em atividades de sexualidade humana. Nesse sentido, examino a percepção docente em relação ao letramento científico vinculado ao conteúdo de sexualidade trabalhado em sala de

aula, o que pode contribuir para a amplitude do conhecimento das crianças dos anos iniciais, bem como dos docentes envolvidos no processo de ensinar e aprender.

As professoras informantes demonstram algum conhecimento sobre o significado da expressão “letramento científico”. A professora Socorro, inclusive, faz referência ao curso de formação de professora feito por ela para explicar a sua falta de segurança ao buscar conceituar a expressão: *O que eu sei sobre letramento científico, aprendi com algumas pesquisas que fiz sobre o assunto na internet, pois não me lembro de ter estudado sobre ele na faculdade; na verdade, nem sei se está correto.* A professora conclui sua reflexão: *Entendo o letramento científico como um processo que contribui para o conhecimento científico dos alunos com o objetivo de contextualizar os conceitos científicos à realidade deles. Dessa forma, fazendo com que aprendam de maneira significativa.* A esse respeito, saliento, também, as considerações da professora Ana, pois, segundo suas motivações: *O letramento científico visa o entendimento da ciência e sua utilização pela sociedade em tarefas cotidianas.*

Um dos motivos pelos quais as professoras expressam pouco conhecimento sobre a temática, talvez seja sua recente discussão, tanto no campo da linguagem, mais ainda no campo das ciências. Soares (2004) destaca que, no Brasil, o termo “letramento” surgiu na segunda metade dos anos 1980. Outra causa que pode justificar o conhecimento limitado das professoras é o fato de ainda existirem poucas experiências formativas vivenciadas por professores dos anos iniciais, seja inicial ou continuada, para que eles adquiram competências para o desenvolvimento de práticas de ensino na perspectiva do letramento científico como prática social. Ademais, pressuponho que muitos professores dos anos iniciais, preocupados com a educação científica das crianças, já utilizam o letramento científico na escola quando, por exemplo, fazem pequenas experiências de ciências com os alunos e deixam que eles mesmos expliquem o fato científico, ou quando incitam nos alunos soluções para enfrentamento do lixo jogado pela comunidade às proximidades da escola.

Para Santos (2007):

(...) o letramento científico, no sentido do uso da prática social, parece ser um mito distante da prática da sala de aula. Ao empregar o termo, busca-se enfatizar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar. (...) Nesse contexto, o letramento dos cidadãos vai desde o letramento

no sentido de entendimento dos princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas à ciência e tecnologia em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse público (SANTOS, 1997, págs. 479-480).

Para o autor, um cidadão cientificamente letrado utiliza os conhecimentos científicos para se desenvolver na sociedade através de sua aplicação em atividades que fazem parte do dia a dia. Sendo assim, permito-me afirmar que o letramento científico diz respeito a práticas que promovem o entendimento do indivíduo de conhecimentos relativos à ciência e à tecnologia e seu emprego e compreensão em ações cotidianas. Percebo, na definição estabelecida por Santos (2007), uma aproximação semântica às ideias manifestadas pelas professoras. Nesse sentido, a compreensão de ambas é pertinente e, mesmo que não tenham entrado em contato com a temática durante suas formações, conseguem estabelecer uma concepção clara.

Nas reflexões das professoras noto a ausência do termo “tecnologia” para que o sentido da expressão letramento científico esteja mais próximo ao proposto por Santos (2007), para o qual, como já assinalado, o letramento científico é entendido como prática social de uso dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos quais o cidadão se apropria para se desenvolver na vida diária. Assim, para o autor, letrar um indivíduo, significa torná-lo capaz de compreender, por exemplo, as especificações de uma bula de remédio, assumir medidas profiláticas para evitar doenças de modo geral, cobrar que mercadorias estejam de acordo com as exigências legais de comercialização, saber manusear produtos eletroeletrônicos, além de emitir opinião em uma assembleia para defender interesses comuns, junto aos órgãos públicos, relacionados à sua comunidade em termos de ciência e tecnologia (SANTOS, 2007).

Nesse contexto do letramento científico, entendido como prática de uso da ciência e da tecnologia em tarefas do cotidiano, encontramos a definição proposta pelo sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual também encontramos particularidades consoantes às falas das professoras:

Entende-se como letramento científico a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões

baseadas em evidências sobre questões científicas. Também faz parte do conceito de letramento científico a compreensão das características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadão crítico capaz de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas (INEP, 2016).

A definição do INEP (2016) para letramento científico explicita uma concepção estabelecida, que busca contribuir com e para a prática docente dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental frente aos desafios de uma Ciência dinâmica e em constante evolução. Novamente percebo correlação entre as percepções das informantes, ao considerarem a Ciência como algo com aplicação direta no cotidiano, ao explicitado pelo sítio do INEP, o qual vai mais além ao abordar o uso da capacidade de utilizar o conhecimento científico para, não apenas identificar, mas apresentar soluções a questões sociais. Ou seja, as professoras revelam concepções sobre letramento científico de forma coesa e contextualizada.

Retomo, mais uma vez, as considerações de Santos (2007, p. 479) que, ao refletir sobre educação científica na perspectiva do letramento como prática social, fundamentado nas ideias de Shamos (1995), "(...) considera que um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não técnico, mas de forma significativa". Santos (2007) entende o letramento científico como um conceito significativo em que o sujeito tenha participação ativa no processo de produção do conhecimento científico e de apropriação dos significados para a vida prática.

No contexto de letramento científico, a sexualidade está relacionada a pessoas e, por conseguinte, a sentimentos que precisam ser percebidos e respeitados; também envolve crenças e valores e se concretiza em um determinado contexto sociocultural e histórico, o qual tem papel decisivo nos comportamentos (BRASIL, 1999).

O contexto sociocultural e histórico é relativo ao que vivenciam os alunos fora da escola: na família, na igreja, com o grupo de amigos. Nesses contextos que a formação cultural dos alunos se estabelece, fruto da pluralidade de opiniões com as quais se defrontam ao longo de suas experiências de vida. A realidade vivida por

cada aluno faz parte do seu currículo de vida que é levado para dentro da escola e deve contribuir para a elaboração dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano.

Nessa perspectiva, a professora Maria entende que suas aulas sobre sexualidade devem ser desenvolvidas levando em consideração aspectos do contexto de vida dos alunos, mas confessa que nem sempre faz dessa forma: *Acredito que a orientação sexual deve ser trabalhada a partir do que vivenciam os alunos na realidade deles, levando em consideração suas dúvidas. Porém, nem sempre faço dessa forma por não me sentir preparada; ainda prefiro seguir aos conteúdos previstos no currículo anual.* Assim, percebo que, para Maria, falar sobre sexualidade implica possuir competência profissional. Ao que parece, a docente não trata conteúdos de sexualidade humana, ou orientação sexual, como registrado por ela, todos os anos. O fato de se restringir aos conteúdos previstos no planejamento da escola sinaliza um ensino da sexualidade com ênfase no aspecto biológico. Logo, o olhar sobre sexualidade apresentado aos alunos é carente de letramento científico.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) certificam as ideias da docente, pois acreditam na prática social e na experiência de vida dos alunos como elementos fundamentais para a organização do conhecimento e da cultura. Isso significa, a meu ver, integrar o conhecimento empírico dos estudantes ao currículo escolar, bem como às práticas de ensino das professoras. Muito antes da entrada das crianças na escola, elas passam por muitas experiências, as quais não podem simplesmente deixar do lado de fora da instituição escolar para entrar nela como se fossem caixas vazias desprovidas de qualquer experiência anterior.

As experiências de vida dos estudantes podem ser mais significativas se, ao abordar temáticas relativas à sexualidade, as professoras busquem inserir aspectos de letramento científico. Por exemplo: tratando de métodos contraceptivos, as professoras podem trabalhar a ligadura tubária (também conhecida como laqueadura e que consiste em um procedimento médico para forçar a esterilização em mulheres que não desejam a maternidade) ou a vasectomia (outro procedimento médico para forçar a esterilização, mas em homens que não desejam a paternidade futura). Aulas dessa natureza tendem a possibilitar maior entendimento do assunto abordado, pois normalmente contribuem para o desenvolvimento do conhecimento científico a partir de situações relativas ao cotidiano.

Nesse âmbito, entendo o letramento científico como um processo presente no cotidiano do aluno, o qual está repleto de cientificidade. Além disso, letrar cientificamente implica permitir aos alunos dos anos iniciais a compreensão do saber não apenas como um conjugado de informações científicas sobre os fatos da vida, mas também como um processo preparador para encarar os desafios diários.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2017), destacam que:

As práticas de letramento científico fundamentam-se na tese de que o conhecimento do senso comum, do cotidiano, permite aos alunos interagirem de forma significativa com as novas aprendizagens. Torna-se então necessário cuidar da qualidade dessa interação, utilizando estratégias de ensino que possam ajudá-los na aquisição dessas aprendizagens (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2017).

É imprescindível a escola enxergar os alunos como sujeitos sociais e, nessa condição, suas experiências de vida devem ser consideradas no território do conhecimento. Por isso, o conhecimento do senso comum, do cotidiano, como destacado pelas autoras, permite novas aprendizagens baseadas em práticas de letramento científico. A escola deve criar condições para que as experiências sociais dos alunos se integrem ao conhecimento considerado legítimo, não podendo esquecer de que os saberes têm origem nas experiências sociais e não apenas nas artificialidades de questões epistemológicas. Quando se separa a experiência social do conhecimento legítimo, sustenta-se uma hierarquização de saberes, produzindo, além de injustiça social, injustiça cognitiva (ARROYO, 2011).

Ainda refletindo sobre o entendimento das professoras em relação à necessária contextualização dos fatos do cotidiano dos alunos aos conteúdos de sexualidade, entendo que o processo de contextualizar gera aprendizagem significativa porque existe vínculo entre o que se ensina e o que o aluno aprende para sua vida prática, particularmente se a contextualização envolver processos de letramento científico. O contexto de vida, portanto, confere significado ao conteúdo trabalhado na escola e, por essa razão, as relações sociais e de comunicação a que estão expostos os alunos passam a ser o elo entre o vivido e o aprendido.

Como já admitido pela professora Maria, suas dificuldades em relacionar a experiência de vida dos alunos com os conteúdos escolares são evidentes. Ela mesma diz assumir, literalmente, uma posição biológica em sala de aula: *Em alguns*

momentos das aulas até levo em conta a diversidade cultural e religiosa do aluno, respeitando e até abrindo espaço para que ele exponha suas ideias, porém, ao tratar da sexualidade, prefiro lançar mão de uma visão biológica. Evidentemente que a atitude da professora em valorizar a diversidade cultural e a religiosa do aluno merece destaque, inclusive ao abrir espaço para o diálogo por meio da exposição de ideias das crianças. Essa atitude da professora tende a esclarecer muitas dúvidas dos estudantes. Contudo, a docente destaca o aspecto biológico da sexualidade trabalhado por ela, o que, unicamente, não promove letramento científico.

Fazendo alusão ao cotidiano dos alunos, a professora Socorro, ao discorrer sobre sua experiência com alunos do primeiro ano, assegura trabalhar a sexualidade a partir de uma visão higienista, mas também social: *Com a turma do primeiro aninho, direciono o tema sexualidade humana para tratar do corpo da criança, os cuidados, a higiene pessoal e a relação com o outro.* Nesse sentido, as crianças, segundo a professora, trazem para a sala de aula um pouco de sua vivência em casa e contam como vivenciam a higiene. A partir daí, a docente direciona a aula de modo a orientar os alunos. Em relação à visão social da sexualidade, a educadora conta que destaca relações interpessoais, os bons sentimentos e a amizade.

Oliveira (2009) apud Sayão (2003), refletindo sobre a forma como a orientação sexual fora implementada nos currículos escolares, esclarece que isso se deu nos anos de 1920 primeiramente com características médico-higienista objetivando orientar os jovens para fazê-los deixar de lado a prática da masturbação e ajudá-los e não contrair doenças venéreas, além de orientar as meninas para as funções de mãe e esposa. Acredito que a prática de ensino da professora Socorro seja relativa às características da maneira pela qual se apresentavam os primeiros ensinamentos de sexualidade na escola: uma sexualidade voltada, especialmente, às questões de higiene.

7 NOVAS PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE HUMANA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS

Nesta seção apresento as novas percepções docentes sobre a temática sexualidade humana na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas novas percepções foram possibilitadas por meio dos momentos formativos realizados, os quais foram fundamentais para a construção dos novos saberes. Em suas narrativas, capturadas na entrevista, as professoras apontam possibilidades de abordagem da temática em sala de aula. Os eixos de análise, organizados mediante as análises empreendidas, são: Sexualidade humana: expressão de individualidades tendo o corpo como força motriz para seu ensino; Possibilidades de abordagem da sexualidade humana nos anos iniciais.

7.1 Sexualidade Humana: expressão de individualidades tendo o corpo como força motriz para o desenvolvimento do letramento científico

Neste eixo temático trato a respeito da sexualidade humana considerada expressão de individualidades pelas professoras, e do corpo humano apontado como indispensável para o ensino da orientação sexual.

A respeito das novas percepções docentes sobre sexualidade, é comum a recorrência nas falas das professoras participantes, de palavras ou expressões alusivas à sexualidade como expressão das individualidades de cada um de nós. Para a professora Maria: *Hoje entendo que a sexualidade é a expressão da individualidade de uma pessoa. Mas também se relaciona ao respeito que devemos ter em relação aos comportamentos humanos diferentes dos nossos.* Nessa mesma perspectiva de raciocínio, são as considerações da professora Socorro: *Agora entendo que a sexualidade humana se relaciona às formas individuais que cada um tem de expressar seus comportamentos, independente do gênero.* Nesse mesmo domínio de pensamento, a professora Cristina conclui: *Após a oficina, passei a entender que a sexualidade do indivíduo não trata apenas do seu aspecto biológico, mas também da forma pela qual todos nós exercemos, sem medo ou vergonha, nosso jeito próprio de ser.*

Analisando esse novo olhar das professoras sobre o que entendem por sexualidade, saliento a reflexão de Birman (1980) apud Ferreira e Figueiredo (1997):

A sexualidade humana pode ser considerada como núcleo significativo da individualidade e, como tal, transforma-se numa dimensão essencial do sujeito que se define pela presença de um corpo sexual, marcando-o em todas as etapas do seu desenvolvimento (BIRMAN, 1980 apud FERREIRA; FIGUEIREDO, 1997, p. 19).

Por intermédio do pensamento de Birman (1980) apud Ferreira e Figueiredo (1997), para quem a sexualidade é considerada o núcleo da individualidade humana, pondero que a nova percepção das professoras em relação à temática se deu graças aos momentos formativos, particularmente a oficina de formação, quando lhes foi apresentada a situação que envolvia o caso hipotético do aluno Miguel, detalhado na próxima seção em que trato do produto educacional.

De modo geral, percebo que os relatos das professoras sinalizam avanço em suas percepções a respeito do que entendem por sexualidade humana. Noto uma visão mais holística no tratamento da sexualidade na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais. A visão holística permite que as professoras consigam perceber a sexualidade não mais apenas pelo viés biológico, mas considerando as dimensões social, emocional, cultural e religiosa, já referenciadas outrora por Oliveira (2009). Contudo, ressalto que as novas percepções das docentes ainda são tênues, especialmente quanto às práticas efetivas de letramento científico.

Destaco as reflexões da professora Maria que, na seção anterior, já havia demonstrado sua insegurança ao trabalhar questões relacionadas à sexualidade com seus alunos. Ela declara: *Após a formação, eu percebi que há necessidade de se planejar aulas dentro dessa temática sexualidade para as crianças. Antes eu só trabalhava a questão da sexualidade se ocorressem fatos na sala, se partisse deles; na verdade, não havia um planejamento prévio. Mas agora eu tenho consciência da importância em discutir essa temática e de planejar com antecedência.* Assinalo esse processo de autorreflexão da professora como um passo relevante em seu percurso de formação continuada em educação em ciências. Talvez o que ainda esteja carecendo a alguns de nós, profissionais dos anos iniciais, seja uma formação profissional mais adequada no âmbito da sexualidade humana e do letramento científico, como já defendi anteriormente.

