



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
NA AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

PAULA NARANJO DA COSTA

ENSINO DE CIÊNCIAS E SEXUALIDADE: um estudo das abordagens e práticas
educativas no 5º ano do Ensino Fundamental

Orientador: Dr. José Camilo Ramos de Souza

**Manaus-AM
2018**

PAULA NARANJO DA COSTA

O ENSINO DE CIÊNCIAS E SEXUALIDADE: um estudo das abordagens e práticas
educativas no 5º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito final
para a obtenção do título de Mestra em
Educação em Ciências, no Programa de Pós-
Graduação em Educação e Ensino de Ciências
na Amazônia, da Universidade do Estado do
Amazonas-UEA.

Orientador: Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza

**Manaus-AM
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

218e Costa, Paula Naranjo da
ENSINO DE CIÊNCIAS E
SEXUALIDADE: um estudo das abordagens e
práticas educativas no 5º ano do Ensino
Fundamental / Paula Naranjo da Costa. Manaus
: [s.n], 018.
122 f.: color.; 30 cm.

Dissertação - PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE
CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA
- Universidade do Estado do Amazonas,
Manaus, 018. Inclui bibliografia
Orientador: Souza, José Camilo Ramos de

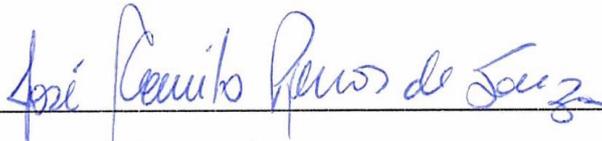
1. Sexualidade. 2. Ensino de Ciências. 3.
Educação Sexual. 4. Gênero e Sexualidade. I.
Souza, José Camilo Ramos de (Orient.). II.
Universidade do Estado do Amazonas. III.
ENSINO DE CIÊNCIAS E SEXUALIDADE:
um estudo das abordagens e práticas educativas
no 5º ano do Ensino Fundamental

PAULA NARANJO DA COSTA

O ENSINO DE CIÊNCIAS E SEXUALIDADE: um estudo das abordagens e práticas
educativas no 5ª ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada como requisito final
para a obtenção do título de Mestra em
Educação em Ciências, no Programa de Pós-
Graduação em Educação e Ensino de Ciências
na Amazônia, da Universidade do Estado do
Amazonas-UEA.

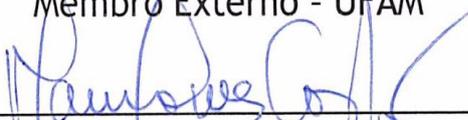
Avaliação em: 17/09/2018



Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza
Presidente - UEA



Prof.^a Dra. Jucelem Guimarães Belchior Ramos
Membro Externo - UFAM



Profa. Dr. Mauro Gomes da Costa
Membro Interno - UEA

Dedico este trabalho a minha mãe, Graciete Garcia Naranjo, que diante da partida prematura deixou a certeza de que a mulher que me tornei só foi possível porque foi, é e sempre será meu maior exemplo de força e simplicidade. A você, mamãe, que eternamente habitará em mim.

AGRADECIMENTOS

Expresso profunda gratidão às pessoas que colaboram, de alguma forma, na realização desta dissertação. De início a meu orientador, o Prof. Doutor José Camilo Ramos de Souza, pela confiança, incentivo e por se permitir enfrentar o desafio na orientação da temática do estudo.

A minhas amigas de mestrado, Nayara Ferreira, Ronara Viana e Ana Cláudia pela partilha de conhecimentos, alegrias, angústias e, especial, pelo conforto nos momentos de dor.

À secretária e ao secretário do programa, Brenda Delgado e Robson Bentes, que sempre apresentaram solicitude para resolver o que fosse pedido.

À professora Joab Grana Reis por toda a amizade, apoio e colaborações enriquecedoras em minha formação acadêmica e profissional, desde a graduação.

À Prof.^a Doutora Jucelem Guimarães Belchior Ramos e ao Prof. Doutor Mauro Gomes da Costa, por todas as contribuições e sugestões significativas na banca de qualificação. O meu agradecimento, também, ao professor Mauro Gomes pelos diálogos e leituras firmadas na disciplina optativa do programa de mestrado.

À gestora da escola onde ocorreu o estudo, Raimunda Passos, pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar, devido às disciplinas eletivas e coleta de dados.

Às professoras participantes do estudo, pela disponibilidade nas entrevistas e por concederem dias e horários para a realização das atividades com a turma.

Às crianças da turma do 5º ano que contribuíram não só na pesquisa, todavia, sobretudo, em minha formação docente e humana.

Ao meu companheiro, Diogo, amigo e maior incentivador desde as primeiras etapas do processo seletivo do programa de mestrado, em 2016. Agradeço pelo alicerce que me possibilitou continuar a caminhada, mesmo nos momentos que foi inevitável pensar em descontinuar.

Por fim, o mais profundo agradecimento a minha mãe Graciete, que agora descansa sem dor em outro plano espiritual, assim como ao meu pai Edimar, esteios que me ensinaram a seguir a vida com honestidade e que, diante das dificuldades, não mediram esforços para prosseguir minha trajetória nos estudos, da Educação Básica à Pós-Graduação. A vocês, todo meu respeito e carinho.

Gratitud!

RESUMO

O estudo objetivou compreender de que maneira os conhecimentos referentes às temáticas de sexualidade, se evidenciam e relacionam, a partir do Ensino de Ciências, e suas implicações na formação docente/discente do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Manaus. Para isso, buscou-se identificar de que maneira a sexualidade é tratada nos dispositivos educacionais; verificar as concepções docentes referentes à sexualidade e abordagens nas práticas educativas e analisar as implicações das concepções de sexualidade para o processo formativo das/dos discentes da turma. A base teórica se sustentou nas obras de Foucault (2011, 2015), Louro (2000, 2003), Furlani (2005, 2011), entre outras. Como procedimento metodológico, a pesquisa se apoiou em uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Em relação às técnicas e instrumentos de coleta de dados, utilizou-se uma análise documental de dispositivos educacionais, entrevista semiestruturada com duas professoras, observação participante com registros no caderno de anotações e desenvolvimento de três sequências didáticas com dezoito crianças da turma. A análise e interpretação dos dados seguiram etapas do estudo de caso qualitativo, correlacionando os dados aos aportes teóricos basilares do estudo. Os resultados denotaram que assuntos vinculados à sexualidade se relacionam diretamente à disciplina de Ciências, em um viés biológico, mesmo incorporados de forma transversal nos documentos educacionais. As concepções docentes expuseram confluências entre visões biológicas, moralistas e religiosas, assim como as das crianças, indicando que aspectos em torno da sexualidade aprendidos no meio social são reproduzidos na escola, nas relações de gênero entre meninas e meninos. O estudo salienta a necessidade de inserir a temática nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes e provoca novas investigações, além de configurar como resistente ao crescimento de uma onda reacionária que tenta cercear as discussões de sexualidade nas escolas.

Palavras-chave: Sexualidade. Ensino de Ciências. Educação Sexual. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

The study aimed to understand how the knowledge concerning the themes of sexuality are evidenced and related, from Science Teaching, and its implications in the teacher / student training of the 5th year in a public school in Manaus. For this, we sought to identify how sexuality is treated in educational devices; to verify the teaching conceptions regarding sexuality and approaches in the educational practices and to analyze the implications of conceptions of sexuality for the formative process of the students of the 5th year of Elementary School. The theoretical basis was based on the works of Foucault (2011, 2015), Louro (2000, 2003), Furlani (2005, 2011), among others. As it is a methodological procedure, the research is offered in a qualitative approach, through a case study. In relation to the techniques and instruments of data collection, using a documental analysis of educational means, a semistructured interview with two teachers, a participatory observation and a notebook with the objective of performing three didactic sequences with the students and the students from the team. The analysis and interpretation of the data followed the steps of the qualitative case study, correlating the data with the basic theoretical contributions of the study. The results showed that the subjects related to sexuality are directly related to the discipline of Sciences, in a biological bias, even their discussion transversally incorporated in the analyzed educational documents. Teaching conceptions have exposed confluences between biological, moral and religious views, as well as children, making the sexuality aspect learned socially, reproduced in school, and in the articulations between girls and boys. The study stresses the need to insert the theme in the curricula of the initial training courses and continued of teachers and causes new investigations, enabling other approaches, as well as configuring as resistant to the growth of a reactionary wave that attempts to curtail discussions of sexuality in schools.

Keywords: Sexuality. Science teaching. Sexual Education. Gender and Sexuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reunião com as/os responsáveis	56
Figura 2 - Palavras na porta do banheiro das meninas: cú (<i>sic</i>), puta, piriguete.....	58
Figura 3 - Conteúdo abordado sobre sexualidade	69
Figura 4 - Imagem do Livro de Ciências da turma.	70
Figura 5 - Crianças cochichando e escrevendo as respostas.....	76
Figura 6 - Momento 1 - conhecendo para se proteger.....	84
Figura 7 - Alan respondendo no jogo do primeiro dia.....	89
Figura 8 - Ada contando uma situação abusiva no jogo do segundo dia.....	92
Figura 9 - Desenho de Araceli.	93
Figura 10 - Desenho de Simone.	93
Figura 11 - Desenho de Michel.	95
Figura 12 - Desenho de João.....	95
Figura 13 - Trecho do Livro “Nem tão rosa, nem tão azul: ser menino e ser menina”..	99
Figura 14 - Respostas de Nise, Nelson e Simone, respectivamente.	103
Figura 15 - Respostas de Dandara, João e Eliseu, respectivamente.	103
Figura 16 - Resposta de Ada e Marielle ao caso de Pietro.	105
Figura 17 - Resposta de Chico e Malala ao caso de Janaína.	106
Figura 18 - Resposta de Nise e Gandhi ao caso de Michel.....	107
Figura 19 - Resposta de Pagu e Dandara ao caso de Paola.	108
Figura 20 - Resposta de Araceli e Martin ao caso de Tatá.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição de sexo nos dicionários consultados	28
Quadro 2 - Perfil das professoras.....	59
Quadro 3 - Perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada	60
Quadro 4 - Primeira sequência didática com a turma.	75
Quadro 5 - Respostas sobre sexualidade.	78
Quadro 6 - Respostas sobre ser menino e sobre ser menina, respectivamente.....	80
Quadro 7 - Segunda sequência didática com a turma.....	83
Quadro 8 - Perguntas do jogo "Trilha da Prevenção" e respostas das crianças - Primeiro dia.....	90
Quadro 9 - Perguntas do jogo "Trilha da Prevenção" e respostas das crianças - Segundo dia.....	91
Quadro 10 - Terceira sequência didática com a turma.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DEMARCANDO O TRAJETO E ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	14
1.1 A construção do objeto de pesquisa	15
1.2 Caracterização da Pesquisa	20
1.3 Local e participantes da pesquisa.....	22
1.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	23
1.5 Análise de dados.....	25
2 DISCUTINDO MARCOS REFERENCIAIS E O LUGAR DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS	27
2.1 Sexualidade para além da fronteira biológica.....	27
2.1.1 O dispositivo da sexualidade	31
2.2 Panorama histórico da Educação Sexual no Brasil: tensões, retrocessos e enfrentamentos.....	34
2.3 Pedagogias da sexualidade: abordagens em Educação Sexual.....	42
2.4 Sexualidade no Ensino de Ciências: entre o viés biológico e a abordagem social... 	45
2.5 Sexualidade nos dispositivos educacionais: do PCN aos documentos da Escola	49
3 CONCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE SEXUALIDADE: O CASO DA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	54
3.1 A sexualidade está em todos os lugares: autorizações, ideias e descobertas.....	54
3.2 O lugar da sexualidade nas narrativas e práticas docentes	59
3.2.1 Concepções de sexualidade.....	60
3.2.2 Abordagens em sexualidade	65
3.3 O lugar da sexualidade no 5º ano: problematizando questões de sexualidade a partir dos olhares discentes.....	73
3.3.1 Corpo e sexualidade – concepções iniciais	74
3.3.2 Sexualidade e violência sexual: conhecimento e prevenção	82

3.3.2.1 Práticas de enfrentamento: é carinho ou abuso?.....	88
3.3.3 Sexualidade e gênero: discutindo os significados e modos de ser menina e ser menino	96
3.3.3.1Existem coisas de meninas e coisas de meninos?	101
3.3.3.2 Promovendo respeito e igualdade	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES.....	119
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Em meio ao cenário social e político que se vive nos últimos anos, a presente dissertação se firma como necessária e resistente aos tabus sociais bem como a tentativa do silenciamento conservador que se cria em torno da temática apresentada, por entender o papel político social do trabalho docente, assim como a construção da escola como espaço crítico reflexivo entre os conhecimentos escolares e os que são fruto do convívio em sociedade.

A temática torna-se imprescindível para ser inserida e discutida tanto na universidade como nas escolas, uma vez que as problemáticas sociais não estão distantes do meio educacional e sim partes integrantes desse processo. Violência sexual contra crianças e adolescentes, violência sexual e física contra mulheres, o preconceito contra pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), entre outras, são pautas intimamente ligadas às discussões de sexualidade na educação e, especialmente, com o campo de Ensino de Ciências.

Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos (MDH) por meio do Disque 100¹, de 2015 a 2016 cerca de trinta e quatro mil novos casos de violência sexual em crianças e adolescentes foram denunciados, revelando que a maioria das vítimas são meninas na faixa etária de 04 a 11 anos. Deve-se considerar, além dos números divulgados, os inúmeros casos que não vêm à tona por diversos fatores sustentados por uma certa cultura do abuso sexual no país, o que por si só justifica a relevância das discussões sobre sexualidade na escola.

No Amazonas, conforme a Secretaria de Segurança Pública (SSP-AM)² de janeiro a março de 2017, foram registrados 147 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, desses, 125 tiveram como vítimas meninas, em sua maioria por estupro de vulnerável. Em 2016, foram registrados 862 crimes de abuso sexual contra menores de 18 anos no estado, sendo que destes, 651 tiveram meninas como vítimas, enquanto 175 ocorreram contra meninos.

Estes, entre outros aspectos envolvendo violência contra mulheres e pessoas LGBT, devem fazer parte da agenda educacional, sendo possível a contribuição à prática docente envolvendo questões de sexualidade no Ensino de Ciências e outras áreas de saber do currículo escolar, em uma dimensão social.

¹ Dados do último Balanço das Denúncias de Violações de Direitos Humanos feito pela Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos em 2016, cujo principal canal de comunicação e denúncias corresponde ao Disque 100. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/disque100/balancos-e-denuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa/> Acesso em: 06/02/2018.

² Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/ssp-am-registra-mais-de-140-casos-de-abuso-sexual-contra-menores-de-idade-no-1-trimestre-de-2017.ghtml>. Acesso em: 06/02/2018.

Dessa forma, o estudo objetivou compreender de que maneira os conhecimentos referentes às temáticas de sexualidade, se evidenciam e se relacionam a partir do Ensino de Ciências, e quais suas implicações na formação docente/discente do 5º ano em uma escola pública de Manaus. Para isso, buscou-se identificar de que maneira a sexualidade é tratada nos dispositivos educacionais para os anos iniciais, considerando sua relação com o Ensino de Ciências; verificar as concepções docentes referentes à sexualidade e abordagens nas práticas educativas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e analisar as implicações das concepções de sexualidade para o processo formativo das/dos discentes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Procurou-se primeiramente demarcar o percurso metodológico para a construção da pesquisa, desde a aproximação com o objeto de estudo, escolhas metodológicas, até a sistematização das etapas, como se apresenta na primeira seção denominada “DEMARCANDO O TRAJETO E ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS”.

No segundo momento do estudo, procurou-se por subsídios teóricos para pensar as concepções de sexualidade historicamente construídas, como se apresenta em “DISCUTINDO MARCOS REFERENCIAIS E O LUGAR DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS”. Nesse sentido, propôs-se um diálogo com autoras e autores assumindo uma visão de sexualidade como dispositivo histórico, destacando um panorama de como a temática se instaurou no âmbito educacional, assim como a tentativa de identificar o lugar da sexualidade no Ensino de Ciências a partir de análises dos documentos educacionais e aqueles que subsidiam o trabalho docente na escola da pesquisa.

Propôs-se, por fim, compreender as concepções docentes e discentes quanto às temáticas referentes à sexualidade, como se apresenta no terceiro capítulo “CONCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE SEXUALIDADE: O CASO DA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, o qual foi dividido em dois momentos de coleta de dados, sendo o primeiro composto por entrevistas semiestruturadas com as professoras da turma e o segundo por meio de sequências didáticas com as crianças para analisar as implicações das concepções de sexualidade em seus processos formativos.

1 DEMARCANDO O TRAJETO E ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O presente estudo trata de um recorte de um determinado tempo e espaço escolar, envolvendo aspectos sociais, científicos e históricos de uma das temáticas que mais causam incômodo no âmbito social e, por conseguinte, educacional: a sexualidade. Valendo-se da pesquisa científica como um corpo de organização teórica metodológica em busca de obter informações e dados correspondentes ao objetivo do estudo, a pretensão não é a incitação por verdades absolutas, mas a provocação a novos questionamentos, a ampliação de discussões, as quais não se esgotam nem entediam, fatores essenciais para a construção de conhecimentos.