Nas experiências narradas pelas professoras, o corpo humano continua sendo referência para os estudos sobre sexualidade humana. Para as professoras dos anos iniciais, o trabalho pedagógico em educação sexual, na escola, deve partir

de reflexões sobre o corpo humano, pois de acordo com a professora Ana: *O corpo é minha casa, meu corpo é minha saúde, é meu tudo!* A docente acredita que as aulas de ciências, desde o primeiro ano do ensino fundamental, devem começar pelo estudo do corpo, dada sua importância para a sexualidade do indivíduo. Itoz (2012, p. 53) confirma a importância do corpo ao afirmar que “A maneira de nos apresentarmos, nos relacionarmos e até, diz a psicologia, de manifestarmos quem somos está em nosso corpo”. Concordo com a autora e com as professoras ao atribuírem tamanha relevância ao corpo uma vez que ele nos permite autoconhecimento enquanto sujeitos sociais e sexuais.

Professor e coordenador geral do Centro de Orientação e Educação Sexual do Rio de Janeiro, Marcos Ribeiro, ao refletir sobre sexualidade, também faz alusão ao corpo: “Em relação à sexualidade, é importante que a criança conheça o seu corpo e saiba cuidar dele, que desde pequena aprenda a se proteger (...)” (RIBEIRO, 2009, p. 21). Logo, acredito que a perspectiva de, nas aulas sobre sexualidade com crianças, iniciar pelo estudo do corpo, de fato se mostra imprescindível e permite aos alunos o autoconhecimento. Talvez por conta dessa amplitude que o corpo toma nas aulas sobre sexualidade é que sempre apareça como referência nas discussões sobre a temática.

Outro aspecto considerado importante e que emergiu das manifestações das professoras é o desenvolvimento dos conceitos de *Alfabetização Científica* e *Letramento Científico* entendidos na perspectiva de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2017) como o domínio da linguagem científica e a memorização de terminologias específicas (alfabetização científica) e a forma do indivíduo relacionar fatos científicos às suas práticas sociais (letramento científico). Objetivando saber como abordariam a sexualidade no contexto do letramento científico, as professoras narram um entendimento mais próximo à alfabetização científica, mas com indícios de letramento. A professora Ana conta que desenvolveria sua aula tendo como um de seus objetivos que as crianças (...) *comecem a usar os vocabulários próprios da temática sexualidade e a compreender as situações que elas vivenciam*. A professora Cristina narra que falaria de sexualidade (...) *da maneira mais natural possível, buscando fazer com que os alunos possam entender que tudo o que envolve a natureza, o corpo, tem suas denominações corretas, faz parte da natureza, faz parte da vida cotidiana*.

Destaco a relevância das professoras se preocuparem com a apreensão das terminologias específicas sobre sexualidade uma vez que, a meu ver, estão promovendo a aproximação das crianças com o fato científico, necessário para a educação científica. Porém, muito mais que o conhecimento de vocabulário científico, encontra-se a responsabilidade social das professoras em aproximar à vida das crianças os conteúdos desenvolvidos em aula. Ao tentar fazer essa aproximação, percebo indícios claros, por parte das professoras, em desenvolver nos alunos a compreensão de fatos do cotidiano por meio do conhecimento científico desenvolvido. Para Lorenzetti e Delizoicov (2001), além do ensino de Ciências Naturais contribuir para o aprimoramento e para a ampliação do vocabulário científico dos alunos, é importante que este seja aprendido de forma contextualizada ao qual os estudantes possam agregar significados permitidos pelos conceitos científicos.

7.2 Possibilidades de abordagem da sexualidade humana nos anos iniciais

Indicar possibilidades de abordagem da temática sexualidade com crianças dos anos iniciais é a finalidade desse eixo temático. Assim, aponto ideias, manifestadas pelas docentes, que vêm sendo amadurecidas para o desenvolvimento de atividades com a orientação sexual. As propostas sugeridas sinalizam progressos na forma de pensar atividades para o trabalho com a temática em sala de aula.

No que concerne aos alunos dos primeiros anos de escolarização, as professoras mencionam a formação de rodas de conversa com a configuração da mobília escolar disposta em círculo como forma de não atender ao sistema padronizado de uma classe tradicional e para que os alunos possam perceber o colega através do olhar. Segundo a professora Cristina: *Com meus alunos do 5º ano eu posso trabalhar a orientação sexual a partir da formação de rodas de conversa, nas quais eles fiquem à vontade para expressar opiniões e dúvidas. Em relação aos temas, penso em pegar fatos do cotidiano que possam direcionar a conversa para conteúdos do nosso próprio planejamento. Por exemplo, ao apresentar uma notícia sobre estupro de vulnerável, posso relacionar com o estudo do corpo humano e tentar fazê-los entender as mudanças que ocorrem no corpo durante a adolescência ou algo do tipo.* A professora Socorro comunga das ideias de Cristina ao afirmar

que: *Posso trabalhar a sexualidade de várias formas: através de rodas de conversa, do diálogo e, ainda, encontrando maneiras para que eles possam tirar, ao máximo, suas dúvidas através de uma seleção prévia de perguntas que partisse dos interesses deles mesmos.*

Em meu ponto de vista, a configuração da sala de aula proposta pelas docentes e a disposição dos alunos permitindo perceber o outro cria uma atmosfera diferente no ambiente e contribui para uma educação sexual em continuidade e não por meio de atividades pontuais (FURLANI, 2013), pois facilita a troca de experiências entre os alunos, além de deixá-los mais confortáveis para exporem suas ideias. Além disso, há de se considerar a valorização das individualidades dos alunos possibilitada por intermédio das rodas de conversa e do diálogo aberto, de forma natural e sem preconceitos.

Outra ideia comum ao que contam as professoras é a utilização de vídeos educativos como recurso pedagógico para envolver os alunos na temática da sexualidade, além do uso de imagens e charges. De acordo com a professora Socorro: *O trabalho com os vídeos e também com dinâmicas, imagens e charges que envolvam o corpo ajuda a desmistificar a sexualidade, especialmente no caso dos alunos dos anos iniciais que, em sua maioria, não encontram orientação em casa.* Para a professora Cristina: *Acredito que usar vídeos didáticos e apropriados à faixa etária dos alunos possa ajudar a esclarecer dúvidas, mas é importante estar preparada para eventuais perguntas que podem não ser contempladas pelos vídeos.* Corroborando essas ideias das docentes, Lorenzetti e Delizoicov (2001) argumentam que:

Dentre outras atividades possíveis de serem desenvolvidas destacamos as seguintes: o uso sistemático da literatura infantil, da música, do teatro e de vídeos educativos, reforçando a necessidade de que o professor pode, através de escolha apropriada, ir trabalhando os significados da conceituação científica veiculada pelos discursos contidos nestes meios de comunicação (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 53).

Através dos argumentos dos autores, creio que as professoras consigam pensar em atividades que abordarão conteúdos científicos estruturados a partir da temática sexualidade. Penso que, por meio das atividades propostas, as professoras contribuam significativamente para um trabalho em educação sexual que considera

aspectos de letramento científico, além de oportunizarem às crianças a ampliação de sua cultura e de seu universo de conhecimento. Lorenzetti e Delizoicov (2001), abordando o trabalho com vídeos educativos, argumentam que estes apresentam documentários muito interessantes sobre a Ciência e sobre diversos assuntos científicos. Para os autores, os vídeos tendem a ser claros e, aliados a imagens que chamam a atenção, sobretudo das crianças, constituem-se em importantes ferramentas fomentadoras da alfabetização científica na prática e no contexto dos anos iniciais.

A professora Cristina destaca outras alternativas, as quais podemos considerar introdutórias ao processo de letramento científico dos alunos dos anos iniciais. Explicito suas principais ideias: *Ao trabalhar, por exemplo, a temática “violência contra a mulher” posso partir de conhecimentos prévios dos alunos para, então, transformá-los em conhecimentos científicos. Assim, por meio de rodas de conversa, posso instigá-los a narrar situações vivenciadas ou mesmo escutadas por eles envolvendo questões de violência seja física ou sexual contra a mulher.*

Esse pensamento de Cristina foi confirmado anteriormente por Chassot (2004) ao considerar o conhecimento do senso comum como elementar na estruturação do conhecimento científico dos alunos. Para alcançar esse objetivo, a educadora propõe (...) *a criação de campanhas na escola e na comunidade em torno da instituição em que os estudantes possam chamar a atenção das pessoas para essa questão que tem sido banalizada atualmente. As campanhas podem ter slogans do tipo #Eu visto o que eu quiser e nem por isso vou deixar de ser mulher! ou #Homens, deixem os assobios para os passarinhos!*

A professora Cristina continua sua narrativa: *Nesse âmbito, um dos assuntos abordados seria a questão da sexualidade feminina, pois as mulheres têm sido alvo de violência até pelo estilo de se vestirem ou, de acordo com alguns pensamentos machistas, por se arrumarem “demais”. Ao falar da sexualidade feminina, posso explorar questões como por que as mulheres menstruam e como a ciência pode explicar o fato de algumas terem mudanças de humor. Claro que estou considerando aqui um trabalho em longo prazo, pois sei que existe muita coisa a ser tratada nesse universo.*

Percebo, na extensão das ideias de Cristina, a visão holística de quem almeja ensinar sexualidade em dimensões. Fica clara a preocupação em construir

um conhecimento que não seja apenas *biológico* do papel da mulher na sociedade, mas ao mesmo tempo *social* ao permitir aos alunos narrarem suas experiências cotidianas, *cultural* e *religioso* ao fazer referência aos comportamentos esperados da mulher, uma vez que deverá abordar questões culturais e de representação feminina, e *emocional* ao tratar dos sentimentos e das marcas deixadas em mulheres que já sofreram violência física ou sexual. Entendo, ainda, as campanhas em torno da escola como um trabalho de campo. Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), as saídas a campo permitem aos alunos observações diretas e a sistematização do uso dos conhecimentos para melhor compreender as situações do dia a dia, o que contribui decisivamente para a alfabetização científica na prática.

Outra possibilidade de abordagem da temática sexualidade humana nos anos iniciais, sugerida pela professora Maria, diz respeito à utilização da música como recurso pedagógico importante por fazer parte da realidade das crianças. Para a professora: *Até as músicas seriam muito legais de serem trabalhadas nesse contexto da sexualidade, como por exemplo, os funks que eles adoram cantar diariamente. Seria bom parafrasear as letras dos funks de forma a valorizar o corpo humano, o respeito ético, cultural, racial e religioso. Por meio desse recurso acredito que posso conseguir que meus alunos aprendam até os nomes científicos das partes do corpo ou de processos biológicos fundamentais para nossa vida.*

De fato, tem se tornado comum, nos anos iniciais, observar, através da prática cotidiana, o encantamento das crianças por músicas que parecem ser mais próximas à sua realidade. Barros, Zanella e Araújo-Jorge (2013) acreditam na música como recurso didático pedagógico importante em aulas de ciências da educação básica. Na visão dos autores, a música é um veículo de expressão capaz de aproximar o aluno do conteúdo a ser estudado; além disso, as músicas fazem parte do cotidiano e traduzem sentimentos, situações, informações acerca dos seres vivos, dos processos científicos e dos espaços em que vivemos, uma vez que abordam temáticas com potencial de problematização que estão presentes na vida dos alunos.

Destaco, neste ponto, a reflexão da professora Ana que, em minha perspectiva, deve ser a primeira forma de pensar a abordagem de questões relativas à sexualidade humana no contexto dos anos iniciais: *A partir daquele momento formativo e das interações na escola, eu percebi que estava indo pelo caminho*

certo, porém intensifiquei mais as minhas pesquisas e tive inclusive uma ideia, que é chamar os pais dos meus alunos para saber qual o posicionamento deles, saber o que eles pensam sobre sexualidade para depois levar a discussão para a sala de aula. Para a docente, ainda existem muitos assuntos considerados *tabus* para a família; por isso é importante discuti-los com os pais/responsáveis dos alunos. Ela acredita que, através de sua prática na escola e do apoio dado pelos pais em casa, seus alunos conseguirão compreender melhor os conteúdos de sexualidade fazendo relação com a própria vivência diária.

Nesse âmbito, alguns autores (SUPLICY, 1990; SOUZA, 2002; RIBEIRO, 2009) assinalam a importância da instituição familiar na formação da sexualidade da criança e afirmam que, mesmo quando a família não fala sobre sexualidade, está educando sobre sexualidade. Para Itoz (2012), a educação sexual é um processo de vida que tem início diretamente na família, permitindo ao indivíduo estar em constante construção de si mesmo e de uma sociedade solidária, sentindo necessidade de buscar sempre, modificar, reciclar.

Considerando os argumentos da professora Ana e consoante às ideias de Itoz (2012), acredito, veementemente, na pertinência da reflexão da docente. Talvez uma diversidade de situações desagradáveis seja evitada se os pais/responsáveis dos alunos tomarem ciência do planejamento curricular anual adotado pela instituição de ensino. Ao chamar os pais/responsáveis para informá-los das ementas das disciplinas e, particularmente, dos conteúdos de sexualidade humana e demais temas transversais, os professores se resguardam e evitam situações como o caso recente ocorrido no Colégio Santo Agostinho, que possui unidades em Belo Horizonte e região metropolitana. A matéria publicada no site do Jornal “O Tempo” traz como título “Pais questionam ensino de conteúdo sobre gênero e sexualidade”. Mais de cento e vinte cinco pais de alunos do colégio entregaram, à sociedade mantenedora da instituição, uma notificação extrajudicial exigindo que os conteúdos de gênero e sexualidade fossem retirados do currículo, pois, de acordo com eles, os conteúdos que tratam de temas como homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, contracepção, prostituição, masturbação e aborto podem trazer experiências comprovadamente trágicas aos mais de 8.500 estudantes do colégio.

Nogueira (2017), repórter que escreveu a matéria, expõe o seguinte trecho da entrevista com a mãe de um aluno:

Uma mãe de um estudante do 7º ano da unidade de Contagem, e que assinou a notificação, contou que a preocupação surgiu quando foi ajudar o filho, de 12 anos, a fazer uma tarefa de ciências em casa. Segundo ela, diante de um exercício que abordava os sistemas genitais masculino e feminino, o rapaz demonstrou achar “normal” que uma pessoa, em dado momento da vida, trocasse de sexo. “Eu me assustei. É claro que nós não somos preconceituosos. Na minha casa, nós ensinamos todos os dias aos nossos filhos que respeitem o outro. Agora, achar normal que alguém troque de sexo? Meu filho não tem que concordar com isso”, afirmou a mãe, que pediu para não ser identificada (NOGUEIRA, 2017, p. 01).

Cabe evidenciar a questão do envolvimento familiar, a partir do proposto pela professora Ana, precisamente por acreditar que o letramento científico na perspectiva da sexualidade humana é assunto da educação sexual que deve ser promovido no seio da instituição familiar e para evitar argumentos frágeis como o da mãe do aluno do 7º ano apresentado por Nogueira (2017). Acredito firmemente na família como o primeiro ambiente de formação crítica da criança. Evidentemente que os valores de cada família são diferentes e não cabe julgá-los. Contudo, a partir do momento que professores, como sugerido por Maria, buscam socializar os conteúdos sobre sexualidade com os pais, estarão promovendo a educação científica e o letramento científico desses pais/responsáveis; e com isso o conhecimento escolar estará se estendendo até a família. Sendo assim, a escola, na figura da professora, poderá conquistar apoio para a realização das atividades pedagógicas envolvendo o tema da sexualidade humana.

Penso que, após todos os momentos de interação vividos no estudo, tratando sobre sexualidade e letramento científico, as professoras e eu, tenhamos obtido outros avanços no modo de pensar essas temáticas relacionadas ao contexto de nossa atuação docente, indo além dos aspectos observados nas análises anteriores e buscando novas formas de conduzir o trabalho docente no que tange o tema da sexualidade e refletindo melhor sobre o letramento científico, nesse contexto. Isso permite afirmar que o processo de intervenção promovido nesta pesquisa ação com base nas ideias de Barbier (2004) e Thiollent (2011), ocasionou mudanças importantes no contexto pesquisado e contribuiu com os conhecimentos desse grupo de professoras que passam a pensar de modo mais crítico e reflexivo sobre sua própria prática de ensinar ciências nos anos iniciais de escolaridade.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

As *Sugestões para abordagem de temas relativos à Sexualidade Humana nos anos iniciais*, produto educacional dessa dissertação, foram idealizadas com o intuito de colocar à disposição de educadores, propostas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relativas à sexualidade humana nos anos iniciais do ensino fundamental, com alguma referência às práticas de letramento científico. Embora sugestões, os documentos construídos pretendem contribuir para a formação do pensamento científico das crianças, colocando-lhes diante de uma abordagem da sexualidade como algo natural e sem *tabus*, e que é inerente às práticas sociais.