A construção de um estudo pressupõe ainda rupturas a modelos únicos de fazer pesquisa científica, pois partindo de um retrospecto histórico, em relação às transformações da pesquisa qualitativa, tais como a consolidação de novos caminhos de investigação, reconhecimento da relevância do sujeito, dos valores, dos significados e autonomia das/dos pesquisadoras/es (CHIZZOTTI, 2006), preferiu-se explicitar de início algumas questões e escolhas em relação à escrita da presente dissertação.

Em primeiro momento, optou-se por evidenciar a duplicidade de gêneros em relação a cada sujeito e adjetivo de grupos mistos, isto é, professoras/professores, alunas/alunos, autoras/autores serão assim escritos. Além disso, o gênero feminino aparece em primeiro lugar, de forma a subverter a ordem masculina, imposta culturalmente como norma (LOURO, 2003), uma vez que não existe nenhuma definição que mencione o masculino como genérico do feminino³, tampouco como dispensável de justificação (BOURDIEU, 2017).

A intencionalidade é firmar uma postura que possibilita dar visibilidade às mulheres, sejam as participantes da pesquisa, sejam autoras e estudiosas, considerando que historicamente seus lugares na Ciência e linguagem foram dispostos ao segundo plano ou à completa inexistência. Segundo Guacira Louro (2003), a linguagem demarca os lugares dos gêneros, produzindo relações desiguais, como problematiza no trecho citado:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída nessa fala? [...] É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu, como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a

³Mais discussões a respeito da relação de gênero na escrita podem ser encontradas em “O Gênero na Gramática”. In: Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz bem se entende. Governo do Estado do Rio Grande do Sul/ Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2014. Disponível em: http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 12/10/2016.

orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino) (id; 2003, p. 65-66).

Dito isto, toma-se como postura o distanciamento a uma linguagem que mantém uma superioridade de um gênero ao outro, evitando tanto na forma oral quanto escrita o uso do masculino para se referir a homens e mulheres, meninas e meninos.

Por outro lado, cabe ressaltar a retomada de alguns pontos da caminhada acadêmica da pesquisadora, como posicionamento e sinalizador do lugar de onde fala, demarcando a constituição de seu percurso até a aproximação com a temática no programa de mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, considerando que tais pontos são primordiais para a compreensão de que a trajetória está substancialmente interligada ao modo como pensa e faz docência.

1.1 A construção do objeto de pesquisa

A escrita da dissertação parte de um processo de construção identitária, ainda em andamento, como mulher e docente em início de carreira. Nascida em Manaus, em seu percurso escolar, de 1998 a 2009, recorda-se dos quase inexistentes diálogos e aulas acerca das questões de sexualidade embora estivesse nos corpos e falas suas manifestações, nos banheiros, carteiras escolares, corredores e aulas de educação física na escola. Sem falar do bombardeio midiático, seja nas novelas, filmes, seja em danças e músicas vivenciados desde a mais tenra idade. Manifestações discriminatórias também eram comuns, inclusive, em situações com colegas na escola que não seguiam os padrões aceitos de feminilidades e masculinidades, assim como com familiares que convivia diariamente. Os incômodos com chacotas presenciadas eram frequentes, apesar de não se eximir de alguns discursos reproduzidos preconceituosamente na infância e adolescência, os quais foram e são paulatinamente desconstruídos.

Retrospectivamente, é possível visualizar a relação sexualidade/escola em seu período na educação básica e compreender que muito se assemelha a realidade atual, embora tenham passado vinte anos da entrada à escolarização formal. No ensino médio, tanto nos discursos como nas manifestações corporais, o lugar da sexualidade fixava-se em palestras e aulas pontuais, principalmente de Biologia e Educação Física, a partir de abordagens sobre formas preventivas de gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis/HIV-AIDS. Curiosidades e dúvidas, que no seio familiar pouco se falava e muito silenciava, ganharam certo espaço.

No cenário da escola foram construídas e reproduzidas muitas visões distorcidas e preconceituosas nas relações com amigas/os e professoras/es. Nesse espaço de educação formal, foram vivenciadas as experiências, a saber: 1) presenciou na 4ª série uma professora chamando um amigo de “gay” pelo seu comportamento “afeminado”, o que levou a mãe do menino até a escola para denunciar a então professora; 2) incorporou práticas discursivas de que só poderia brincar de queimada e elástico, pois futebol era brincadeira de menino; 3) nas filas de entrada em sala de aula deveria se dirigir ao lado das meninas e que a forma como as professoras organizavam a sala, um lado ficava as meninas no outro os meninos, dizia que meninas eram mais comportadas e estudiosas ao passo que meninos eram sempre bagunceiros e descompromissados com os estudos; 4) algumas palestras pontuais em relação a métodos contraceptivos se tornaram preocupação por parte da escola, quando três amigas da mesma sala de aula, com 13/14 anos, engravidaram; 5) a forma como se falava de questões envolvendo sexo, prazer, conhecimento do próprio corpo era sempre repressiva, tolhida e carregada de crenças religiosas.

Todos os pontos destacados envolvem a agenda de sexualidade na escola e foram determinantes na construção identitária como pesquisadora e docente dos anos iniciais, o que impulsiona na revisão de práticas e narrativas cristalizadas como profissional da educação, em um exercício de construção e desconstrução permanente.

Após ter cursado toda a educação básica em escolas públicas, em 2010 ocorreu o ingresso na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no curso de licenciatura em Pedagogia, no qual as disciplinas e docentes, foram essenciais em sua formação, tanto na questão profissional quanto na visão que hoje tem de mundo e sociedade.

No 3º período da graduação, e talvez o primeiro sinal de sua aproximação com a temática, cursou uma disciplina que propôs a construção de um projeto de investigação, com vistas à apropriação de técnicas e procedimentos metodológicos. Neste percurso nasceu o desejo de estudar a *“Implicação das práticas homofóbicas na formação de estudantes na escola”*, influenciada por lembrar as discriminações acontecidas com amigos no Ensino Fundamental e Médio. Certamente algumas falas silenciadoras da professora da turma, em relação a dificuldade de trabalhar um tema “polêmico”, foram determinantes para deixar de lado a problemática, enveredando por outros caminhos.

No mesmo período, começou, sobretudo por meio da *internet*, a aproximação com literaturas que tratavam as questões de gênero e sexualidade, principalmente à luz de estudos feministas, cujo campo possibilitou construir um entendimento do que é ser mulher na sociedade vigente e de que como a representação de mulher existente em sua família, composta

majoritariamente por homens, implicou na formação de vida e na relação com o mundo. Tomando como entendimento que a formação da identidade do sujeito é processual, percebeu que, naquele momento, não conseguia enxergar um vínculo dessas literaturas com pesquisa na escola e, portanto, as leituras firmaram-se num *hobby* pessoal.

Foram, entretanto, sempre recorrentes os interesses por temáticas dos grupos estigmatizados e marginalizados socialmente. Nesse contexto, no 6º período de formação, em 2012, a pesquisadora adentrou ao universo da pesquisa científica pela primeira vez, por meio do Programa de Iniciação Científica – PAIC, com temática na área da Educação de Surdos, campo crescente e militante por uma educação que atenda os direitos culturais, linguísticos e identitários da comunidade surda. As oportunidades de fomentar discussões a respeito do direito à educação bilíngue para surdos foram riquíssimas, bem como conviver como voluntária e estagiária em uma escola pública para esses estudantes, percebendo, com a dinâmica escolar, o quanto foram subjugados incapazes por décadas, focando não em suas potencialidades, mas em suas limitações auditivas, ou seja, pelo estigma da incapacidade, da normalidade e exclusão.

Devido aos estudos na área da surdez, com aprovação no concurso público na Secretaria de Educação – SEDUC, para atuar Educação Básica, a lotação ocorreu em uma escola específica para atender estudantes surdos. No entanto, em 2016 com ingresso no mestrado, ocorreu o conflito com o horário da escola, havendo necessidade de mudança para uma nova instituição. Nesse novo espaço educacional está atuando como professora da Sala de Recursos Multifuncionais⁴ em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse processo formativo, parece incoerente não aprofundar os estudos no campo que iniciou pesquisa na graduação. No entanto, desejos e inquietações provindos do percurso de formação e amadurecidos em sua iniciação à docência foram primordiais para a mudança de temática, mas não de visão, por entender que a docência também é um ato político e a escola um espaço formativo essencial para a construção de uma cidadania igualitária e respeitosa.

Ao adentrar o Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências propôs estudar as “*Concepções docentes de Ensino de Ciências para estudantes surdos*”, temática que perpassou sua formação na graduação, a qual tinha afinidade para a construção do projeto. A ideia inicial era compreender a partir das concepções docentes as abordagens e desafios em ensinar ciências para estudantes com especificidades linguísticas e culturais.

⁴Espaço onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes público alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Todavia, algumas ideias e desejos sobressaíram-se. Na disciplina eletiva do Mestrado, História da Filosofia da Ciência na Educação em Ciências, ministrada pelos professores José Vicente de Souza Aguiar e Mauro Gomes da Costa, em breves discussões lançadas a respeito do entendimento de normalidade/anormalidade articuladas às perspectivas de Foucault, despertaram a curiosidade de buscar pesquisas que tratassem a questão do discurso de normalidade criado na Educação de Surdos e sua relação com Ensino de Ciências. No processo de busca foi encontrado uma pesquisa nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) que tratava de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências⁵.

Após a leitura do artigo, foram encontrados inúmeros trabalhos recentes ou não tão atuais em periódicos *on-line* de educação, banco de dissertações e teses de programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências organizados em vários estados, assim como livros envolvendo a temática de Gênero e Sexualidade, sobretudo os de autoria de Guacira Lopes Louro, despertando a tomada de leitura que havia iniciado anos atrás.

Com apoio do orientador José Camilo Ramos de Souza que solicitou a apresentação da nova proposta de estudo, justificando-a sistematicamente, mudou-se a temática da pesquisa suscitando a vontade de compreender como as questões envolvendo sexualidade são pensadas e abordadas na escola, em especial no Ensino de Ciências e como as concepções podem refletir no processo formativo de quem ensina e de quem aprende.

Nesse processo, salienta-se ainda outros dois momentos que contribuiriam para a formação do projeto e a perspectiva teórica norteadora do presente estudo. O seminário de projetos subsidiou de forma significativa a partir das observações feitas pela banca avaliadora em relação a temática e percurso metodológico. Com o tema “*Gênero e Sexualidade no Ensino das Ciências: Abordagens e Práticas Educativas no 5º Ano do Ensino Fundamental*”, a banca sugeriu a escolha por uma categoria (gênero ou sexualidade), pois mesmo que intrinsecamente conexas demandaria um tempo maior de pesquisa o que poderia não ser possível nos dois anos de estudo do mestrado. Outro ponto diz respeito à abordagem metodológica, sendo sugerido a investigação com enfoque no Estudo de Caso, devido ao *locus* da pesquisa, ser a escola de atuação da pesquisadora, como docente.

Em outro momento a partir da disciplina eletiva, Bases epistemológicas da Educação em Ciências, ministrada pelo professor Mauro Gomes da Costa, teve como propostas de textos-

⁵A pesquisa em questão é de autoria de Zilene Moreira Pereira e Simone Monteiro e foi publicada no ano de 2015 como artigo da revista eletrônica Contexto e Educação, sob o título de “Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: Análise da Produção Científica”. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/3155/4767>. Acesso em: 12/07/2016.

base para as discussões a “*História da Sexualidade*”, de Michel Foucault (2015), estudos que foram determinantes para uma aproximação epistemologicamente na construção do estudo. Por meio dos diálogos firmados com o professor no primeiro volume - *A vontade de Saber*, foi possível enveredar inicialmente pelo pensamento do filósofo e estabelecer conexões juntamente a outras/os autoras/es com a pesquisa, na medida que se compreende a sexualidade como dispositivo histórico que constitui pessoas nas microrrelações de poder.

Foi a partir desses encontros e desencontros que mudou a trajetória da dissertação de mestrado. Tarefa não tão fácil para quem já estava quase fechando o primeiro semestre do primeiro ano, porém, a vontade de ampliar a visão docente e de mundo fortaleceram a inquietação de encontrar uma problemática envolvendo a temática e Ensino de Ciências na escola que faz parte do quadro docente.

Ter mudado de instituição escolar também foi determinante para a escolha. O convívio diário com a dinâmica da escola possibilita outras visões, análises mais minuciosas e observações das relações entre as/os estudantes e professoras. No simples momento de entrada/saída, intervalo para o lanche e até mesmo nas atividades envolvendo toda a escola no pátio é possível olhar, para além da observação, como a sexualidade está presente e é manifestada. A pesquisa na escola que configura o campo de trabalho das/dos pesquisadoras/es também oportuniza a entrada de uma forma mais natural, na medida que se emerge nas situações e diálogos sem parecer uma/um estranha/o no ninho. É possível estabelecer uma relação de confiança entre as/os estudantes e professoras, ainda que o envolvimento denso com os sujeitos da pesquisa possa gerar falsas certezas.

Assim, por meio da reorganização e leituras de teses, dissertações, artigos e livros para o desenvolvimento do projeto, bem como a contribuição nas disciplinas e seminário de projetos que forneceram subsídios para rever a temática sem distanciar da interface entre sexualidade, gênero e educação, iniciou-se a construção da pesquisa “*Ensino de Ciências e Sexualidade: um estudo das abordagens e práticas educativas no 5º ano do Ensino Fundamental*”.

A partir dos elementos apresentados, levando-se em consideração a incipiência de estudos envolvendo sexualidade e Ensino de Ciências em uma perspectiva histórico-cultural e dada a insuficiência de programas, projetos, atividades educativas com pautas em sexualidade nas escolas, principalmente em meio ao cenário político e social atual que tenta intimidar as reflexões acerca das relações de sexualidade e gênero, levantou-se o seguinte problema científico para a construção do objeto de estudo: *De que maneira os conhecimentos referentes às temáticas de sexualidade, se expressam e se relacionam, em particular, no Ensino de Ciências, e quais suas implicações na formação discente do 5º ano em uma escola pública de*

Manaus? Por sua vez, na tentativa de responder a problemática, levantou-se as seguintes questões norteadoras: De que maneira a sexualidade é tratada e quais as concepções expressas nos dispositivos educacionais para os anos iniciais, considerando sua relação com o Ensino de Ciências? Quais as concepções docentes referentes à sexualidade e quais abordagens são expressas nas práticas educativas, em particular no Ensino de Ciências, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental? Quais as implicações das concepções de sexualidade para o processo formativo docente/discente do 5º ano do Ensino Fundamental?

Nessa perspectiva, sentiu-se a necessidade de organização teórico-metodológica na intenção de obter informações e dados correspondentes ao objetivo do estudo, o que impulsionou a sistematização das etapas, procedimentos, técnicas e análise de dados, garantindo o máximo de confiabilidade da realidade como posta no campo de estudo.

1.2 Caracterização da Pesquisa

Na intenção de responder as problematizações levantadas e ao levar em consideração o trabalho com sujeitos e suas concepções, significados atribuídos, modos de ver e conviver com o mundo, o estudo se apoiou em uma abordagem de natureza qualitativa, por entender o fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações (LUDKE E ANDRÉ, 2015). A escolha se evidencia na tentativa de que a abordagem qualitativa capta a realidade dinâmica e complexa dos conhecimentos docentes e discentes referentes à sexualidade como objeto de estudo.

A abordagem qualitativa permite, também, a quem pesquisa ser parte integrante de todo o processo. Como destaca Chizzotti (2006), a pesquisadora (considerando a presente pesquisa) não é mera relatora passiva e deve desprender-se de preconceitos, de modo a se predispor para assumir uma atitude aberta às manifestações observadas, a fim de alcançar um entendimento amplo dos fenômenos apresentados. No atual contexto diz respeito aos significados que podem ser apresentados por parte dos sujeitos da pesquisa em relação as concepções e práticas educativas quanto às questões sexualidade no Ensino de Ciências.

Para tanto, o estudo qualitativo se constituiu por um estudo de caso, alternativa encontrada para aprofundar as questões em torno do objeto de estudo. Autoras e autor, como Menga Ludke e Marli André (2015), Marli André (2008) e Robert Yin (2001), auxiliam no entendimento do estudo de caso como possibilidade de estratégia de pesquisa, em particular na pesquisa educacional. Consideram que o estudo de caso qualitativo se destaca por constituir

uma unidade dentro de um campo maior, produzindo um conhecimento mais profundo sobre o mesmo, como também mais ampla e contextualizada.

Levando em conta que o espaço e delimitação da pesquisa são próximos ao ambiente e convívio da pesquisadora, considerou-se como mais apropriado a utilização do estudo de caso para analisar os conhecimentos discentes e docentes da turma do 5º ano, sem desconsiderar que é parte integrante imersa num todo que é a escola, com suas relações entre professoras, colegas, profissionais técnicos, além dos elementos atitudinais como as relações na hora do recreio, atividades programadas (palestras, apresentações, datas comemorativas), pois o estudo só se torna possível “quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19).