Fruto dos processos formativos realizados com as professoras, as *Sugestões para abordagem de temas relativos à sexualidade humana nos anos iniciais* agrega à sua estrutura um conjunto de oito sequências didáticas, elaboradas, como já aludido na seção metodológica, pelos professores da escola onde a pesquisa aconteceu em interação com o formador, inseridas, nesse contexto, as quatro professoras informantes. A opção pelas sequências didáticas se deu precisamente por entendê-las como um conjunto de atividades estruturadas mediante o uso de estratégias e modos de intervenções que são planejadas por meio de etapas pelo docente com o objetivo de favorecer o entendimento, pelos alunos, do conteúdo que se deseja ser alcançado (KOBASHIGAWA et al., 2008).

Para estimular a composição das sequências didáticas, elaborei e apresentei ao grupo de professores quatro situações hipotéticas que se assemelham a circunstâncias que comumente ocorrem ou podem vir a ocorrer no espaço da escola e sobre as quais é importante que professores, coordenação pedagógica, equipe gestora e toda a comunidade escolar possam refletir para futuras intervenções pedagógicas.

Nesta seção, analiso e discuto a sequência didática *Semelhantes e diferentes: nossa sexualidade*, elaborada com base na primeira situação hipotética. As demais sequências se encontram disponíveis no material contido nos apêndices dessa dissertação. Em conformidade com as orientações previamente definidas, não foi proposta a indicação para qual ano sugerir as sequências, pois poderiam ser adaptadas a critério do/a professor/a e de acordo com o perfil da turma, apenas solicitei que identificassem o direito sexual violado.

❖ Primeira Situação

Em uma escola, na hora do recreio, percebe-se uma aglomeração de alunos. Ao se aproximar deles, a professora Cláudia nota que se trata de um grupo de alunos de sua sala de aula que dispensando palavras preconceituosas contra Miguel, um aluno que está em fase de descoberta de seus sentimentos e atitudes sexuais e, por isso, tem se vestido com trajes que, frequentemente, apenas meninas usam e apresentado modos de andar culturalmente considerados de pessoas do sexo feminino. Miguel fica triste, pois sempre respeita seus colegas e gostaria de ser respeitado em suas escolhas.

❖ Segunda Situação

Em uma caminhada pelos corredores de uma escola, a professora de educação especial se depara com uma discussão entre uma menina e um menino da mesma sala sobre o seguinte fato: a menina queria dar um beijo no rosto do garoto em forma de agradecimento por ele tê-la ajudado a pegar o lápis que, por algum motivo, foi parar em cima da caixa de ar condicionado. A menina possui uma deficiência física que a faz andar com dificuldades e, por este motivo, o menino diz não querer ser beijado por uma menina deficiente.

❖ Terceira Situação

Orientados pelo professor de artes, os alunos do terceiro ano do ensino fundamental I têm de fazer uma pintura em tela que mostre seus sentimentos em relação ao que consideravam amor humano. Vitória, de 8 anos de idade, acaba de pintar sua família composta por seu pai, três irmãos com idades de 7, 5 e 3 anos respectivamente, sua mãe grávida e por ela mesma. Um colega, percebendo a quantidade grande de crianças na casa de Vitória, afirma que a família de Vitória deve ser pobrezinha, pois não teria como o pai, sozinho, alimentar a todos.

❖ Quarta Situação

Durante uma atividade da aula de educação física do quinto ano, Laura é surpreendida por seu professor afastada de seus amigos e chorando

bastante. Quando indagada pelo professor sobre o que teria motivado seu estado emocional naquele momento, a menina de 10 anos de idade, com muito medo, responde que havia se machucado e sangrado um pouco durante a atividade. Os colegas, não se sabe como, haviam descoberto que a menina é portadora de AIDS, síndrome esta adquirida durante o seu nascimento, e disseram que ela não poderia mais brincar com eles, pois poderiam “pegar” a doença.

8.1 Sequência Didática: Semelhantes e diferentes: nossa sexualidade.

A professora Ana, uma das integrantes do grupo que elaborou a sequência didática transcrita abaixo, assim se expressa: *Compreendemos que os direitos sexuais violados pelos alunos de Cláudia, foram: o direito à igualdade e a não discriminação, o direito à vida, liberdade e segurança pessoal, o direito à autonomia e integridade corporal, o direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção, e o direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão. Diante de tantos direitos transgredidos, elaboramos a seguinte sequência didática que tem como objetivo geral fazer os alunos refletirem e perceberem a sexualidade humana como um processo natural e que faz parte de cada um de nós.*

TEMA: Semelhantes e Diferentes: nossa sexualidade.

CONTEÚDOS

O corpo humano: a sexualidade começa aqui!; Descoberta do corpo; Conhecendo o nosso corpo; O que é semelhante e o que é diferente nos corpos masculino e feminino; Como a Ciência define sexo, sexualidade e gênero? Expressão corporal: o corpo fala.

OBJETIVOS

Ao final dessa sequência, esperamos que os alunos sejam capazes de perceber semelhanças e diferenças entre pessoas do mesmo sexo e de sexos opostos; compreender que mudanças ocorrem no corpo em desenvolvimento de qualquer indivíduo e, portanto, está em constante transformação; identificar as mudanças em seus próprios corpos; entender os direitos sexuais como direitos

humanos, além de compreender a liberdade sexual como um dos aspectos relacionados à sexualidade. Neste sentido, ainda esperamos que sejam capazes de respeitar as diferenças entre gêneros.

PERÍODO

A princípio, atribuímos o período de quatro aulas para a realização dessa sequência didática, porém a critério do/a professor/a e, conforme as características da turma, o tempo pode ser estendido.

1ª ETAPA

- Formar uma roda de conversa com os alunos e, antes de apresentar a temática do dia, colocar um vídeo, de escolha do professor e adaptado à faixa etária das crianças, sobre a evolução humana.
- Caso os alunos ainda não tenham escutado falar sobre evolução humana e o professor não tenha conseguido o vídeo, é importante apresentar, resumidamente e com o auxílio de imagens, a explicação científica para o surgimento do homem na Terra.
- Conversar sobre a evolução do ser humano. Para iniciar a discussão, a próxima etapa é fundamental, pois será a partir dela que a conversa poderá iniciar.
- Para ampliar a discussão, mostrar a imagem de um bebê e contrastá-la com a imagem viva de um aluno escolhido dentre os que estiverem na sala.
- Perguntar quais as diferenças que podem ser apontadas entre a imagem do bebê e o aluno. Após as considerações dos alunos, colocar as imagens de um homem e de uma mulher e pedir às crianças que falem sobre semelhanças e diferenças entre os dois.
- Ao final das considerações, pedir aos alunos que façam um desenho sobre a evolução do ser humano da forma como eles compreenderam.

2ª ETAPA

- Iniciar a atividade com o texto “Fases da vida” disponível em www.escolakids.uol.com.br/as-fases-da-vida.htm, ou outro qualquer da

preferência do professor, sobre as mudanças que ocorrem no homem e na mulher durante as fases biológicas da vida.

- Promover a discussão do texto de forma coletiva.
- Após as argumentações sobre o texto, pedir aos alunos que formem duplas com o objetivo de descrever características físicas e/ ou biológicas do colega para a turma.
- Após as descrições realizadas, lançar a seguinte pergunta para a turma caso já não tenha sido mencionada: Vocês perceberam que nossas características nos fazem diferentes e ao mesmo tempo únicos? Deixar que se posicionem.
- Caso ainda haja tempo disponível, apresentar as formas de uso do corpo e os vestuários no decorrer da história: celtas, romanos, escoceses, indígenas.

3ª ETAPA

- Pedir aos alunos antecipadamente que pesquisem imagens sobre os trajes de homens e de mulheres ao longo do tempo e tragam para a aula.
- Explorar as imagens e deixar que a turma se posicione.
- Apresentar a história de Miguel.
- Pedir que os alunos comentem suas impressões a respeito da situação e questionar: Vocês acham que em nossa escola ocorre alguma situação semelhante? Já viram acontecer fora da escola? Vocês sabem o que é opção sexual? Outras perguntas são possíveis no decorrer das narrativas apresentadas pelas crianças.
- Fazer a leitura da Declaração dos Direitos Sexuais e buscar contextualizar à vida dos alunos.
- Perguntar à turma: quais direitos sexuais foram violados mediante as ações praticadas pelos amigos de Miguel?
- Propor-lhes que escrevam uma carta a Miguel prestando-lhe solidariedade.

4ª ETAPA

- Atividade dinâmica: entregar aos alunos folhas de papel 40 kg e solicitar que, em duplas, produzam desenhos do colega. Para isso deverão deitar sobre o papel, no chão. Para que o desenho fique mais real deverão registrar as características físicas do colega, como o cabelo, cor dos olhos, formato da

boca. Desenhar, ainda, acessórios que o colega possa estar usando e o que mais lhes chamar a atenção.

- Socializar a atividade com os demais do grupo ressaltando a importância do respeito ao outro, à sua forma de se vestir, falar, etc.
- Após a socialização, expor os cartazes nas paredes internas da escola e, acima deles, pedir aos alunos que proponham uma frase referente a tudo o que se estudou.

AValiação

A avaliação, nesse processo, será sempre diagnóstica e contínua observando a forma como os alunos realizam e socializam as atividades propostas ao longo das etapas de ensinoaprendizagem.

8.2 Alguns significados da sequência didática produzida

Embora à sequência didática produzida ainda inexista práticas mais efetivas de letramento científico, creio que aponta caminhos pertinentes e significativos com a ideia de uma sexualidade relacionada aos usos e práticas sociais que os alunos devem fazer dos conceitos científicos em seu cotidiano. Na apresentação dos conteúdos, noto a preocupação das professoras em tornar claro aos alunos os conceitos científicos para sexo, sexualidade e questões relacionadas a gênero na escola. Além de colaborar para a alfabetização científica dos estudantes, a organização desses conteúdos também contribui para uma compreensão mais abrangente da sexualidade. Como a sequência é voltada a alunos dos anos iniciais, julgo os conteúdos pertinentes com o contexto no qual será desenvolvido.

Nesse âmbito, mais uma vez destaco a importância de um trabalho voltado à educação em sexualidade através de atividades práticas e reflexivas que levem o aluno ao entendimento da sexualidade em sua totalidade e não apenas aos aspectos genitais ou ao ato sexual em si (PAES, FAVORITO; GONÇALVES, 2015). A sexualidade envolve modos de ser e de agir dos indivíduos, como no caso do aluno Miguel da situação hipotética e que tem seus direitos sexuais violados por apresentar modos de ser e agir típicos de sua sexualidade em desenvolvimento.

Em relação aos objetivos da sequência, é evidente mais uma vez, a preocupação em considerar a sexualidade humana como algo abrangente e, ao mesmo tempo, diferente pela forma como cada indivíduo a vive. Os objetivos propostos denotam o desejo de que os alunos aprendam, ao final da sequência, aspectos pertinentes aos conceitos científicos no dia a dia. É nítida a preocupação das professoras em fazer com que os alunos entendam que somos seres biologicamente semelhantes, mas estruturalmente diferentes: meninos não são como meninas e vice-versa. As relações de gênero propostas nessa atividade como um dos objetivos devem ser encaradas, epistemologicamente, como constituinte da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997).

As etapas da sequência foram arroladas de modo a suscitar discussões em torno da temática. Para essas discussões, percebo que as professoras parecem dedicar atenção especial à oralidade dos alunos, pois em diversos momentos lhes é solicitado posicionar-se em relação ao assunto abordado; em outros, são propostas rodas de conversa ou socializações. Entendo que propiciar eventos de fala, especialmente aos alunos dos anos iniciais, é fundamental e desenvolve o senso crítico. Nesse sentido, a linguagem oral tem sido considerada como um dos aspectos fundamentais da vida, pois nos permite a socialização, a construção de conhecimentos, a organização de nossos pensamentos e experiências, além de ser por meio dela que ingressamos no mundo; portanto, a oralidade permite ampliarmos nossas possibilidades de inserção e de participação em práticas sociais (CHAER; GUIMARÃES, 2012). A criança, através da oralidade, é inserida em práticas sociais e isso lhe permite avanços no entendimento da sexualidade em contextos de letramento científico, pois este também requer usos de saberes científicos em práticas sociais.

Os momentos de discussões e debates em torno da sexualidade humana de forma a propiciar aos alunos o desenvolvimento da oralidade são indispensáveis, especialmente quando se tem uma situação-problema a ser resolvida. Portanto, todas as vezes que o professor propuser alguma atividade a partir de uma situação-problema, é necessário que possibilite plenárias para discuti-la e deixar que os alunos, através de consensos, legitimem ou encaminhem as devidas soluções (ROMANATTO; VIVEIRO, 2015).

Ao longo das etapas da sequência didática, constato formas tênues e cuidadosas em expor as questões sobre sexualidade e ao mesmo tempo formas contextualizadas à vida dos alunos. Em contexto extraescolar, a atividade proposta pelas professoras sinaliza para o uso da sexualidade de forma madura e responsável, levando os alunos a “(...) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1999).

Ainda sobre as etapas propostas visualizo a compreensão das docentes em, pensando nos direitos sexuais, levar os alunos a se posicionarem contra discriminações associadas à forma individual de viver a sexualidade. No texto dos parâmetros curriculares nacionais de orientação sexual, um dos objetivos em trabalhar com a temática em sala de aula é justamente levar o aluno “A reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1999). Ou seja, a todos nós é imposto, por meio da cultura, padrões a seguir segundo o modelo de masculino e feminino estabelecido. Contudo, nem todos seguem exatamente esses padrões e isso não deve ser alvo de discriminações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os pressupostos teóricos apresentados e a relevância da temática abordada, entendo a sexualidade humana, na perspectiva do letramento científico nos anos iniciais do ensino fundamental, como uma questão profícua aos alunos desse nível de ensino, pois, categoricamente, contribui para a formação cidadã das crianças que estão inseridas nos diversos contextos da vida: social, educacional, religioso, familiar, etc.

A respeito dos estudos sobre sexualidade humana e letramento científico, como componentes curriculares do ensino de ciências, percebi a pertinência deste ensino ao promover aprendizagens que permitam compreensões de fenômenos relativos ao cotidiano dos alunos, de forma que lhes seja garantido atuar crítica e reflexivamente em sua própria realidade. Ensinar ciências nos anos iniciais, de forma contextualizada, é assegurar aos alunos exercício pleno da cidadania. No caso específico desse estudo, significa o exercício consciente e responsável da sexualidade em situações que exijam posicionamento.

Nos primeiros anos de escolarização, o ensino da sexualidade ainda é percebido, por muitos professores, com determinadas restrições, com *tabus* que têm origem na própria história de vida dos docentes, ou por falta de formação adequada para o trabalho com os pequenos. A confusão entre os significados das palavras *sexo* e *sexualidade*, além de fatores como crenças religiosas ou convicções familiares, também contribuem para o não desenvolvimento da temática na sala de aula.

Ainda é evidente que muitos professores dos anos iniciais enfatizam a alfabetização científica nas aulas de ciências, ensinando aos alunos termos técnicos e científicos sem significado para a prática do dia a dia. O casamento de abordagens técnicas e científicas a usos práticos na vida cotidiana é o desejado em aulas sobre sexualidade. Nesse sentido, partilho das ideias de Sasseron e Machado (2017) ao afirmarem que o ensino de ciências deve:

(...) formar pessoas capazes de resolver problemas apresentados a elas: sejam situações localizadas, como decidir tomar ou não um antibiótico prescrito pelo médico, ou globalizadas, como votar em um plebiscito pela instalação ou não de uma usina hidrelétrica. Tomadas de decisão como essas ocorrem quando se trabalha com as informações disponíveis, procurando entender as consequências

imediatas e futuras de uma ação. São, portanto, situações trabalhosas que exigem mais do que informações, exigem estratégias de resolução de problemas (SASSERON; MACHADO, 2017, p. 18).