De certo, sabe-se que pesquisas de estudo de caso historicamente foram vistas como generalizantes e frágeis. Segundo Yin (2001), pesquisadores estereotiparam pesquisas de estudo de caso, desprezando-a com a estratégia de investigação, devendo-se principalmente a três fatores: preocupação em relação a falta de rigor da pesquisa, a pouca base para se fazer uma generalização científica e a demora do estudo. Em resposta às proposições, o autor salienta que pesquisas tradicionais no passado, levaram a evidências equivocadas ou visões tendenciosas a respeito das descobertas e conclusões das pesquisas, como no caso da demora dos estudos de caso, que incoerentemente em suas estratégias é confundido com a pesquisa etnográfica e observação participante. De qualquer forma é válido demarcar que assim como outras estratégias de pesquisa, o estudo caso qualitativo apresenta limitações e possibilidades, o que não exime o presente estudo de certas incompreensões e equívocos.

Outro argumento para justificar a escolha pelo estudo de caso parte da capacidade deste tipo de estudo lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações (ANDRÉ, 2008; YIN, 2001), o que torna um ponto positivo para a descoberta de novos dados e o cruzamento de informações. Sendo assim, no presente estudo imergiu-se em um espaço coletivo de uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por um período de tempo que compreendeu o 1º e 2º semestre de 2017, com a finalidade de conseguir informações mais precisas e/ou conhecimentos acerca da particularidade de uma turma do 5º ano, em relação ao problema da pesquisa.

Segundo Chizzotti (2006, p 141), “o estudo de um caso não significa uma leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções”. De tal forma, a escolha metodológica se deu, por fim, pela possibilidade de acompanhamento sistemático com uma determinada realidade particular e as nuances presentes nas relações apresentadas nas coletas

de dados, não de maneira a firmar conclusões definitivas, mas obter análises convincentes no período de recorte da pesquisa.

1.3 Local e participantes da pesquisa

O local da pesquisa consistiu em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro de São Francisco- Zona Sul de Manaus. A instituição funciona em dois turnos- matutino e vespertino- a qual oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em cada turno existem cinco turmas de 1º a 5º ano e uma sala de recursos multifuncionais para atender crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as docentes quanto as/os alunas/alunos participantes da pesquisa são do turno vespertino.

A escolha da escola se deu por ser campo de trabalho da pesquisadora. Quanto à escolha da turma, os critérios se deram por ser uma turma com faixa etária de 10-11 anos, pressupondo assim, uma maior interação e expressão das concepções em relação às práticas educativas referentes às questões de sexualidade, bem como por considerar os conteúdos trabalhados em Ciências para o 5º ano.

Dada a escolha teórico-metodológica, optou-se no primeiro momento e por mais fácil o acesso, trabalhar com as professoras da escola, analisando suas narrativas e abordagens. Todavia, diante da vivência na escola, observou-se que as crianças também eram protagonistas do espaço educativo e, portanto, seria necessário envolvê-las. Junto a isso, surgiu o interesse de propor atividades educativas com as mesmas, a fim de compreender suas concepções referentes às questões de sexualidade e como isto implica na formação, dado que pesquisas envolvendo a temática geralmente tem como sujeitos professoras/es e estudantes adolescentes.

Dessa forma, as/os participantes da pesquisa foram compostas/os por alunas/alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e as docentes da turma. A turma do 5º ano é constituída por 21 estudantes, sendo 10 meninos e 11 meninas. Quanto às professoras participaram 1 (uma) responsável pelo Ensino de Ciências e Matemática e 1 (uma) responsável pelo ensino de Língua Portuguesa e as demais disciplinas da área de humanas.

Como critérios estabelecidos para participação foram considerados o termo de aceite, com a devida assinatura da criança e responsável e a presença das/dos alunas/os em pelo menos duas sequências didáticas da coleta de dados. Sendo assim, das 21 crianças, 18 participaram. Quanto às professoras, considerou-se o desejo de participar da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como a participação na entrevista com a pesquisadora.

Ressalta-se que, além da autorização da/dos adultas/os, seguindo as normas éticas de pesquisas, as crianças foram informadas, desde o início das observações, acerca do desenvolvimento da pesquisa e para efetivar o consentimento, aspecto coerente ao levar em conta que estas também são participantes do estudo. Sônia Kramer (2002, p. 53) ao discutir questões éticas na pesquisa com crianças, lança uma inquietação pertinente: “se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar: ela é sujeito da pesquisa?”. Assim, considerando que nos últimos 30 anos as pesquisas em educação vêm consolidando a visão de criança como cidadã, de direito, produto de cultura e história, valorizando-se sua forma de olhar, pensar, sentir e imaginar o mundo que a cerca (KRAMER, 2002), por questões éticas, os objetivos do estudo foram explicitados por meio de uma reunião com as/os responsáveis, autorizando através da rubrica no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, com as professoras da turma e um convite escrito às crianças da turma do 5º ano.

1.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Quanto às técnicas e instrumentos de coleta de dados, uma das características do estudo de caso qualitativo é a possibilidade da coleta de diversas fontes para aprofundar o conhecimento acerca do objeto de estudo. Dessa forma, foi feita uma análise de documentos, que conforme Ludke e André (2015) pode ser usada como valiosa fonte de informações sobre o objeto da pesquisa, incluindo leis, normas, regulamentos, pareceres, roteiros, planejamentos, discursos e arquivos escolares. Procurou-se identificar como é concebida a sexualidade em dispositivos legais e documentos que norteiam o trabalho docente na escola, tais como o Parâmetro Curricular Nacional de Ciências da Natureza (BRASIL, 1997) para o 2º Ciclo, que compreende o 5º ano do Ensino Fundamental; PCN do Tema Transversal de Orientação Sexual (BRASIL, 1997); Proposta Curricular para o II ciclo da SEDUC-AM, Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP) e Planejamento Anual da professora de Ciências.

Por outro lado, na intenção de verificar as concepções das professoras no que tange às questões de sexualidade e sua relação no Ensino de Ciências, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada (LUDKE e ANDRÉ, 2015), que se desenvolve a partir de um roteiro básico, mas não posto rigidamente, permitindo maior flexibilidade no diálogo entre a/o entrevistadora/or e a/o entrevistada/o. Segundo Neto (2003), essa técnica é caracterizada por perguntas abertas e fechadas, aliada a um diálogo livre acerca da temática tratada. A técnica referida possibilita, pois, maior liberdade às/aos entrevistadas/dos no que diz respeito à expressão de suas opiniões. A escolha da entrevista semiestruturada se deu por encontrar na

técnica uma maneira mais aberta de conversar naturalmente com as colegas de trabalho onde a pesquisadora atua, e por outro lado, não perder o foco da pesquisa.

A entrevista como técnica de coleta de dados requer cuidados, dentre eles o que Ludke e André (2015, 42-43), chamam de “atenção flutuante”, em que permite a/o pesquisadora/or a análise e interpretação de uma “gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmos, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente dito”. Diante disso, as entrevistas foram registradas por meio de gravador de voz, devidamente autorizadas pelas docentes ao rubricarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE.

Outra técnica usada foi a observação, que segundo Ludke e André (2015), é possível um contato direto e estreito entre a pesquisadora com o fenômeno pesquisado, descobrindo aspectos novos acerca do problema, aproximando-se o mais perto possível da perspectiva de quem está participando do estudo. Para as autoras “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LUDKE E ANDRÉ, 2015, p. 31). Desse modo, a observação foi direcionada às crianças e professora de ciências e em momentos que as colocavam em interação com a dinâmica da escola, de modo a atentar-se as suas expressões: palavras, gestos, escrita ou até mesmo o silêncio.

Outro ponto relevante em relação à observação é o grau de participação da/do pesquisadora/or. No presente estudo optou-se por utilizar a perspectiva de ‘observador como participante’, que segundo Ludke e André (2015, p. 34), é caracterizada por revelar desde o início da pesquisa os objetivos e identidade da/o pesquisadora/or, o que possibilita o “acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo”.

A intencionalidade foi imergir como observadora na turma do 5º ano, deixando desde o início claro, tanto para as professoras como para as crianças, os objetivos do estudo. Foram coletadas informações pertinentes através de um roteiro de observação nas aulas de Ciências e nos momentos que se julgou necessário, como pontuados abaixo:

- Professora de ciências – aluna/o quanto à participação nas conversas, atividades e/ou situações que envolveram temas correlatos à sexualidade:
 - Abordagem dos conteúdos por parte da professora de ciências;
 - Sentidos e abordagens dadas pelas docentes quando em situações que envolveram a discussão de sexualidade na turma;

- Episódios que envolveram situações relacionadas à sexualidade entre as/os estudantes do 5º ano (entrada/saída, sala de aula, escritas nos banheiros, hora do recreio, brincadeiras, diálogos nas sequências didáticas);

- Quanto à participação das/dos estudantes nas atividades educativas implementadas pela pesquisadora.