Partindo do postulado por Sasseron e Machado (2017), considero, então, que ensinar ciências, particularmente os conteúdos de sexualidade humana, requer fomentar a participação ativa das crianças em investigações científicas de uso social, como a compreensão de que os seres humanos são biologicamente semelhantes, mas cientificamente diferentes, pois nossas personalidades não são iguais.

Como já assinalado, a sexualidade humana, como força vital, encontra variadas formas de expressão: ao mesmo tempo em que é individual, também se expressa no coletivo. Dessa forma, afirmo, decididamente, que a sexualidade é uma energia presente na vida de todos os seres humanos desde o momento do nascimento até à morte. Outrossim, em todas as experiências, sejam emocionais ou afetivas dos sujeitos, a sexualidade está presente e, nessas experiências, vai se transformando ao longo do tempo. Por esse motivo, deve-se compreender a sexualidade como algo relacionado não somente aos órgãos genitais ou às relações sexuais, mas a processos psicológicos e físicos, às sensações e às trocas afetivas, aos cuidados dos indivíduos com o próprio corpo ou com o corpo do outro.

Nesse contexto, as práticas de letramento científico são fundamentais para o esclarecimento quanto à consciência dos usos que os indivíduos fazem da sexualidade. Só orientar crianças e adolescentes, apontando o que podem ou não fazer, como devem ou não agir, não é satisfatório. É imperativo levar os alunos dos anos iniciais a fazer uso efetivo e consciente dos conhecimentos científicos sobre sexualidade para que vivam bem e exerçam sua cidadania.

Anterior à realização dos momentos formativos, percebia discursos medicalizados de uma sexualidade mais reprodutiva e percepções docentes com características meramente biológicas e informativas, tendo o estudo do corpo humano como eixo estruturante. Eram modos de pensar desprovidos do compromisso em formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis no uso de suas sexualidades.

Nas experiências narradas pelas professoras, notei formas de perceber a sexualidade humana sem levar em consideração questões relativas à diversidade

sexual. As docentes, de modo geral, trabalhavam a temática apenas como resposta a alguma situação ocorrida na escola ou se partisse de alguma motivação dos próprios alunos.

A partir dos momentos de formação realizados e com a produção das sequências didáticas, é possível apontar avanços expressivos na forma como as professoras parecem compreender a sexualidade humana e questões a ela relacionadas. A apropriação do significado da expressão “letramento científico”, nesse contexto, parece haver contribuído para que as percepções tenham se tornado mais latentes, voltadas ao ensino de conceitos científicos ligados à vida dos alunos e, considerando não apenas a dimensão biológica, mas as dimensões social, emocional, cultural e religiosa (OLIVEIRA, 2009).

Ainda que as professoras pareçam ter compreendido a expressão letramento científico como prática social de conhecimentos científicos e tecnológicos, observei dificuldades na elaboração de atividades mais contextualizadas, envolvendo a sexualidade na perspectiva do letramento científico, o que não quer dizer que não tenham avançado em suas concepções sobre a temática. Como já assinalado, essas dificuldades devem-se às condições de formação do professor que ensina ciências nos primeiros anos de escolarização. Entendo o professor, na acepção de Campos e Campos (2016), como agente cultural externo e, nesse sentido, especialmente nos anos iniciais, deve vincular o conhecimento científico ao conhecimento do dia a dia do aluno.

Do mesmo modo, a partir de todo o movimento de pesquisa realizado e das formações permitidas, assinalo, de forma geral, nas sequências didáticas elaboradas, o entendimento da sexualidade humana, pelas professoras, como um processo que não ocorre de forma pulverizada, fragmentada ou desassociada da vida social, mas como um fenômeno intrínseco ao homem e concernente aos direitos humanos.

Nesse sentido, estou convencido da importância em redimensionar minha prática docente em relação ao ensino da sexualidade. As ideias de Romanatto e Viveiro (2015) falam por mim:

Pessoas cientificamente educadas também podem agregar valores nas suas mais diversas atividades diárias, por exemplo, no cuidado com a alimentação e a saúde, no âmbito pessoal, bem como na interação mais sustentável com o ambiente ou na participação mais

eficiente no mundo do trabalho, em âmbito mais geral (ROMANATTO; VIVEIRO, 2015, p. 14).

Assim, entendo que, na contemporaneidade, não é possível desvincular o letramento científico das práticas sociais dos alunos dos anos iniciais. Questões sobre sexualidade são sempre atuais e causam polêmicas, como a que foi apresentada na seção sete. A criança e o adolescente buscam a todo o momento respostas para suas angústias. Por ser a ciência dinâmica, os professores precisam de propostas de formação que os atualizem em teorias e práticas para um trabalho significativo envolvendo a sexualidade humana na perspectiva do letramento científico como prática social em sala de aula.

Ainda no tocante à relevância da temática discutida, e como parte da avaliação desta dissertação de mestrado profissional, assinalo que a produção coletiva – denominada *Sugestões para a abordagem de temas relativos à sexualidade humana nos anos iniciais* – traduz-se em um produto educacional na perspectiva do ensino da sexualidade humana e que faz referência a práticas de letramento científico. O material, encartado ao presente estudo, foi pensado como algo importante e necessário para todos que atuam nos anos iniciais e, frequentemente, se perguntam por onde começar uma conversa sobre sexualidade com os pequenos. Nesse sentido, o material configura um caminho viável pensado por professores para abordar a temática em questão. Nessa condição, está sujeito a críticas e a aprimoramentos futuros, mediante outras propostas investigativas que pretendam contribuir também com a prática docente no ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade.

As oito sequências didáticas elaboradas possuem um caráter mais didático e pedagógico no sentido da orientação sexual, conforme previsto nos PCNs. Como já dito, são atividades propostas por professores e para professores. Portanto, de profissionais preocupados com os rumos que a sexualidade vem tomando em nossos dias na perspectiva de contribuir para a vivência segura e tranquila desse processo que nos acompanha durante toda a vida.

De modo geral, as sequências didáticas partem de situações conflituosas, muitas vezes vivenciadas no espaço da escola. A intenção é aproximar a temática sexualidade humana das vivências de nossos alunos e alunas. Assim, por meio de assuntos como “O respeito como base da sexualidade”, “O direito à liberdade de

expressão sexual” e “Direitos sexuais e o combate ao bullying nas aulas de educação física”, as *Sugestões para abordagem de temas relativos à sexualidade humana nos anos iniciais* possibilitam às crianças situações satisfatórias para falarem de si em um ambiente seguro e confortável – a sala de aula – e sob a condução de profissionais comprometidos com um ensino de ciências contextualizado e voltado às práticas de letramento científico.

Por fim, compreendo que todo o processo de pesquisa e de estudos desenvolvidos permitiram novos olhares e a construção de novas percepções docentes sobre sexualidade humana na perspectiva do letramento científico no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, além de me possibilitar refletir, junto com meus pares, sobre nossas práticas de ensino nesse âmbito. Desse modo, seja em aulas de ciências, ou em quaisquer outras aulas dos anos iniciais, a sexualidade humana e o letramento científico devem ser questões fundamentais a serem pensadas, discutidas e colocadas em prática num diálogo constante entre os conhecimentos escolares e vivência dos sujeitos do processo, suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO MUNDIAL PELA SAÚDE SEXUAL. **Declaração dos direitos sexuais**. Disponível em: <<http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>>. Acesso em 14/02/2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final do XI Encontro Nacional**. Brasília, 2002.
- AUGUSTO, T. G. S.; AMARAL, I. A. A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 21, n.2, p. 493-509, 2015.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARROS, M. D. M. de; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. de. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 15, n.01, p. 81-95, jan-abr, 2013.
- BIRMAN, J. **Sexualidade na instituição asilar**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.
- BLOUGH, G. O.; SCHWARTZ, J.; HUGGETT, A. J. **Como ensinar ciências**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1967.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. ISSN 1413-2478.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. 1ª. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. de; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, R. S. P.; CAMPOS, L. M. L. A formação do professor de ciências para os anos iniciais do ensino fundamental e a compreensão de saberes científicos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. Belém, v. 13, n.25, p. 135-146, Jul-Dez, 2016. ISSN: 2317-5125.

CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 5, n.2, p.81-90, 1998. ISSN 1516-7313.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. da G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**. Patos de Minas, n.3, p. 71- 88, nov., 2012. ISSN 2178-7654.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação [online]**. Rio de Janeiro, n.22, pp. 89-100, 2003. ISSN 1413-2478.

_____. **A ciência através dos tempos**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004 (Coleção Polêmica).

CHISTÉ, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Revista Ciência & Educação**. Bauru, v. 22, n.3, p. 789-808, 2016. ISSN 1516-7313.

CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n.68, jan./mar., 2017. ISSN 1413-2478.

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série**

Estudos, Periódico do Programa de Pós-Graduação e Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n.32, p. 205-221, jul./dez. 2011.

DI MARTINO, E. R. O ciclo básico e o ensino de ciências: uma tomada de consciência. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico.** São Paulo: SE/CENP, 1990, p. 37-48

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 11-37.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DUCATTI-SILVA, K. C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências das séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 222p., 2005.

EGYPTO, A. C. (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. **Revista Investigações em Ensino de Ciências.** Porto Alegre, v.18, n.1, p. 77-105, 2013. ISSN 1518-8795.

FERENCZI, S. Confusion of tongues between adults and the child. In: **Final contributions to the problems and methods of psycho-analysis.** New York: Brunner & Mazel, 1980 (Original publicado em 1933).

FERREIRA, M. de S.; FIGUEIREDO, N. M. A.; Expressão da sexualidade do cliente hospitalizado e estratégias para o cuidado de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem.** Brasília, v. 50, n.1, p. 17-30, jan./mar., 1997.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum.** Londrina: UEL, 2009. 190p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade.** Vol. 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: SALOMÃO, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1984, pp. 123-250.

FROTA-PESSOA, O. Etapas da implantação dos cursos renovados. **Ciência e Cultura**. Campinas, SP, v. 16, n.4, p. 363-367, 1964.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, A. S. L. (Org.). **Letramento Científico: um indicador para o Brasil**. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 29, vol. 5, p. 251-263, 2013. ISSN 1807-1600.

HAMZE, A. **A profissão de ser professor**. Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalhodocente/professor.htm>> Acesso em: 08 de maio de 2017.

INEP. **Letramento científico**. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_cientifico.pdf> Acesso em: 05 de dez. 2016.

ITÓZ, S. de. **Adolescência e sexualidade para eles e para nós**. 8ª. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. da S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**. São Paulo, v. 59, n.2, p. 157-162, mar./abr., 2006.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOBASHIGAWA, A. H.; ATHAYDE, B. A. C.; MATOS, K. F. de OLIVEIRA; CAMELO, M. H.; FALCONI, S. **Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 13, n.2, pp. 241-253, 2008. ISSN 1518-8795.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v. 03, n. 01, p. 45-61, jan-jun, 2001.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Pensar a sexualidade na contemporaneidade**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009, 216 p.

MAGALHÃES, C. **Dinâmicas de grupo sobre sexualidade: atividades para trabalhar com adolescentes**. 2ª. ed. RJ: Wak Editora, 2016.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**. Número extra. VII Congreso, 2005.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n.1, pp.98-110, 2000. ISSN 0102-8839.

MIRANDA, P. R. M. de.; FREITAS, F. E. de L.; SILVA, C. N. **Concepções e temas correlatos de sexualidade de alunos do ensino fundamental**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de Novembro de 2015.

MIRANDA, S. M. O adolescente e as mudanças corporais. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). **Adolescência**. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex/UFMG, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 203p. 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3ª. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, S. A. R.; SOUZA, C. B. A. Intencionalidade e linguagem (II): algumas considerações sobre Tomaselo, Searle e Dennett. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Belém, v. 31, n. 4, pp. 451-459, out./dez., 2015.

NOGUEIRA, M. **Pais questionam ensino de conteúdo sobre gênero e sexualidade**. Publicado no jornal digital *O Tempo*. Disponível em <www.otempo.com.br>. Acesso em: 11/07/2017.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 217, p. 382-400, 2006. ISSN 2176-6681.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science Education**, Vol. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.

OGUNKOLA, B. J. Scientific Literacy: Conceptual Overview, Importance and Strategies for Improvement. **Journal of Educational and Social Research**. Vol. 3, n.1, p. 265-274, 2013.

OLIVEIRA, C. M. A. de. O que se fala e se escreve nas aulas de Ciências? In: CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

OLIVEIRA, V. L. B. de. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. 190p.

PAES, D. C.; FAVORITO, A. P.; GONÇALVES, R. C. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? **Multi-Science Journal**. Vol. 1, n.3, p. 69-78, 2015

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. do R. F. **Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, SP. 24 a 27 de nov. de 2015.

PINHÃO, F.; MARTINS, I. **A formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais: traçando um panorama da pesquisa nacional**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e I Congresso Iberoamericano de Investigación em Enseñanza de las Ciencias (CIEC). Universidade Estadual de Campinas, 5 a 9 de dezembro de 2011. ISBN: 978-85-99681-02-2.

RIBEIRO, M. **Conversando com seu filho sobre sexo**. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2009.

RIBEIRO, P. R. C. A sexualidade e o discurso biológico. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3ª. ed. revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, D. O.; SOUZA, N. G. S. de. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n.1: pp. 109-129, janeiro-abril/2004. ISSN 1806-9584.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª. ed. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

ROCHA, M. B.; NETO, J. M. **Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Florianópolis, 08 a 13 de Novembro de 2009. ISSN 2176-6940.

RODRIGUES, C. P.; WECHSLER, A. M. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v.1, n.1, pp. 89-104, 2014.

ROMANATTO, M. C.; VIVEIRO, A. A. Alfabetização científica: um direito de aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Biblioteca Anpae – Série Cadernos: n.11, 2011. ISSN 1677-3862.

SANTOS, I. A. dos; RUBIO, J. A. S. A orientação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. São Roque: SP, vol. 4, n. 1, 2013. ISSN 2177-7748.

SANTOS, W. L. P. dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Revista Ciência & Ensino**, São Paulo, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

_____. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.12, n.36, set./dez., 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Ações e indicadores da construção do argumento em aula de ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 15, n. 02, p. 169-189, maio/ago., 2013.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar física**. 1ª. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SAYÃO, R. **Como educar meu filho?** Princípios e desafios da educação de crianças e de adolescentes Hoje. 1ª ed. São Paulo: Publifolhas, 2003.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação da coleção. In: DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação).

SHAMOS, Morris Herbert. **The myth of scientific literacy**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

SILVARES, E. F. M. Orientação sexual da criança. In: BRANDÃO, M.Z.S.; CONTE, F. C. S.; MEZZAROBBA, S. M. B. (Orgs.). **Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002. p.111-120.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. ed. 9ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **O que é letramento**. Jornal do Grande ABC (Diário na Escola – Santo André). Edição de 29 de agosto de 2003.

SOUZA, H. P. de. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002 (Coleção Psicologia e educação).

SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. **Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. UFSC, 23 a 26 de agosto de 2010.

VALE, J. M. F. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (Org). **Questões atuais no ensino de Ciências**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras, 2009.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**. Santa Catarina, v.07, n.3, pp. 853-876, 2012. ISSN 1809-0354.

VITIELLO, N. (Org.). **Manual de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Iglu, 1997.

VITIELLO, N.; CONCEIÇÃO, S. C. Manifestações da sexualidade das diferentes fases da vida. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v.1, n. 4, p. 47-59, 1993. ISSN 0103-6122.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZANCUL, M. C. S. Ciências no ensino fundamental. In: DEMONTE, A. *et al.* **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Ciências e Saúde**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 125-134.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. EDUCA, Lisboa, 1993.

ZORNIG, S. M. A. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 13, n. 1, p. 13-77, jan./mar., 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O CORPO DOCENTE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

Prezadas Professoras,

Sou estudante do Curso de Mestrado Profissional em Educação em Docência em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), e tenho a intenção de conhecer a concepção das professoras da E.E.E.F. Rosa Gattorno em relação ao tema da Sexualidade Humana nos anos iniciais. Para isso, desenvolvo a presente pesquisa a fim de investigar os modos de professores abordarem o tema já citado.

Para a efetivação desta pesquisa, é importante sua participação ao responder as questões aqui propostas. Ressalto que sua identificação será preservada e que as informações serão utilizadas para fins acadêmicos e contribuirão para o avanço do conhecimento na área. Também informo que, após a conclusão da pesquisa, colocarei à sua disposição os resultados encontrados. Espero contar com a sua colaboração e, desde já, agradeço.

Adriano Santos de Mesquita.

Idade: _____ anos.	Para efeitos de tirar dúvidas e facilitar a comunicação, deixe seu e-mail:
Qual o curso de formação para professor você fez?	
Possui pós-graduação? () Sim. Em quê? _____ () Não.	
Algo a observar? _____	
Atua há quanto tempo com turmas dos anos iniciais?	

01. Marque em quais anos você já atuou.

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

02. Marque a(s) disciplina(s) que você tem mais facilidade em ensinar.

- Língua Portuguesa
- Ciências
- Matemática
- Geografia
- História
- Todas
- Nenhuma

03. Pensando na **Sexualidade Humana**, em qual (is) ano(s) você já trabalhou com esse tema?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- Todos
- Nunca trabalhei com o tema

04. Caso tenha trabalhado com o tema **Sexualidade Humana** em quaisquer dos anos, relate um pouco como foi a experiência. Caso não tenha trabalhado passe para a questão 10.

05. Você se sente confortável ao tratar desse tema com os alunos ou mesmo com as outras professoras do ambiente de trabalho? Justifique.

06. Pensando na fé professada por você (caso possua alguma), acredita ser capaz de trabalhar, com competência pedagógica e profissional, o tema **Sexualidade Humana** sem que sua visão religiosa interfira? Justifique.

07. Pensando na sua experiência com o 5º ano (caso tenha), qual (is) o(s) tema(s) sobre **Sexualidade Humana** que você já trabalhou?

Corpo Humano	()	Abuso sexual	()	Família	()
Relações de Gênero	()	Masturbação	()	Menstruação	()
DSTs/Aids	()	Namoro	()	Casamento	()
Amizade	()	Fecundação	()	Homossexualidade	()
Sistema reprodutor	()	Sexo	()	Exploração sexual	()
Gravidez indesejada	()	Mét. contraceptivos	()	Outros_____	()

Dentre os assinalados, quais as dificuldades encontradas por você (caso as tenha), ao desenvolver as aulas desses assuntos? Comente.

08. E quanto aos temas ainda não trabalhados por você? Alguma observação sobre?

09. Dentre os temas citados anteriormente, sobre qual (is) dele (s) você gostaria de aprender mais?

Corpo Humano	()	Abuso sexual	()	Família	()
Relações de Gênero	()	Masturbação	()	Menstruação	()
DSTs/Aids	()	Namoro	()	Casamento	()
Amizade	()	Fecundação	()	Homossexualidade	()
Sistema reprodutor	()	Sexo	()	Exploração sexual	()
Gravidez indesejada	()	Mét. contraceptivos	()	Outros_____	()

10. Você percebe se as famílias dos alunos os orientam quanto ao tema **Sexualidade Humana**? Comente.

11. Qual a concepção que você, professora, tem sobre o tema **Sexualidade Humana**?

12. Quais as maiores dificuldades (caso as tenha) que você, enquanto pessoa, tem em relação à **Sexualidade Humana**?

13. Você conhece ou já ouviu falar em **Letramento Científico**?

() Sim

() Não

Caso sua resposta tenha sido SIM, como desenvolve (se desenvolve) o tema **Sexualidade Humana** na perspectiva do **Letramento Científico**?

Muito Obrigado!

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



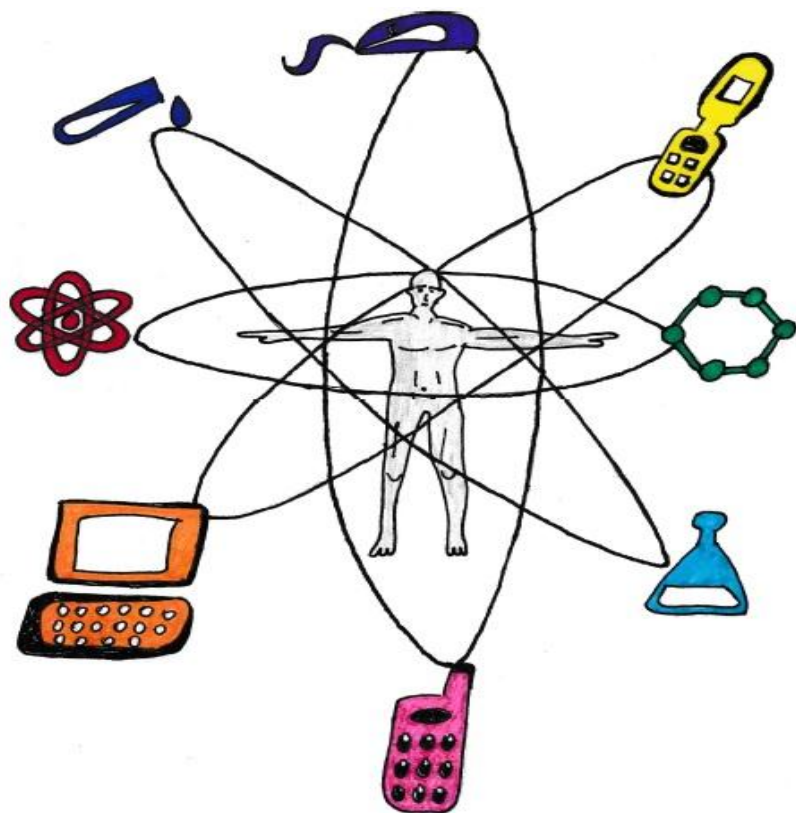
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

Professora,

Pense por um momento em suas aulas de ciências sobre sexualidade humana e em suas percepções sobre essa temática antes dos momentos formativos que vivenciamos nos últimos meses. Agora, pense em aulas futuras sobre sexualidade humana e em suas percepções sobre essa temática, e comente possibilidades para abordá-la em sala objetivando a aprendizagem em ciências de seus alunos.

APÊNDICE C – SUGESTÕES PARA ABORDAGEM DE TEMAS RELATIVOS À SEXUALIDADE HUMANA NOS ANOS INICIAIS

Sugestões para abordagem de temas relativos à Sexualidade Humana nos anos iniciais



*Prof. Me. Adriano Santos de Mesquita
Prof^a Dr^a Elizabeth C. G. Manfreda*

Universidade Federal do Pará
Instituto de Educação Matemática e Científica
Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática



SUGESTÕES PARA ABORDAGEM DE TEMAS RELATIVOS À SEXUALIDADE HUMANA NOS ANOS INICIAIS (Material para o Docente)

Elaboração

Adriano Santos de Mesquita
Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática
Professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno

Orientação

Prof^a Dr^a Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfreda
Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática

Coordenação Geral

Adriano Santos de Mesquita

Direção de Arte e Capa

Adriano Santos de Mesquita

Imagem de Capa

Andreza de Souza Moreira
Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática

Imagens ao longo do texto

Risoneide Tavares Barreto
Roseneide Braga da Silva
Cláudia Cristine Ferreira da Silva
Dayse Pássaros Matos
Professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno

Contato

drykosantos@gmail.com

Sumário

Apresentação.....	
Respeitar é preciso: a sexualidade em questão.....	
Respeito em sexualidade: direito de todos!.....	
O respeito como base da sexualidade.....	
Semelhantes e diferentes: nossa sexualidade.....	
O direito à liberdade de expressão sexual.....	
Deficiência e sexualidade na escola.....	
Família, amor humano e fonte de sexualidade.....	
Direitos sexuais e o combate ao bullying nas aulas de educação física.....	

Apresentação

Na sociedade contemporânea em que vivemos, a sexualidade tem sido banalizada por muitas pessoas e encarada ainda com certos tabus por outras. Porém, é fato que todos somos dotados de sexualidade, da criança ao idoso. Por meio dos avanços tecnológicos e do acesso às informações científicas, temos a oportunidade de aprender melhor sobre a sexualidade e como ela se manifesta em cada indivíduo. Nesse contexto, o uso social da ciência e da tecnologia – letramento científico – nos possibilita pensar melhor em estratégias de uso responsável de nossa sexualidade.

Nesse sentido, os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno e eu, desenvolvemos este material com o propósito de propor ideias relativas à sexualidade humana e ao letramento científico, como práticas sociais, contribuindo em aulas nas quais as temáticas se fizerem presentes, ou a Orientação Sexual como tema transversal. Evidentemente, este documento pode ser usado por aqueles professores que se dispuserem desenvolver as temáticas em sala de aula.

As sequências didáticas aqui apresentadas fazem parte de uma oficina de formação intitulada "Diálogos sobre Sexualidade Humana e Letramento Científico nos anos iniciais do Ensino Fundamental" realizada com os professores da Escola supracitada, localizada em Belém, no Pará. A oficina fez parte de um dos momentos metodológicos desenvolvidos para a elaboração de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática, do Instituto de Educação Matemática Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Prof^a Dr^a Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredi.

Todas as sequências foram pensadas para os anos iniciais do ensino fundamental e com base em situações hipotéticas (apresentadas no decorrer de cada sequência) as quais foram sugeridas por mim, mas que costumam ocorrer com frequência no cotidiano escolar. Assim, não estão direcionadas a um determinado ano escolar, pois podem ser adaptadas a todos eles.

Prof. Adriano Santos de Mesquita

Sequência Didática 01

RESPEITAR É PRECISO: A SEXUALIDADE EM QUESTÃO.

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. História

Quem sou eu na sociedade de sexos.

2. Ciências

O corpo humano e sua estrutura anatômica: terreno da sexualidade.

3. Língua Portuguesa

O preconceito em sexualidade.

4. Matemática

Tabelas e gráficos: registros dos modos de ser de cada um de nós.



OBJETIVOS

Ao final desta sequência, espera-se que os alunos sejam capazes de conhecer seus direitos individuais e coletivos percebendo que, apesar de fisicamente semelhantes (todos temos olhos, boca, nariz...), somos diferentes e, por este motivo, devemos ser tolerantes e respeitosos uns com os outros, além de compreenderem a sexualidade como processo natural, respeitando a diversidade de valores e comportamentos que lhe são relativos.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

A princípio, atribui-se um período de cinco aulas para a realização desta sequência didática, porém, a critério do/a professor/a e conforme as características da turma, o tempo pode ser estendido.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia: História

- ✎ Conversar com os alunos sobre “quem sou eu”: gestos, manias, medos, características familiares.
- ✎ Sondá-los para que falem a respeito de si e das pessoas com quem vivem ou passam a maior parte do tempo: se são homens ou mulheres.
- ✎ Encaminhar a conversa para a sociedade de sexos em que vivemos, na qual a homens e mulheres são atribuídas funções de acordo com o sexo. Perguntar aos alunos o que acham disso.
- ✎ Apresentar dados históricos, por meio de fotografias antigas e atuais, que mostram homens e mulheres no exercício de suas funções. Deixar que se posicionem.
- ✎ Registrar as informações obtidas.

2º Dia: Ciências.

- ✎ Iniciar roda de conversa sobre as diferenças físicas entre os corpos masculino e feminino. Será que essas diferenças justificam as funções de trabalho atribuídas a homens e mulheres?
- ✎ Deixar que os próprios alunos observem as características físicas individuais e coletivas do corpo dos meninos em relação ao corpo das meninas. Pedir dois voluntários para servirem como modelos.
- ✎ Seriam os homens mais fortes e robustos e as mulheres fracas e delicadas?



✎ Apresentar a anatomia sexual e reprodutiva masculina e feminina e discutir a importância dos corpos dentro de cada sociedade, cultura e época.

✎ Informar que sentimentos, emoções e pensamentos são produzidos a partir do corpo e, por isso, ele tem um importante papel na sexualidade humana.

✎ Registrar, no quadro, as observações destacadas pelos alunos e pedir que anotem no caderno.

3º Dia: Língua Portuguesa

✎ Apresentar aos alunos a situação abaixo, que pode ser adaptada conforme a faixa etária:

Em uma escola, na hora do recreio, percebe-se uma aglomeração de alunos. Ao se aproximar deles, a professora Cláudia notou que se tratava de um grupo de alunos de sua sala de aula que dispensava palavras preconceituosas contra Miguel, um aluno que está em fase de descoberta de seus sentimentos e atitudes sexuais e, por isso, tem se vestido com trajes que, frequentemente, apenas meninas usam e apresentado modos de andar culturalmente considerados de pessoas do sexo feminino. Miguel fica triste, pois sempre respeitou seus colegas e gostaria de ser respeitado em suas escolhas.

✎ Em uma roda de conversa levantar as seguintes questões e deixar que os alunos falem: você concorda com as atitudes dos colegas de Miguel? Por quê? Você sabe o que é preconceito? Você acha que o que aconteceu com Miguel foi preconceito? Miguel foi desrespeitado? O que é respeito?

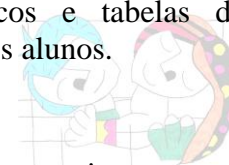
✎ A partir das falas dos alunos, estabelecer definições para “preconceito”, “respeito” e “tolerância”.

✎ Possibilitar aos alunos a reflexão de que o desrespeito ao outro pode levá-lo a situações desagradáveis deixando marcas para toda a vida.

4º Dia: Matemática

✎ A partir dos registros realizados no primeiro e no segundo dias da atividade, realizar uma “mostra de resultados” sobre gestos, manias, medos, características físicas de meninos e meninas mais evidenciados.

✎ Construir, com os registros realizados, gráficos e tabelas da sexualidade. Em seguida, discutir os resultados com os alunos.



5º Dia: Língua Portuguesa

✎ Com base na história de Miguel construir, com as crianças, uma história em quadrinhos com linguagem verbal para alunos que já sabem ler e escrever ou com linguagem não verbal para os que ainda estão em fase de aquisição da leitura e da escrita.

✎ Pedir aos alunos que socializem as historinhas com os colegas.

✎ Exposição, no pátio da escola, com a participação de todas as turmas.

MODOS PARA AVALIAR

✎ Participação no processo.

✎ Observação do comportamento dos alunos no decorrer e após a realização da sequência.

✎ Criar os “guardiões do respeito”, os quais terão a missão de observar e “denunciar” atitudes consideradas desrespeitosas e/ou preconceituosas contra qualquer ser humano nos contextos escolar e social.

Fique por Dentro

✎ Leia: UNESCO. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. – Brasília: UNESCO, 2014. 53 p., il.

Sequência Didática 02

RESPEITO EM SEXUALIDADE: DIREITO DE TODOS!

✚ Assista ao vídeo “Ninguém é igual a ninguém”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VIZFvkmwS9I>

✚ Assista também ao vídeo da Turma da Mônica “O corpo fala”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kVB8litlPHU>

Anotações

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. Língua Portuguesa

Bullying como forma de transgressão dos direitos sexuais.

2. Artes

Expressão corporal: o corpo fala.

3. História

Direitos humanos e sexuais.

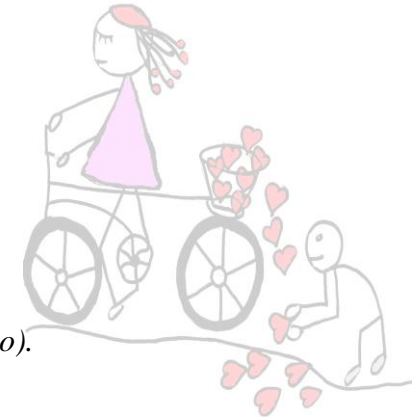
4. Ciências

O corpo humano.

O ser humano social (relacionamento).

5. Ensino Religioso

Relações de respeito, amizade e carinho na base da sexualidade.



OBJETIVOS

Ao final dessa atividade espera-se que os alunos sejam capazes de compreender seus direitos humanos e sexuais nos contextos escolar e social. E, ainda, apresentar atitudes de respeito com o outro na expressão de sua individualidade e intimidade.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

A princípio, atribui-se o período de cinco aulas para a realização dessa sequência didática, porém, a critério do/a professor/a e conforme as características da turma, o tempo pode ser estendido.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia

✍ Pedir antecipadamente aos alunos que realizem pesquisa sobre “bullying”. Esta atividade também vai contribuir para reflexões no terceiro momento.