Os dados do roteiro de observação foram registrados em caderno de anotações, indicando a cada registro o dia, a hora, o local e o período de duração (LUDKE e ANDRÉ, 2015), transcritos posteriormente para *Word*. Juntamente com a parte descritiva, foram incluídas observações pessoais da pesquisadora, conforme suas impressões, dúvidas, descobertas, problemas, sentimentos, ideias e outros.

Por fim, afim de compreender as percepções discentes quanto às temáticas referentes à sexualidade, além da observação, foram desenvolvidas atividades educativas planejadas, através da produção de materiais pelas/os alunas/os (escritos, desenhos, narrativas). Os registros das informações foram coletados por meio de três sequências didáticas, imbricadas aos conteúdos de Ciências estudados. A primeira teve a intenção de conhecer os conhecimentos prévios das crianças em torno do significado de sexualidade e as demais foram desencadeadas por meio dos temas correlatos apresentados pela turma nas dinâmicas feitas em sala, como se pode ver de maneira mais aprofundada posteriormente na seção III.

1.5 Análise de dados

A análise e interpretação dos dados coletados seguiram como referência André (2008, p. 55-56) sendo sistematizadas em 3 etapas:

1ª etapa: Organização de todo o material coletado na pesquisa, transcrição das entrevistas, observações, documentos, planejamentos, resultados das atividades feitas com as/os estudantes, imagens fotográficas, devidamente separados em diferentes arquivos e ordenados cronologicamente conforme o período de aplicação das sequências didáticas;

2ª etapa: Leitura e releitura do material coletado, com finalidade de identificar os pontos relevantes para responder aos objetivos da pesquisa e iniciar o processo de construção das categorias de análise;

3ª etapa: Organização das categorias de análise, para estabelecer compreensão com as questões norteadoras, lançando um diálogo permanente acerca do objeto de estudo e referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa. Os resultados apresentados na seção III permitem perceber as resistências a essas discussões nas escolas e o papel de relevância do

Ensino de Ciências aliado a outros campos de saberes para a promoção do diálogo aberto no que diz respeito à sexualidade. Toda a discussão é impulsionada por uma relação entre os dados empíricos e teóricos, uma vez que uma análise sem referenciais se torna limitante e inconsistente nas possibilidades de interpretações.

2 DISCUTINDO MARCOS REFERENCIAIS E O LUGAR DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E DISPOSITIVOS EDUCACIONAIS

A sexualidade está presente diariamente em comportamentos, falas, escolhas de roupas e brincadeiras de meninos e meninas, sem falar na mídia, nas novelas, filmes, danças e músicas. Na escola, sua expressão se localiza desde a entrada até a saída, nos corredores, nas escritas dos banheiros, carteiras escolares, na educação física ou nas inquietudes presentes na sala de aula. Ainda que se faça presente nos corpos e pensamentos, a temática é considerada “tabu” nos dias atuais, assunto que deve ficar a cargo da família, segredo íntimo e pouco discutido. Mas por que é tão difícil falar sobre sexualidade? Por que, embora tenha ligação com relações sociais e culturais, a sexualidade é conferida estritamente a questões de ordem biológicas? Mais ainda, em que momento a temática se instaura no âmbito educacional e quais as abordagens vigentes se identifica na atualidade? Qual o lugar da temática no Ensino de Ciências e nos documentos norteadores da prática educacional?

Essas inquietações são discutidas nesta seção a partir de um resgate histórico de fontes referenciais que permitem identificar e refletir as questões imbricadas, no que diz respeito à sexualidade e a perspectiva na qual se apoia para a construção desse estudo.

2.1 Sexualidade para além da fronteira biológica

Para discutir sexualidade e sua interface com âmbito escolar é necessário lançar um movimento de resgate histórico e teórico, de modo a compreender os significados e verdades que foram construídas socialmente, pois como explorar a temática na escola sem entender as tensões, resistências e sentidos historicamente incorporados como verdades, os quais incidem nas visões fixadas política e culturalmente na atualidade?

É imprescindível sinalizar que o conceito de sexualidade não é único e estático, sendo amplo e de complexa definição, uma vez que se encontra envolto em feixe de poder moral, religioso, histórico e cultural, ou seja, faz parte da dimensão social humana. Para Nunes (2003, p. 16), sexualidade é “[...] terreno híbrido entre o pessoal e o social, encruzilhada confusa onde se articulam o ser e o existir individual e coletivo de cada um de nós”. Talvez por tal dualidade seja desafiante o que se propõe há séculos discutir, considerando que obriga a lidar com preconceitos, crenças e tabus.

Propõe-se, de forma provocativa, despir-se desses limitantes do pensamento para o entendimento de que a sexualidade tem uma história. Não se trata de concebê-la como uma

verdade irreduzível, mas propiciar subsídios no debate que tornem compreensível a concepção que o estudo se aproxima, menos amarrado ao campo biológico e mais ampla, englobando dimensões que sejam capazes, a partir do Ensino de Ciências, de conduzir um diálogo aberto e responsável com as crianças dos anos iniciais, como exercício de construção de cidadania.

Na intenção de aprofundar discussões conceituais é pertinente esclarecer algumas incompreensões nos significados atribuídos a sexo, sexualidade e gênero, dada a recorrência de certas confusões evidenciadas nos espaços sociais e escolares. Para tanto, utiliza-se o termo sexo referente ao sexo biológico, não a evidência das expressões de masculinidades e feminilidades, tampouco a prática sexual em si. Nos dicionários disponíveis na internet e consultados⁶ a definição se delineia assim:

Quadro 1 - Definição de sexo nos dicionários consultados

Definição dicionário Michaelis	Definição dicionário Aurélio	Definição do dicionário Houaiss
<p>1 ZOOLOGIA Conjunto de caracteres, estruturais e funcionais, segundo os quais um animal é classificado como macho ou fêmea.</p> <p>2 Conjunto de características anatomofisiológicas que distinguem o homem e a mulher: Sexo masculino; sexo feminino.</p> <p>3 BOTÂNICA Caráter ou estrutura das plantas ou de seus órgãos de reprodução, que as diferencia em masculinas e femininas.</p> <p>4 Instinto genésico, atração sexual ou sua manifestação na vida e na conduta: Ele exala sexo.</p> <p>5 Conjunto de qualidades físicas que despertam o apetite sexual.</p> <p>6 Os órgãos sexuais externos do homem e da mulher; genitália.</p>	<p>1 - Diferença física ou conformação especial que distingue o macho da fêmea.</p> <p>2 - Conjunto de indivíduos que têm o mesmo sexo.</p> <p>3 - Relação sexual.</p> <p>4 - Órgãos sexuais externos.</p> <p>5 - o sexo forte: designação tradicionalmente atribuída ao conjunto das pessoas do sexo masculino.</p> <p>6 - o sexo fraco: designação tradicionalmente atribuída ao conjunto das pessoas do sexo feminino.</p>	<p>1 Conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução.</p> <p>2 Nos animais, conjunto das características corporais que diferenciam, numa espécie, os machos e as fêmeas e que lhes permitem reproduzir-se.</p> <p>3 Nos vegetais, conjunto de características que distinguem os órgãos reprodutores femininos e masculinos.</p> <p>4 Conjunto das pessoas que pertencem ao mesmo sexo.</p> <p>5 Sensualidade, lubricidade, sexualidade.</p> <p>6 Conjunto dos órgãos sexuais; genitália. Fazer, ter relações sexuais; copular.</p>

Fonte: NARANJO, 2017, a partir dos dicionários Michaelis, Aurélio e Houaiss.

Os sentidos apresentados caracterizam amplas definições aplicadas historicamente, ora sexo como ato sexual, ora sexo como os órgãos genitais que diferenciam mulheres e homens, ora como expressão construída no campo cultural ao referir o ‘sexo forte’ para homens e ‘sexo

⁶ Dicionários consultados <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sexo/> <https://dicionariodoaurelio.com/sexo> HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. 1.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

frágil' para as mulheres. Para Weeks (1999), um dos expoentes nos estudos de sexualidade como fenômeno sócio histórico, o próprio termo "sexo" tem uma história.

Com estudos, sobretudo da sexologia, o sexo ganhou ênfase como instinto natural da condição humana, energia avassaladora, condicionante das vivências sexuais e identidades. Muito próximo das características que ocorrem no reino animal, que a biologia confere principalmente ao masculino, "o sexo é visto como uma energia vulcânica, engolfando o corpo, pressionando de forma urgente e incessante nossos eus conscientes" (WEEKS, 1999, p. 40). No entanto, tomando como referência os debates feitos em torno dos papéis sexuais entre mulheres e homens, utiliza-se o termo apenas para descrever "as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos diferenciando homens e mulheres" (IDEM, 2000, p.43).