✍ Apresentar aos alunos o vídeo “Bullying, sai pra lá!” da Rádio Margarida disponível no site www.youtube.com

✍ Pedir para falarem sobre o que aprenderam com o vídeo.

✍ Socializar as pesquisas feitas pelos alunos relacionando-as com o vídeo.

✍ Para propiciar um clima de descontração e integração entre os alunos, realizar a dinâmica de socialização “Nem o meu, nem o seu, o nosso”:

O grupo fica espalhado pela sala, de pé. Pedir que todos se movimentem pela sala de acordo com a música, explorando os movimentos do corpo. Pôr música com ritmo cadenciado. Tempo. Parar a música. Solicitar que formem dupla com a pessoa mais próxima e que, de braços dados, continuem a se movimentar no mesmo ritmo, procurando um passo comum, quando a música recomeçar. Após um tempo, formar quartetos, e assim sucessivamente, até que todo o grupo esteja se movimentando junto, no mesmo passo. Pedir que se espalhem novamente pela sala, parando num lugar e fechando os olhos. Solicitar que respirem lentamente, até que se acalmem. Abrir os olhos, sentar em círculo.

✍ Após a dinâmica, pedir aos alunos que comentem sobre o que perceberam com a atividade, quais as dificuldades encontradas para realizá-la e como se sentem no momento. Fazer registros a critério.

2º Dia

✍ Preparar o ambiente da sala de aula com figuras, gravuras, imagens ou fotos do corpo humano em diversas formas: nu, esqueleto, músculo, vestido, doente, alegre, triste, sozinho, em grupo etc.

✍ Deixar que os alunos observem as imagens e pedir que registrem no caderno suas impressões sobre o ambiente caso já saibam ler e escrever. Podem também desenhar.

✍ Incentivar os alunos à reflexão, a partir das imagens observadas, sobre como somos, como ficamos, como nos relacionamos, como vemos os outros e a nós mesmos.

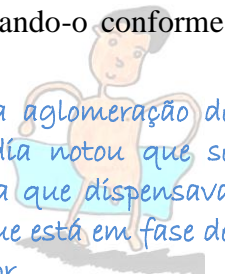
✍ No momento mais apropriado, entregar aos alunos massas de modelar e pedir-lhes que montem o corpo humano buscando, ao máximo, inserir partes desse corpo.

✍ Em seguida, perguntar se conhecem e sabem explicar as funções das partes que modelaram. Em caso negativo, aproveite para fazer isso nomeando cientificamente cada parte desconhecida.

3º Dia

✍ Apresentar o caso do aluno Miguel à turma adaptando-o conforme necessidade da faixa etária:

Em uma escola, na hora do recreio, percebe-se uma aglomeração de alunos. Ao se aproximar deles, a professora Cláudia notou que se tratava de um grupo de alunos de sua sala de aula que dispensava palavras preconceituosas contra Miguel, um aluno que está em fase de descoberta de seus sentimentos e atitudes sexuais e, por



Isso, tem se vestido com trajes que, frequentemente, apenas meninas usam e apresentado modos de andar culturalmente considerados de pessoas do sexo feminino. Miguel fica triste, pois sempre respeitou seus colegas e gostaria de ser respeitado em suas escolhas.

📎 Pedir aos alunos que falem sobre a situação conduzindo a discussão no sentido de que entendam que temos direitos e deveres enquanto cidadãos e na condição de seres sexuais.

📎 Apresentar, a partir de uma dinâmica a critério do professor, a Declaração dos Direitos Sexuais.

📎 Em duplas, os alunos deverão expor o que compreenderam sobre os direitos sexuais relacionando-os ao caso de Miguel. Como a declaração é um documento com linguagem mais elaborada, às crianças menores deve-se ressaltar que todos os seres humanos devem ser respeitados em suas escolhas sexuais. Aos maiores sugere-se o vídeo “Direitos sexuais e Direitos Reprodutivos” disponível em www.youtube.com.

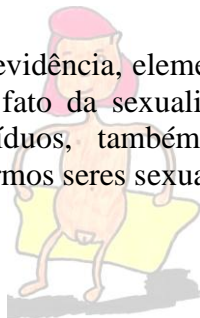
📎 A partir do vídeo, esclarecer aos alunos que existem, além dos direitos sexuais, os direitos humanos e que esses passaram por evolução no decorrer da história da humanidade.

📎 Perceber nas falas dos alunos, e depois pôr em evidência, elementos que direcionem a compreensão da turma para o fato da sexualidade humana, além de inerente a todos os indivíduos, também ser biologicamente determinada no sentido de todos sermos seres sexuais.

4º e 5º Dias

📎 Formar grupos com quatro alunos.

📎 Incentivá-los à produção de textos, desenhos, música, esquetes (cenas breves) sobre o que aprenderam durante a realização da atividade.



📎 Apresentar os trabalhos produzidos.

MODOS PARA AVALIAR

Observar a construção do conhecimento a respeito do assunto desenvolvido e o seu uso ou não, no contexto escolar.



✚ Leia “Educação sexual para crianças de 0 a 10 anos”, disponível na internet em formato pdf. Neste documento existem sugestões de atividades para o trabalho com a sexualidade humana respeitando as diferenças etárias.

✚ UNESCO. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. – Brasília: UNESCO, 2014. 53 p., il.

Anotações

Sequência Didática 03

O RESPEITO COMO BASE DA SEXUALIDADE.

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. História

*Vestuário masculino: as transformações ao longo do tempo.
O homem homossexual.
O homem metrosssexual.*

2. Ciências

O corpo humano: descobertas e transformações.

3. Língua Portuguesa

*Gêneros textuais.
Flexão de gênero: masculino e feminino.
Homossexualidade: questão de gênero.*

4. Matemática

Tabelas e gráficos: dados da sexualidade em sala de aula.

5. Geografia

Os diferentes papéis de homens e mulheres na sociedade brasileira.

OBJETIVOS

Ao final dessa sequência espera-se que os alunos sejam capazes de entender os direitos sexuais como direitos humanos, além de compreender a liberdade sexual como um dos aspectos relacionados

à sexualidade. Neste sentido, ainda se espera que sejam capazes de respeitar as diferenças entre gêneros.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

A princípio, atribui-se o período de cinco aulas para a realização dessa sequência didática, porém, a critério do/a professor/a e conforme as características da turma, o tempo pode ser estendido.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia: Língua Portuguesa

📖 Apresentar para a turma o texto sobre o menino Miguel:

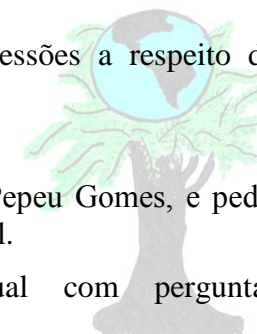
Em uma escola, na hora do recreio, percebe-se uma aglomeração de alunos. Ao se aproximar deles, a professora Cláudia notou que se tratava de um grupo de alunos de sua sala de aula que dispensava palavras preconceituosas contra Miguel, um aluno que está em fase de descoberta de seus sentimentos e atitudes sexuais e, por isso, tem se vestido com trajes que, frequentemente, apenas meninas usam e apresentado modos de andar culturalmente considerados de pessoas do sexo feminino. Miguel fica triste, pois sempre respeitou seus colegas e gostaria de ser respeitado em suas escolhas.

📖 Pedir aos alunos que falem sobre suas impressões a respeito da situação ocorrida com Miguel.

📖 Registrar as informações obtidas.

📖 Tocar a música “Masculino e Feminino”, de Pepeu Gomes, e pedir aos alunos para relacionarem com o caso de Miguel.

📖 Realizar, por escrito, interpretação textual com perguntas previamente elaboradas pelo/a professor/a.



🕒 Desenvolver as noções de masculino e feminino em língua portuguesa.

🕒 Conduzir as discussões para a questão da homossexualidade como uma questão de gênero e deixar que os alunos falem sobre suas experiências de vida.

2º Dia: Matemática

🕒 Continuar o trabalho sobre os gêneros masculino e feminino através de uma tabela onde conste a quantidade de meninos e a quantidade de meninas da sala.

🕒 A atividade pode ser repetida utilizando brinquedos, tipos de roupas, gosto musical ou outros apreciados por meninos e meninas.

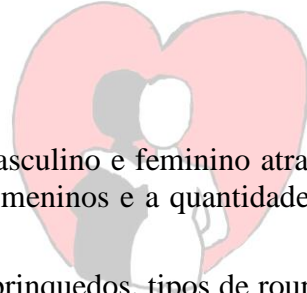
🕒 Depois transformar as tabelas em gráficos.

🕒 No fim da atividade conversar sobre o sentido da palavra “respeito” fazendo referência às tabelas e gráficos elaborados que mostram a preferência dos alunos em relação aos assuntos abordados. Outras questões podem surgir dentro do contexto da palavra “respeito”.

3º Dia: Ciências

🕒 Tendo por referência o caso de Miguel, conversar com os alunos sobre o corpo humano e as transformações pelas quais ele passa ao longo do tempo.

🕒 Formar uma roda de conversa e falar sobre as características do corpo humano em diferentes fases da vida: na infância, na adolescência, na vida adulta e na velhice. Usar imagens para ilustrar esses momentos e fazer com que elas circulem entre os alunos.



🕒 Apresentar aos alunos a Declaração dos Direitos Sexuais e mostrar que, no caso de Miguel, alguns desses direitos foram violados. Deixar que os alunos indiquem quais direitos sexuais foram violados.

🕒 Propor aos alunos que encenem a situação ocorrida com Miguel. É importante fazer adaptações e criar falas aos personagens.

4º Dia: História

🕒 Fazendo referência ao modo como Miguel resolveu se vestir é importante mostrar aos alunos que os homens de hoje em dia não se vestem mais como antigamente. Muitos homens usam calças mais justas ao corpo.

🕒 Mostrar imagens de roupas masculinas dos anos 50 até os dias atuais e levar os alunos à compreensão de que muitos homens se vestem com trajes frequentemente usados por mulheres como o brinco, fazem a sobrancelha, usam maquiagem e não são considerados gays, mas metrossexuais. Ou seja, homens que supervalorizam a aparência.

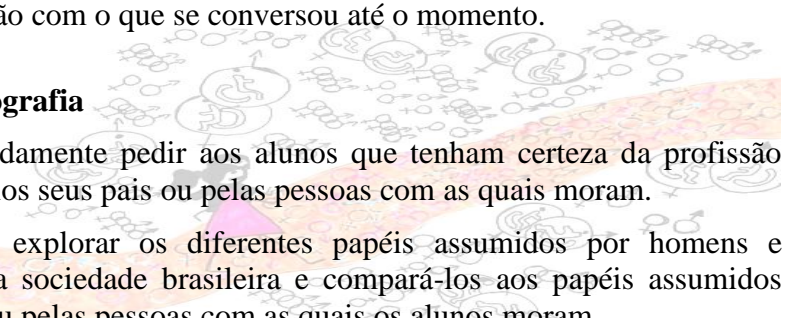
🕒 Falar dos homossexuais que gostam de usar trajes frequentemente usados por mulheres, porém nem todos. Trata-se de uma questão de escolha e, como tal, deve ser respeitada.

🕒 Fazer os alunos ouvirem a música “Paraíba Mulher Macho”, de Luiz Gonzaga e pedir que falem sobre o que entenderam da letra da canção e qual a relação com o que se conversou até o momento.

5º Dia: Geografia

🕒 Antecipadamente pedir aos alunos que tenham certeza da profissão exercida pelos seus pais ou pelas pessoas com as quais moram.

🕒 Na aula explorar os diferentes papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade brasileira e compará-los aos papéis assumidos pelos pais ou pelas pessoas com as quais os alunos moram.



Sequência Didática 04

SEMELHANÇANTES E DIFERENTES: NOSSA SEXUALIDADE.

🕒 Em algum relato deverá aparecer o fato de um homem ou de uma mulher exercer uma profissão considerada “mais de homem ou mais de mulher”. Mostrar que os papéis de homens e mulheres hoje em dia se confundem.

🕒 Tocar a música “Robocop Gay”, do grupo Mamonas Assassinas e pedir aos alunos que falem sobre o que entendem.

MODOS PARA AVALIAR

A avaliação, nesse processo, será sempre diagnóstica e contínua.

Fique por Dentro 

✚ Leia “Guia de gênero e sexualidade para educadores”, disponível na internet em formato pdf. Neste documento você vai encontrar definições para alguns conceitos em sexualidade e uma sugestão de atividade muito interessante.

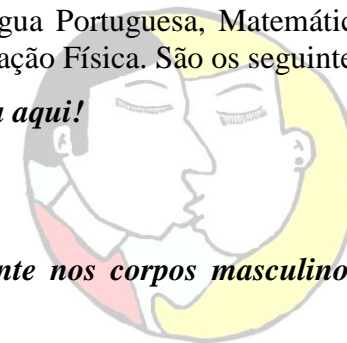
✚ Leia ainda “Semana saúde na escola: guia de sugestões de atividades”, disponível na internet em formato pdf. Nas páginas 35 a 50 você vai encontrar várias fichas de sugestões de atividades em sexualidade.

Anotações

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

Os conteúdos elencados abaixo são passíveis de serem discutidos em todas as disciplinas dos anos iniciais: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. São os seguintes:

1. *O corpo humano: a sexualidade começa aqui!*
2. *Descoberta do corpo.*
3. *Conhecendo o nosso corpo.*
4. *O que é semelhante e o que é diferente nos corpos masculino e feminino.*
5. *Como a Ciência define sexo, sexualidade e gênero?*
6. *Expressão corporal: o corpo fala.*



OBJETIVOS

Ao final dessa sequência esperamos que os alunos sejam capazes de perceber semelhanças e diferenças entre pessoas do mesmo sexo e de sexos opostos; compreender que mudanças ocorrem no corpo em desenvolvimento de qualquer indivíduo e, portanto, está em constante transformação; identificar as mudanças em seus próprios corpos; entender os direitos sexuais como direitos humanos, além de compreender a liberdade sexual como um dos aspectos relacionados à sexualidade. Neste sentido, ainda espera-se que sejam capazes de respeitar as diferenças entre gêneros.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

A princípio, atribui-se o período de quatro aulas para a realização dessa sequência didática, porém, a critério do/a professor/a e conforme as características da turma, o tempo pode ser estendido.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia

- 👉 Formar uma roda de conversa com os alunos e, antes de apresentar a temática do dia, passar um vídeo, de escolha do professor e adaptado à faixa etária das crianças, sobre a evolução humana.
- 👉 Caso os alunos ainda não tenham escutado falar sobre evolução humana e o professor não conseguiu o vídeo, é importante apresentar, resumidamente e com o auxílio de imagens, a explicação científica para o surgimento do homem na Terra.
- 👉 Conversar sobre a evolução do ser humano. Para iniciar a discussão, a próxima etapa é fundamental, pois será a partir dela que a conversa poderá iniciar.
- 👉 Para ampliar a discussão, mostrar a imagem de um bebê e contrastá-la com a imagem viva de um aluno escolhido dentre os que estiverem na sala.
- 👉 Perguntar quais as diferenças que podem ser apontadas entre a imagem do bebê e o aluno.
- 👉 Após as considerações dos alunos, colocar as imagens de um homem e de uma mulher e pedir às crianças que falem das semelhanças e das diferenças entre os dois.
- 👉 Ao final das considerações, pedir aos alunos que façam um desenho sobre a evolução do ser humano da forma como eles compreenderam.

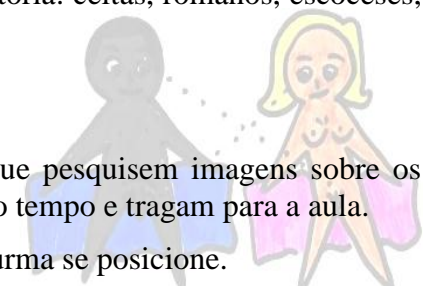
2º Dia

- 👉 Iniciar a atividade com o texto “Fases da vida” disponível em www.escolakids.uol.com.br/as-fases-da-vida.htm, ou outro qualquer de preferência do professor, sobre as mudanças que ocorrem no homem e na mulher durante as fases biológicas da vida.
- 👉 Promover a discussão do texto de forma coletiva.
- 👉 Após as argumentações sobre o texto, pedir aos alunos que formem duplas com o objetivo de descrever o colega para a turma.
- 👉 Após as descrições realizadas, lançar a seguinte pergunta para a turma caso já não tenha sido contemplada: Vocês perceberam que nossas características nos fazem diferentes e ao mesmo tempo únicos? Deixar que reflitam.
- 👉 Caso ainda haja tempo disponível, apresentar as formas de uso do corpo e os vestuários no decorrer da história: celtas, romanos, escoceses, indígenas.