De modo mais amplo e aprofundado, porém concordante com Weeks, para Salas e Guadamuz (2002), sexo refere-se aos aspectos de natureza biológica, que incidem nas características primárias e secundárias a partir do que denominam de 'componentes do sexo': aspectos de ordem interna (sexo cromossômico – XX e XY; sexo gonadal – estruturas internas como os ovários e testículos; sexo hormonal – relativos aos hormônios femininos e masculinos -progesterona e testosterona), assim como de ordem externa (sexo genital- vulva e pênis e sexo corporal – características femininas e masculinas a partir da puberdade como musculatura, tom de voz, estrutura óssea).

Essas relações conceituais ultrapassam a visão essencialista da sexualidade, cuja gênese de todas as coisas confere a biologia. A concepção essencialista, que Weeks (1999) se refere, procura explicar e reforçar que a sexualidade é produto de impulsos internos, que guarda uma verdade natural e essencial do sexo. Tais pressupostos incidem na compreensão das diferenciações entre mulheres e homens, em que o sexo significa resultado natural da humanidade no segmento feminino e masculino, visto nas definições dos dicionários consultados.

Neste sentido, assim como o conceito de sexo tem uma dinâmica histórica de construção, o mesmo ocorre com o conceito de gênero, pois até o século XX a conotação conferida a palavra era apenas de ordem gramatical. No entanto, desde a década de 1970 o uso do termo *gender* (gênero), difundido por feministas anglo-saxãs (MEYER, 2013), aparece como bandeira política e social com intuito de rejeitar a visão de determinismo biológico, o qual prescrevia os papéis sociais de homens e mulheres fixados por suas estruturas anatômicas.

Várias/os autoras/es seguem o pressuposto que o presente estudo se ancora e coaduna ao processo educacional, que diz respeito ao conceito de gênero como construção social, cultural e histórica, que demarca diferenciações entre homens e mulheres, considerando assim

que as diversas representações de feminilidades e masculinidades são produzidas socialmente, portanto, também se relacionam com marcadores sociais, tais como sexualidade, classe/etnia, religião, nacionalidade (BEAUVOIR, 2016; BOURDIEU, 2017; LOURO, 2003).

Simone de Beauvoir foi uma das expoentes na construção do conceito de gênero e a partir de sua obra *Segundo Sexo*, escrita em 1949, tornou-se referência para militantes feministas e inúmeras teóricas que levantam a bandeira política e identitária da existência feminina até os dias atuais. A frase mais célebre, a qual causou alvoroço social em 2015, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pode sintetizar sua teoria: “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 11).

Quando Beauvoir lança essa afirmativa se pode interpretar que a constituição das identidades e papéis de representação do feminino e masculino, os quais serão exercidos ao longo da vida, são construídos no meio social e não determinados pelas genitálias no nascimento, como visto na visão essencialista do sexo. É recorrente que o meio familiar direcione certos comportamentos, valores, antes mesmo de filhas ou filhos nascerem. Assim irão conferir o valor de sua identidade, deixando a condição feminina em situação desigual, desprivilegiada.

Isto quer dizer que culturalmente se espera que meninas possuam comportamentos mais doces, sensíveis e delicados, que as signifiquem como mulheres, ao passo que meninos tenham comportamentos mais impulsivos, agressivos e viris, que os signifiquem como homens. No entanto para Beauvoir (2016, p. 11) “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino”. Isso refuta a tese de que quando se nasce mulher arbitrariamente designa-se socialmente a um destino biológico, que a relega ao segundo plano, o sexo frágil, o segundo sexo.

A premissa do destino biológico, que cria uma hierarquização entre homens e mulheres pode se verificar em Bourdieu (2017), teórico que, ainda que não tenha versado acerca do conceito de gênero, apresenta contribuições pertinentes ao estudo, com a obra *A Dominação Masculina*. Conforme o sociólogo, as relações entre o masculino e feminino se apresentam e perpetuam através da violência simbólica, um dos conceitos centrais de seu pensamento, que pode ser compreendida como [...] “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2017, p. 12).

Para Bourdieu (2017), a ordem masculina é sustentada pela premissa de que a diferenciação biológica entre os sexos remete a oposição entre mulheres e homens causando um processo de hierarquização, através de um sistema de diferenciações, como se pode perceber na própria configuração das atividades domésticas, que acabam criando comportamentos e atitudes de subordinação feminina à dominação masculina. Essa hierarquização está de forma consciente ou inconscientemente nos modos de convívio social fazendo com que a lógica superior/homem, inferior/mulher seja naturalizada e legitimada, processos percebidos nas diversas esferas da vida social, seja na família, na profissão, Ciência ou na política, nos modos de falar, pensar e sentir, entre outros.

A cisão entre feminino e masculino e a hierarquização resultante desse processo foram determinantes para as análises feitas por feministas que questionaram o que historicamente foi tomado como “natural” na ligação sexo/gênero. Por outro lado, cabe evidenciar que a lógica dual entre sexo/gênero pode fixar apenas a visão envolvendo homens e mulheres, não sendo capaz de pensar a construção de diversas representações de feminilidades e masculinidades.

Segundo Louro (2003), é preciso considerar as diversas formas hierárquicas de viver a feminilidade e masculinidade, as quais produzem modelos comportamentais de ser homem e mulher, sendo aqueles que não se encaixam nos padrões determinados socialmente excluídos, como no caso de homossexuais e transexuais. No entanto, esses mesmos sujeitos marginalizados, possuem uma forma de representação social e histórica que os fazem se identificarem como mulheres e homens, construindo de tal modo suas identidades de gênero.

De modo sucinto, destaca-se que sexo diz respeito às diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, mas não implica na constituição das feminilidades e masculinidades, pois é no interior das relações de poder socioculturais que se constrói e se incorpora nos indivíduos sociais o que se entende por gênero.

Algumas autoras e alguns autores (LOURO, 2000-2003; FURLANI, 2011, NUNES, 2003) também vêm trabalhando e definindo sexualidade em uma perspectiva cultural e histórica, que ultrapassa a visão biologicista da corporeidade. Trata-se de conceber a sexualidade não como algo dado da natureza, mas conexas a outros dispositivos que estabelecem normas e verdades, como no caso dos estudos do filósofo Foucault (2015), em suas análises em História da Sexualidade, destacada a seguir.

2.1.1 O dispositivo da sexualidade

Até o século XIX questões envolvendo corpo e sexualidade eram preocupações da esfera moral e religiosa. Entretanto surge no fim do mesmo século inúmeras áreas discursivas de saber-poder que tomaram a sexualidade como centro de análise e preocupação social.

Foucault (2015) analisou a constituição histórica da sexualidade enquanto dispositivo de poder⁷ e o fez do ponto de vista das formas de poder que regulam e controlam corpos e mentes na sociedade ocidental. Para o filósofo, deve-se compreender o poder “como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2015, p. 100). Isto significa que em relações de diferentes grupos há sempre correlações de forças hierárquicas e desiguais, onde nenhum exerce controle totalizante sobre o outro. Ao pensar as relações de poder oriundas das relações de classes, mesmo que não houvesse conflitos nas distribuições de renda, ainda assim haveria disputa de forças de sujeitos, tais como os subordinados por gênero, sexualidade, raça e etnia.

Quanto ao dispositivo, configura-se como um mecanismo estratégico do exercício do poder. Nas palavras de Foucault (2011, p. 244),

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo.

Esses elementos contribuem para o entendimento de que diversos dispositivos de poder foram utilizados para controle da população através de produção de verdades, assim como Foucault (2015) analisou o Dispositivo da Sexualidade. Segundo o teórico, acreditava-se que na sociedade capitalista ocidental no século XIX havia práticas e discursos repressivos e silenciadores sobre o sexo, caracterizada como “hipótese repressiva”. Foucault (2015) menciona a era vitoriana, que compreende o reinado da Rainha Vitoriana na Inglaterra, época em que não se podia falar e nem pensar em sexo. Mas ao contrário do que se pensava, o que ocorreu foi uma incitação discursiva e uma “vontade de saber” de forma implícita, isso porque a sexualidade se tornou dispositivo para dominação estratégica da sociedade capitalista, através de diversas instituições, tais como a igreja e o sistema educacional.

⁷ É preciso salientar que embora Foucault em vida não tenha dedicado uma obra teorizando o poder como temática, pode-se considerar este o conceito central para o entendimento do seu pensamento e compreensão do conceito de sexualidade como dispositivo. Diferentemente do pensamento intelectual do século XX, cuja compreensão é de um poder centralizador de dominação maciça, Foucault (2011) em seus estudos parte da perspectiva de poder exercido em múltiplas direções, funcionando e se exercendo em rede.