3º Dia

- 👉 Pedir aos alunos antecipadamente que pesquisem imagens sobre os trajes de homens e mulheres ao longo do tempo e tragam para a aula.
- 👉 Explorar as imagens e deixar que a turma se posicione.
- 👉 Apresentar a história de Miguel.

Em uma escola, na hora do recreio, percebe-se uma aglomeração de alunos. Ao se aproximar deles, a professora Cláudia notou que se tratava de um grupo de alunos de sua sala de aula que dispensava palavras preconceituosas contra Miguel, um aluno que está em fase de descoberta de seus sentimentos e atitudes sexuais e, por isso, tem se vestido com trajes que, frequentemente, apenas meninas usam e apresentado modos de andar culturalmente considerados de pessoas



AMOR

do sexo feminino. Miguel fica triste, pois sempre respeitou seus colegas e gostaria de ser respeitado em suas escolhas.

- 👉 Pedir que os alunos comentem suas impressões a respeito da situação e questionar: Vocês acham que em nossa escola ocorre alguma situação semelhante? Já viram acontecer fora da escola? Vocês sabem o que é opção sexual? Outras perguntas são possíveis no decorrer das narrativas apresentadas pelas crianças.
- 👉 Fazer a leitura da Declaração dos Direitos Sexuais e buscar contextualizar à vida dos alunos.
- 👉 Perguntar à turma: quais direitos sexuais foram violados mediante as ações praticadas pelos amigos de Miguel?
- 👉 Propor-lhes que escrevam uma carta a Miguel prestando-lhe solidariedade.

4º Dia

- 👉 Atividade dinâmica: entregar aos alunos folhas de papel 40 kg e solicitar que, em duplas, produzam desenhos do colega. Para isso deverão deitar sobre o papel, no chão. Para que o desenho fique mais real deverão registrar as características físicas do colega, como o cabelo, cor dos olhos, formato da boca. Desenhar, ainda, acessórios que o colega possa estar usando e o que mais chamar a atenção.
- 👉 Socializar a atividade com os demais do grupo ressaltando a importância do respeito ao outro, à sua forma de se vestir, falar, etc.
- 👉 Após a socialização, expor os cartazes nas paredes internas da escola e, acima deles, pedir aos alunos que proponham uma frase referente a tudo o que se estudou.

MODOS PARA AVALIAR

A avaliação, nesse processo, será sempre diagnóstica e contínua observando a forma como os alunos realizam e socializam as atividades propostas ao longo das etapas de ensinoaprendizagem.

Fique por Dentro 

✚ Leia “Oficina: sexualidade”. Este texto você vai encontrar disponível em <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2014/12/anexo-22-OFFICINA-CLUCIBA-SEXUALIDADE.pdf>. Neste documento as autoras propõem alguns jogos sobre sexualidade capazes de ampliar as discussões dessa sequência didática, além de conceitos iniciais sobre a temática.

✚ Leia também: MIRANDA, S. O adolescente e as mudanças corporais. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.) **Adolescência**. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: editora UFMG; Proex – UFMG, 2009.

Anotações

Sequência Didática 05

O DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO SEXUAL.

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. Língua Portuguesa

Leitura, interpretação e produção de textos relativos à temática.

2. Ciências

Fases da vida.

3. História e Geografia

Cultura e diversidade geográficas e em sexualidade.

4. Matemática

Tratamento da informação: apresentando dados relativos à sexualidade.

OBJETIVOS

Ao final dessa sequência espera-se que os alunos sejam capazes de entender e respeitar o direito que todos têm de expressar comportamentos relacionados à sua sexualidade independente do gênero; reconhecer que o bullying é uma forma de violência contra si e contra o outro; entender que todos têm direito de pensar, opinar e se apresentar da forma como achar melhor diante da sociedade; sinalizar possíveis mudanças de comportamento e pensamento que contribuam para a igualdade social.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

A princípio, atribui-se o período de cinco aulas para a realização dessa sequência didática, porém, a critério do/a professor/a e conforme as características da turma, o tempo pode ser estendido.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia: Língua Portuguesa

👉 Apresentar à turma a imagem abaixo, que se encontra disponível em www.modifica.com.br, ou outra similar, que trate das diferenças de gênero. Pode ser, ainda, um texto a critério do professor, mas em linguagem acessível a crianças.

Figura 1 – Diferenças de gênero



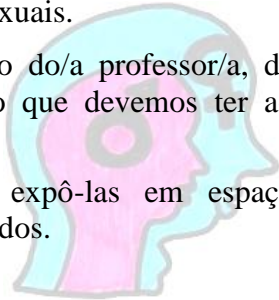
Fonte: www.modifica.com.br

👉 Pedir aos alunos que leiam e interpretem a imagem ou o texto. Caso tenham dificuldade, preparar perguntas que direcionem às conclusões a que devem chegar.

👉 Mostrar outras imagens que violam direitos sexuais.

👉 Orientar a produção, em grupo ou a critério do/a professor/a, de história em quadrinhos relacionada ao respeito que devemos ter ao próximo.

👉 Socializar as histórias em quadrinhos e expô-las em espaço apropriado nos corredores da escola, à vista de todos.



2º Dia: História e Geografia

👉 Solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa prévia sobre mudanças de comportamento, padrões e deveres masculino e feminino.

👉 Apresentar aos alunos as diferentes culturas dentro e fora do território brasileiro. Levar a turma à compreensão de que essas culturas apresentam modos de vida e expressão sexual que os identificam.

👉 Apresentar vídeos que tratem da diversidade cultural e sexual: festas de outros lugares, estilos, músicas, danças, profissões, religiões, formas de entender o casamento. Um vídeo de sugestão é “Sem preconceito: quebrando o silêncio”, disponível em www.youtube.com.

👉 Promover a discussão dos vídeos.

👉 A partir da pesquisa realizada pelos alunos, montar uma linha do tempo.

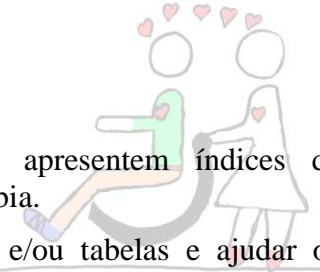
3º Dia: Ciências

👉 Apresentação dialogada utilizando slides sobre as transformações físicas, cognitivas e sociais durante as fases da vida do ser humano.

👉 Apresentar informações científicas que comprovem os dados que deverão ser expostos a respeito das mudanças observadas nos comportamentos humanos conforme a fase biológica vivida.

👉 Explorar os slides e deixar que a turma se posicione.

👉 Dinâmica: desenhando o meu eu. Nessa atividade, os alunos são convidados a se auto desenharem utilizando balões de diálogo com frases curtas que expressem algo a respeito de sua personalidade. Depois, a critério do/a professor/a, podem socializar da forma mais conveniente.



4º Dia: Matemática

👉 Expor aos alunos notícias atuais que apresentem índices de homofobia e bullying provocado pela homofobia.

👉 Buscar notícias que apresentem gráficos e/ou tabelas e ajudar os alunos a lerem, interpretarem e discutirem as informações contidas. Em seguida, podem-se confeccionar cartazes com os dados e espalhá-los pela escola.

👉 Propor situações-problemas que contenham gráficos e/ou tabelas sobre a temática e auxiliar os alunos na resolução.

5º Dia: Ciências

👉 Ações de prevenção contra a homofobia e o bullying. Para isso, apresentar a Declaração dos Direitos Sexuais e discuti-la da melhor forma com a turma.

👉 Preparar atividades lúdicas com jogos, brincadeiras e brinquedos que estejam relacionados à temática. Sugere-se a atividade “Role-play sobre resolução de conflitos” disponível em <https://sites.google.com> e transcrita abaixo:

Objetivos: aquisição de competências de resolução de conflitos de forma assertiva; aquisição de estratégias de comunicação e tomada de decisão eficazes; desenvolvimento da criatividade, da capacidade de improviso e estabelecimento de interações com os outros.

Materiais necessários: situação problema, folhas e canetas.

- Dinâmica da atividade: Explica-se à turma que irá ser apresentado um problema que terá de ser resolvido. Para tal, nomeiam-se 5 voluntários que irão representar uma situação problema para a turma, apresentando resolução para a mesma. Aos demais alunos da turma, caberá a tarefa de júri, analisando as reações dos atores e avaliando a sua postura, intervenção na situação problema e capacidade de solucioná-la. O problema é o seguinte: “Roubo na escola”: o Caetano foi roubado. O roubo foi feito durante o recreio da manhã do dia anterior. A Margarida estava responsável pelo recreio. Foi roubado o saco do lanche que tinha 20 reais para pagar a excursão. Ninguém viu quem foi, ninguém reconhece a culpa, o lanche e o dinheiro não aparecem. O Caetano, que foi roubado, acusa o Jonas que habitualmente cria conflitos dentro da escola. O Marco garante a pés juntos que não foi o Jonas. O Sr. Isaiás, pai do Jonas, vai à escola. O caso está entregue à professora Marcolina.

MODOS PARA AVALIAR

A avaliação, nesse processo, será sempre diagnóstica e contínua observando a forma como os alunos realizam e socializam as atividades propostas ao longo das etapas de ensinoaprendizagem.



- ✚ Visite o site <http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.3.html>, que traz diversas dinâmicas sobre sexualidade. Nele, você encontra atividades para crianças, adolescentes e adultos.

✚ Leia também: UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro:** tópicos e objetivos de aprendizagem. – Brasília: UNESCO, 2014. 53 p., il.

Anotações

Sequência Didática 06

DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE NA ESCOLA

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. O que é deficiência?

2. O que é sexualidade?

OBJETIVOS

Ao final dessa sequência didática espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer a importância da sexualidade em nossas vidas e discutir e aprofundar os conhecimentos sobre deficiência.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

A princípio atribui-se um período de dois dias para que a atividade seja realizada na sala do Atendimento Educacional Especializado da escola.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia

😊 Iniciar a atividade apresentando a seguinte situação para a turma:

Em uma caminhada pelos corredores de uma escola, a professora de educação especial se deparou com uma discussão entre uma menina e um menino da mesma sala sobre o seguinte fato: a menina queria dar um beijo no rosto do garoto em forma de agradecimento por ele tê-

la ajudado a pegar o lápis que, por algum motivo, foi parar em cima da caixa de ar condicionado. A menina possuía uma deficiência física que fazia com andasse mancando e, por este motivo, o menino dizia não querer ser beijado por uma menina deficiente.

😊 Deixar que os alunos explorem o entendimento a respeito da situação.

😊 No decorrer do que dizem os alunos, inserir as seguintes perguntas para contribuir com os diálogos: você sabe o que é deficiência? O que você entende por sexualidade? Você acha que as pessoas com deficiência têm sexualidade? E as pessoas sem deficiência, elas têm sexualidade?

😊 Pedir para que reflitam por alguns instantes e registrem suas respostas em fichas entregues previamente. Em cada ficha haverá espaço para que os alunos façam o registro de suas respostas.

😊 Realizado o registro por escrito, formar uma roda de conversa para debater as considerações dos alunos. Deixar que se expressem da forma deles. O professor deverá conduzir o momento no sentido de organizar os pensamentos dos educandos de modo que se tornem claros em suas exposições.

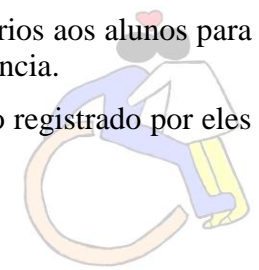
😊 Passado o momento de discussão, entregar dicionários aos alunos para que pesquisem os sentidos de sexualidade e de deficiência.

😊 Pedir que comparem o sentido do dicionário com o registrado por eles e, assim, caso seja necessário, revejam suas fichas.

2º Dia

😊 Entregar papéis sulfite para os alunos e pedir que, através de um desenho, retratem como percebem o colega com deficiência.

😊 Em seguida, pedir que mostrem seus desenhos e os expliquem.



😊 À medida que os alunos vão explicando os desenhos, o professor pode ir apresentando os conceitos científicos para deficiência buscando relacionar aos desenhos.

😊 Pedir aos alunos que representem a situação do dia anterior. Caso seja necessário incluir novos personagens e falas que o façam com tranquilidade e com tempo suficiente.

😊 Na representação teatral, pedir aos alunos que deixem claro o entendimento deles em relação à sexualidade e à deficiência.

😊 Como a atividade demandará tempo, os alunos podem apresentar a peça no pátio da escola para a comunidade escolar em momento oportuno.

MODOS PARA AVALIAR

Observar os relatos dos alunos sobre o tema e sobre como a construção do novo conhecimento permitiu mudanças.



✚ Veja o documento “A sexualidade da pessoa com deficiência”, disponível em <http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2017/02/A-SEXUALIDADE-DA-PESSOA-COM-DEFICI%C3%80NCIA.pdf>. Com uma linguagem acessível, esclarece muitas dúvidas em relação à sexualidade da pessoa com deficiência.

✚ Leia o artigo “Questionamento sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual”, de autoria de Lília Moreira, disponível em <http://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578-08.pdf>. A autora expõe onze questionamentos esclarecedores sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual.

✚ Leia também GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Psicologia, Sexualidade e Deficiência:** novas perspectivas em direitos humanos. Psicologia: Ciência e Profissão, 2014, 34(4),850-863.

Anotações

Sequência Didática 07

FAMÍLIA, AMOR HUMANO E FONTE DE SEXUALIDADE.

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. Composição artística

Linha, ponto, cor e forma.

2. Arte Moderna

A obra de Cândido Portinari e sua relação com a sexualidade.

3. Família, amor humano e fonte de energia sexual.



OBJETIVOS

Ao final dessa sequência, espera-se que os alunos sejam capazes de perceber a importância da família como núcleo de desenvolvimento de afetividades, segurança, amor humano e da sexualidade, bem como percebam que não é através da decisão sobre ter filhos ou o número de filhos que se pode justificar a pobreza.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

Para a realização desta sequência didática destinam-se duas aulas.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia

➤ Sensibilização a partir da música “Oração pela família” de Padre Zezinho.

➤ Pedir aos alunos que falem sobre o que entenderam.

➤ Após a interpretação, pedir aos alunos que façam o registro gráfico de uma frase selecionada da música e apresentem. A frase fica à livre escolha.

➤ Apresentar o caso hipotético da aluna Vitória e deixar que a turma se posicione:

Orientados pelo professor de artes, os alunos do terceiro ano do ensino fundamental I tiveram de fazer uma pintura em tela que mostrasse seus sentimentos em relação ao que consideravam amor humano. Vitória, de 8 anos de idade, pintou sua família composta por seu pai, três irmãos com idades de 7, 5 e 3 anos respectivamente, sua mãe grávida e por ela mesma. Um colega, percebendo a quantidade grande de crianças na casa de Vitória, disse que essa família deveria ser pobrezinha, pois não teria como o pai, sozinho, alimentar a todos.

➤ Para que os alunos compreendam a família como fonte de amor, independente do número de filhos ou da ausência de um membro considerado padrão pela sociedade, podem-se apresentar as imagens abaixo e relacioná-las com o caso de Vitória.

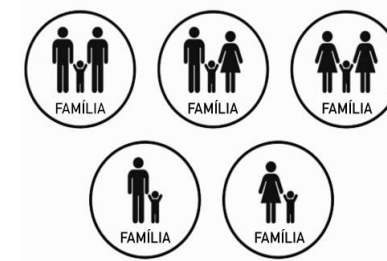
➤ Aproveitar para falar dos tipos de composição familiar existentes na sociedade. Permitir que os alunos se expressem.

Figura 2 – Família, um projeto de Deus.



Fonte: colegiosantoelias.com.br

Figura 3 – Tipos de família: em qual a minha se encaixa?



Fonte: franzoni.adv.br

2º Dia

✍ Para este dia, pedir aos alunos que pesquisem, previamente, as obras de Cândido Portinari da coleção “Retirantes”, através da qual o artista retrata o dia a dia do brasileiro comum denunciando os problemas sociais do país.

✍ Iniciar as atividades pela leitura da Declaração dos Direitos Sexuais, dando ênfase ao “Direito a decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal”.

✍ Fazer com que a turma reflita sobre a importância desses direitos para os seres humanos.

✍ Com as obras de Portinari em mãos (veja uma imagem abaixo), fazer sua releitura destacando aspectos importantes em ter família e o amor humano, valores da riqueza humana.

Figura 4 – Os retirantes



Fonte: www.diariodoaco.com.br

✍ Para tratar da família como modelo de sexualidade, pergunte aos alunos sobre quais brincadeiras gostavam de representar quando eram mais crianças.

✍ Levá-los à reflexão: por que gostava ou ainda gosto de me vestir com a roupa da mamãe ou do papai?

MODOS PARA AVALIAR

A avaliação, nesse processo, objetivará saber como os alunos apreciaram a mensagem da música “Oração pela Família”; como registraram, através dos desenhos compositivos, suas percepções sobre a mensagem da música destacando a linha, a cor e a forma; e ainda que aspectos foram evidenciados na releitura das obras de Portinari relacionados aos direitos sexuais do homem.

Fique por
Dentro 

✍ Leia SOUZA, H. P. de. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002 – (Coleção Psicologia e educação). No capítulo 3, a autora discorre sobre o sexo como energia presente na família, a qual é considerada a primeira instituição educativa da criança.

✍ SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990. Este livro apresenta dicas de como falar sobre sexualidade com os pequenos.

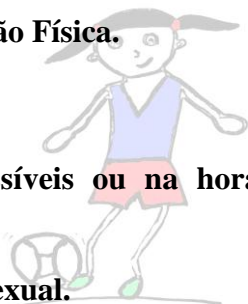
Anotações

Sequência Didática 08

DIREITOS SEXUAIS E O COMBATE AO BULLYING NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

CONTEÚDOS POSSÍVEIS A SEREM INVESTIGADOS

1. Cuidados necessários nas aulas de Educação Física.
2. Bullying e discriminação sexual na escola.
3. Doenças, doenças sexualmente transmissíveis ou na hora do parto, pessoas com deficiência.
4. Formas de violência: física, psicológica e sexual.



OBJETIVOS

Durante a realização desta sequência espera-se que os alunos discutam e encontrem formas para amenizar conflitos e acidentes nas aulas de educação física. Ao final, almeja-se que a turma conheça as leis que tratam o bullying, a discriminação e a violência sexual como crimes e, ainda, identifique a ocorrência de violência física, psicológica e sexual.

TEMPO DE REALIZAÇÃO

Serão necessárias quatro aulas em que os alunos serão convidados a sentar em círculo na quadra de esportes da escola ou em espaço mais apropriado para uma roda de conversa.

ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

1º Dia

👤 Iniciar a atividade apresentando aos alunos o caso da menina Laura:

Durante uma atividade da aula de educação física do quinto ano, Laura foi surpreendida por seu professor afastada de seus amigos e chorando bastante. Quando indagada pelo professor sobre o que teria motivado seu estado emocional naquele momento, a menina de 10 anos de idade, com muito medo, respondeu que havia se machucado e sangrado um pouco durante a atividade. Os colegas, não se sabe como, haviam descoberto que a menina tinha AIDS, síndrome esta adquirida durante o seu nascimento, e disseram que ela não podia mais brincar com eles pois poderiam “pegar” a doença.

👤 Pedir aos alunos que analisem, criticamente, a postura dos amigos de Laura. Elaborar questões para situá-los. Exemplo: Vocês concordam com as atitudes dos amigos de Laura? O que fez com que os amigos de Laura a afastassem da aula de educação física?

👤 Após as considerações iniciais sobre a situação, relacionar o caso de Laura aos problemas mais frequentes encontrados nas aulas práticas de educação física. Deixar que os alunos citem outros problemas ou até exemplifiquem com situações já vividas por eles mesmos.

👤 Questionar a turma a partir dos exemplos que deverão ser apresentados: Por que isso ocorreu? O que devemos fazer para evitar situações como essas apresentadas por vocês? E com relação à Laura?

👤 Neste contexto, analisar, junto com os alunos, a segurança no ambiente escolar e questões sobre AIDS (o que é, como se contrai).

👤 Aproveitar a oportunidade e envolver a turma nos avanços da ciência que criou preservativos considerados, até então, o método mais eficaz de proteção à infecção por HIV no caso de relação sexual.

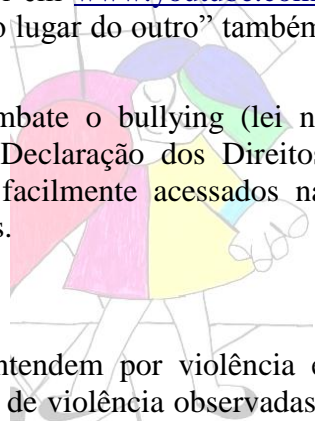
2º Dia

- Fazer o caso de Laura e levar a turma à reflexão dos termos “bullying” e “discriminação sexual”. O que os diferencia?
- Fazer uma enquete: Quem já sofreu com bullying ou discriminação sexual? Foi em aulas de educação física? Como você se sentiu? Deixar que falem.
- Colocar o vídeo “Alunos tentam superar bullying em escola pública do Rio”, reportagem do Fantástico, disponível em www.youtube.com. Em seguida, mostrar o vídeo “Se colocando no lugar do outro” também disponível no mesmo site. Deixar que falem.
- Apresentar a lei, ou partes dela, que combate o bullying (lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015) e a Declaração dos Direitos Sexuais. Ambos os documentos podem ser facilmente acessados na internet. Em seguida, promova mais discussões.

3º Dia

- Conversar com os alunos sobre o que entendem por violência e depois fazer referência aos tipos mais comuns de violência observadas: a física, a psicológica e a sexual. A citação abaixo (Minayo, 2001, p. 26) pode ajudar no desenvolvimento de ideias sobre a temática:

A violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento.



- Fazer os alunos refletirem sobre quais fatores ou situações contribuem para os tipos de violência apresentados.
- Com o conhecimento produzido e algumas sessões de orientação pelo/a professor/a, dividir a turma em 3 grupos ou mais para apresentarem mais informações a respeito do que foi discutido.

4º Dia

- Apresentação de trabalhos preparados pelos alunos.
- A turma deverá ser dividida em três grupos que deverão explorar, à forma deles e com a orientação do/a professor/a, os temas estudados nos últimos três dias.

1º grupo: como evitar acidentes nas aulas de Educação Física?

2º grupo: quais os tipos de bullying e violência sexual mais evidentes na escola ou na sociedade?

3º grupo: exposição de pesquisas, fatos ou documentários sobre bullying e violência sexual contra crianças e adolescentes.

MODOS PARA AVALIAR

A avaliação deverá acontecer no processo e através do envolvimento e participação dos alunos nas discussões e nas atividades realizadas.

Fique por
Dentro

- Leia o artigo “Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar”, disponível em <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/151.pdf>.
- Leia, ainda, “Educação física e sexualidade: um estudo de caso em escolas públicas de Aracaju, Sergipe”, documento disponível em <http://sustenere.co/journals/index.php/educationis/article/view/ESS2318-3047.2013.001.0003/284>.

Anotações

ANEXO A: DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS



DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS

Reconhecendo que direitos sexuais são essenciais para o alcance do maior nível de saúde sexual possível, a Associação Mundial para a Saúde Sexual:

DECLARA que direitos sexuais são baseados nos direitos humanos universais que já são reconhecidos em documentos de direitos humanos domésticos e internacionais, em Constituições Nacionais e leis, em padrões e princípios de direitos humanos, e em conhecimento científico relacionados à sexualidade humana e saúde sexual.

REAFIRMA que a sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada 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 expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

RECONHECE que a sexualidade é uma fonte de prazer e bem estar e contribui para a satisfação e realização como um todo.

REAFIRMA que a saúde sexual é um estado de bem estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade; não é meramente a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. Saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa para com a sexualidade e relacionamentos sexuais, bem como a possibilidade de ter experiências sexuais prazerosas e seguras, livres de coerção, discriminação ou violência.

REAFIRMA que a saúde sexual não pode ser definida, compreendida ou operacionalizada sem uma profunda compreensão da sexualidade.

REAFIRMA que para que a saúde sexual seja atingida e mantida, os direitos sexuais de todos devem ser respeitados, protegidos e efetivados.

RECONHECE que direitos sexuais são baseados na Liberdade, dignidade e igualdade inerente a todos os seres humanos e incluem o compromisso de proteção contra danos.

AFIRMA que a igualdade e não discriminação são fundamentais à proteção e promoção de todos os direitos humanos e incluem a proibição de quaisquer distinções, exclusões ou restrições com base em raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, características, status de nascimento ou outro qualquer, inclusive deficiências, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual e identidade de gênero, estado de saúde, local de residência e situação econômica ou social.

RECONHECE que a orientação sexual, identidade de gênero, expressões de gênero e características físicas de cada indivíduo requerem a proteção dos direitos humanos.

RECONHECE que todos os tipos de violência, perseguição, discriminação, exclusão e estigma, são violações dos direitos humanos e afetam o bem estar do indivíduo, famílias e comunidades.

AFFIRMA que as obrigações de respeitar, proteger, e consumir direitos humanos se aplicam a todos os direitos sexuais e liberdades.

AFIRMA que os direitos sexuais protegem os direitos de todas as pessoas na plena realização e expressão de sua sexualidade, usufruindo de sua saúde sexual, desde que respeitados os direitos do próximo.

Direitos sexuais são direitos humanos referentes à sexualidade

1. O Direito a igualdade e a não discriminação.

Todos têm o direito de usufruir dos direitos sexuais definidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer.

2. O Direito a vida, Liberdade, e segurança pessoal.

Todos têm o direito à vida, liberdade e segurança, que não podem ser ameaçadas, limitadas ou removidas arbitrariamente por motivos relacionados à sexualidade. Estes incluem: orientação sexual, comportamentos e práticas sexuais consensuais, identidade e expressões de gênero, bem como acessar ou ofertar serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva.

3. O direito a autonomia e integridade corporal.

Todos têm o direito de controlar e decidir livremente sobre questões relativas à sua sexualidade e seus corpos. Isto inclui a escolha de comportamentos sexuais, práticas, parceiros e relacionamentos, desde que respeitados os direitos do próximo. A tomada de decisões livre e informada, requer consentimento livre e informado antes de quaisquer testes, intervenções, terapias, cirurgias ou pesquisas de natureza sexual.

4. O direito de estar isento de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante.

Todos devem estar isentos de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante em razão de sua sexualidade, incluindo: práticas tradicionais nocivas; esterilização, contracepção ou aborto forçado; e outras formas de tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes praticados por razões relacionadas ao sexo, gênero, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, ou característica física de alguém.

5. O direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção.

Todos deverão estar isentos de violência e coerção relacionadas à sexualidade, incluindo: Estupro, abuso ou, perseguição sexual, “bullying”, exploração sexual e escravidão, tráfico com propósito de exploração sexual, teste de virgindade ou violência cometida devido à prática sexual real ou presumida, orientação sexual, identidade e expressão de gênero ou qualquer característica física.

6. O direito à privacidade.

Todos têm o direito à privacidade relacionada à sexualidade, vida sexual e escolhas inerentes ao seu próprio corpo, relações e práticas sexuais consensuais, sem interferência ou intrusão arbitrária. Isto inclui o direito de controlar a divulgação de informação relacionada à sua sexualidade pessoal a outrem.

7. O direito ao mais alto padrão de saúde atingível, inclusive de saúde sexual; com a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras.

Todos têm o direito ao mais alto padrão de saúde e bem estar possíveis, relacionados à sexualidade, incluindo a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Isto requer a disponibilidade, acessibilidade e aceitação de serviços de saúde qualificados, bem como o acesso a condições que influenciem e determinem a saúde, incluindo a saúde sexual.

8. O direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações.

Todos têm o direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações em relação à sexualidade e saúde sexual.

9. O direito à informação.

Todos devem ter acesso à informação cientificamente precisa e esclarecedora sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais através de diversas fontes. Tal informação não deve ser arbitrariamente censurada, retida ou intencionalmente deturpada.

10. O direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora.

Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer.

11. O direito de constituir, formalizar e dissolver casamento ou outros relacionamentos similares baseados em igualdade, com consentimento livre e absoluto.

Todos têm o direito de escolher casar-se ou não, bem como adentrar livre e consensualmente em casamento, parceria ou outros relacionamentos similares. Todas as pessoas são titulares de direitos iguais na formação, durante e na dissolução de tais relacionamentos sem discriminações de qualquer espécie. Este direito inclui igualdade absoluta de direitos frente a seguros sociais, previdenciários e outros benefícios, independente da forma do relacionamento.

12. O direito a decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal.

Todos têm o direito de decidir ter ou não ter filhos, a quantidade destes e o lapso de tempo entre cada criança. O exercício desse direito requer acesso a condições que influenciam e afetam a saúde e o bem-estar, incluindo serviços de saúde sexual e reprodutiva relacionados à gravidez, contracepção, fertilidade, interrupção da gravidez e adoção.

13. O direito à Liberdade de pensamento, opinião e expressão.

Todos têm o direito à Liberdade de pensamento, opinião e expressão relativos à sexualidade, bem como o direito à expressão plena de sua própria sexualidade, por exemplo, na aparência, comunicação e comportamento, desde que devidamente respeitados os direitos dos outros.

14. O direito à Liberdade de associação e reunião pacífica.

Todos têm o direito de organizar-se, associar-se, reunir-se, manifestar-se pacificamente e advogar, inclusive sobre sexualidade, saúde sexual, e direitos sexuais.

15. O direito de participação em vida pública e política.

Todos têm o direito a um ambiente que possibilite a participação ativa, livre e significativa em contribuição a aspectos civis, econômicos, sociais, culturais e políticos da vida humana a nível local, regional, nacional ou internacional. Em especial, todos têm o direito de participar no desenvolvimento e implantação de políticas que determinem seu bem-estar, incluindo sua sexualidade e saúde sexual.

16. O direito de acesso à justiça, reparação e indenização.

Todos têm o direito ao acesso à justiça, reparação e indenização por violações de seus direitos sexuais. Isto requer medidas efetivas, adequadas e acessíveis, assim como devidamente educativas, legislativas, judiciais, entre outras. Reparação incluiu retratação, indenização, reabilitação, satisfação e a garantia de não repetição.

Esta é a tradução oficial da Declaração dos Direitos Sexuais. Para fins legais e técnicas, deve-se consultar a versão em Inglês como o texto oficial: <http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/>.

A "World Association for Sexual Health" (WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual) é um grupo mundial multidisciplinar de sociedades científicas, ONGs e profissionais do campo da sexualidade humana que promove a saúde sexual por toda a vida e em todo o mundo através do desenvolvimento, promoção, e apoio à sexologia e a direitos sexuais para todos. "WAS" realiza tais objetivos, através de ações de defesa e integração, facilitando a troca de informações, ideias, experiências e avanços científicos baseados na pesquisa da sexualidade, educação e sexologia

clínica, com uma abordagem multidisciplinar. A declaração de direitos sexuais da WAS foi originalmente proclamada no 13º. Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha em 1997 e então em 1999, uma revisão foi aprovada em Hong Kong pela Assembleia Geral da WAS e reafirmada na “Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio (2008)”. A presente declaração revisada foi aprovada pelo Conselho Consultor da WAS em Marco de 2014.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DE USO DO NOME DA ESCOLA

GOVERNO DO ESTADO
DO PARÁ

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ROSA GATTORNO

Escola Rosa Gattorno
Rua Augusto Corrêa, 876 (Guamá)
E-mail: rosagattorno@yahoo.com.br
Fone: 3249-0863

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Lúcia Cerdeira Barata do Amaral, Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno, por meio deste documento, autorizo a divulgação do nome da Escola para fins acadêmicos da pesquisa de Mestrado intitulada **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE SEXUALIDADE HUMANA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de autoria do Aluno Adriano Santos de Mesquita, acadêmico do Curso de Pós Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Pará.

Belém-Pa, 08 de Maio de 2018.

Ana Lúcia Cerdeira Barata do Amaral
Diretora