Em oposição a visão essencialista que compreendia os processos sexuais como pulsões internas da natureza humana, segundo Foucault (2015, p. 115), a sexualidade não deve ser concebida “[...] como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta 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”. Essa relação ocorreu através de uma verdade sobre o sexo, a *scientia sexualis*, que para Foucault (2011, p. 13) “é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem”. Assim, os saberes da medicina, da psicanálise, da biologia, da pedagogia foram mecanismos do dispositivo criados, alicerçados pela Ciência, para a regulação e manutenção do controle de corpos sociais.

Tais discursos inscreveram nas figuras da mulher histórica, criança masturbadora, casal malthusiano – que usavam formas de controle de natalidade e o adulto perverso-especialmente homossexuais (FOUCAULT, 2015) as unidades estratégicas de saber-poder, isto é, institucionalizaram-se práticas sociais para exercício de uma sexualidade reguladora. A família foi a primeira instituição nesse processo. A mulher exerce a única função de procriar, a criança é circunscrita como assexuada, proibindo-lhe de manifestar qualquer conduta fora do estabelecido, homossexuais são tidos como perversos e anormais, desviantes da norma “casal heterossexual reprodutor”.

Nesta configuração, a sexualidade enquanto dispositivo tornou-se meio de acesso de sujeição dos corpos e de controle populacional ocidental, o que Foucault (2015) chama de biopoder, necessário para manter regulação tanto sobre a vida do corpo quanto a vida da espécie. Para Salas e Guadamuz (2002), na atualidade perpetuam-se diversos princípios do biopoder ocidental, como a virgindade da mulher antes do matrimônio, a obrigatoriedade da heterossexualidade, submissão feminina, sexualidade reduzida ao coito vaginal, condenação da masturbação, entre outros.

A análise do poder feita por Foucault (2015) se inseriu como um novo olhar acerca da sexualidade, por concebê-la como produto histórico, sendo um dos vieses teóricos centrais nas discussões de sexualidade e gênero e suas interlocuções com a educação. Diante dessa compreensão o estudo opõe-se à concepção de sexualidade dada como natural, reduzida a genitalidade na constituição de homens e mulheres.

Compreende-se a sexualidade em seu caráter de construção que se molda nas relações de poder ao longo da vida, criando representações de feminilidades e masculinidades por meio de dispositivos sociais, culturais, religiosos, educacionais, que buscam sempre regular uma maneira aceitável de viver e se comportar. Condutas sexuais, diversos tipos de configurações

familiares, as identidades de gênero, as violências de gênero, entre outras, são atravessadas e constituídas por essa rede normatizadora da sexualidade.

Torna-se necessário compreender que o sentido conceitual que se toma como referência implica diretamente na produção dos significados atribuídos nas diferentes sociedades e culturas, em determinados períodos de tempo, explicando muito sobre o lugar que a sexualidade vem ganhando historicamente e, em especial, no âmbito educacional.

2.2 Panorama histórico da Educação Sexual no Brasil: tensões, retrocessos e enfrentamentos

Diante do diálogo conceitual lançado e a necessidade de demarcar como as questões de sexualidade sistematizam-se no espaço escolar historicamente, destacam-se breves pontos de modo a identificar as tensões, retrocessos e enfrentamentos nas discussões de sexualidade e educação. Primeiramente evidencia-se os diversos termos que foram e são utilizados, tais como Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação para a Sexualidade, Educação da sexualidade, Educação em sexualidade, o que tem nas últimas décadas gerado polêmicas e incompreensões conceituais.

Xavier Filha (2009, p.86) salienta que, nas últimas décadas, “[...] no campo de estudos e discussões sobre sexualidade, gênero e educação, vêm-se discutindo tanto a nomenclatura a se usar, tanto quanto os objetivos, as funções, os (des) propósitos da educação da sexualidade, mais comumente chamada de Educação Sexual”.

Zucco (2008), chama atenção para o fato de que os termos “Educação Sexual” e “orientação sexual” são utilizados em vários estudos acadêmicos como sinônimos e possuidores do mesmo significado. A afirmativa pode ser ratificada por Figueiró (1996), ao analisar as produções científicas no Brasil sobre Educação Sexual de 1980 a 1993, evidenciou que o termo “orientação sexual”, era utilizado como sinônimo de “Educação Sexual” em (39,39%) dos livros e capítulos de livros e (50%) das dissertações e/ou teses analisadas. Além de outras terminologias como informação sexual, instrução sexual.

Essa discussão aflorou amplamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), cujo um dos temas transversais foi denominado de Orientação Sexual. Para Xavier Filha (2009, p. 87) adotou-se uma estratégia para demarcar a função da escola sem desconsiderar a educação realizada pela família, assim, revelou-se “[...] uma preocupação premente em não interferir na Educação Sexual da família; por isso, cunha um termo que poderia fortalecer a idéia de informação/orientação e não de 'formação/educação”.

O termo orientação sexual foi largamente utilizado após a publicação dos PCN, em oposição ao termo “Educação Sexual” que, segundo Xavier Filha (2009, p. 89),

[...] passa/passou por desgastes conceituais, possivelmente pela prática historicamente concebida com fundamentações biológicas, higienistas, moralistas a partir de prática dessexualizada ao aprisionar o conceito em perspectivas normativa, moralista e eugenistas.

Tal perspectiva pode ser percebida nos estudos de Ribeiro⁸ (2004, p. 19), que considera mais apropriado o uso do termo Orientação Sexual, por designar “uma prática educativa intencional, sistematizada e planejada relativa à aquisição do conhecimento sexual e à formação da vida sexual do indivíduo”. Entretanto, esse termo leva a equívocos e incompreensões atualmente, pois tomando como referência os avanços dos estudos sobre sexualidade e gênero hoje se tem o entendimento de que orientação sexual está relacionada a constituição de identidade sexual: homossexual, heterossexual e bissexual (FURLANI, 2007; XAVIER FILHA, 2009), e não abarca, portanto, a complexidade do que a temática contemporaneamente toma como pontos de discussões.

As problematizações desse campo teórico podem revelar tensões nas concepções imersas na produção de verdades na rede de saber-poder. Assim como a sexualidade foi tomada em sua historicidade como invenção social, as problematizações levantadas em torno dos conceitos remetem a novos significados e sentidos dados à interface educação e sexualidade, corroborando com as perspectivas de Felipe (2007) e Xavier Filha (2009), apresentadas a seguir.

Em análise ao debate teórico, Xavier Filha (2009, p.96), estabelece aproximações ao uso do termo “Educação para a Sexualidade” considerando-o mais pertinente, uma vez que o mesmo se constitui como “[...] prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como “únicas” possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produções de subjetividades”. Para a autora o uso do termo contribui para uma ampliação ao termo Educação Sexual, cujo foco ainda está calcado em visões biológicas e essencialistas, que reduz a discussão do campo às questões de anticoncepção e de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis.

Jane Felipe (2007, p. 42) do mesmo modo, defende o termo educação para a sexualidade em substituição ao que se convencionou chamar Educação Sexual, considerando a dimensão dos desejos e prazeres, que não se reduz a lógica biológica da prática sexual:

⁸O autor nos últimos anos vem utilizando o termo Educação Sexual por verificar que este termo é o mais corrente.

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma educação para a sexualidade, e que aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista.

Em contrapartida, Ana Maia e Paulo Ribeiro (2011), enfatizam que se tem criado equívocos conceituais, em função da confusão das formas de abordagens, concepção de sexualidade e a perspectiva da ação pedagógica na Educação Sexual. Destacam que não é empregando um termo em detrimento de outro que será mudado o ponto de vista, os valores e a ideologia envolvida no desenvolvimento das questões de sexualidade, pois “Seja educação sexual, seja Educação para a Sexualidade, se a ideologia dominante for normatizadora, a prática neste campo também o será” (MAIA & RIBEIRO, 2011, p. 77). Diante da análise crítica, a Educação Sexual defendida por Maia e Ribeiro (2011, p.77) caracteriza-se como

um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

Essa perspectiva parece ser coerente ao levar em conta que por mais que as práticas em Educação Sexual existam nas escolas desde o século XX, o que se tem constatado é que ainda não houve uma efetivação das discussões nos currículos das instituições de educação básica que levem a novas abordagens e novas formas de pensar a relação entre educação e sexualidade.

Diante dos pontos abordados, ressalta-se que a intencionalidade não é discutir quais nomenclaturas são as mais corretas, mas situar a escolha pelo termo que mais se aproxima do estudo em questão, levando em consideração que cada pressuposto teórico reflète no desenvolvimento, objetivos, concepções a serem abordadas. Nesse sentido, ainda que não próximo do entendimento da concepção de sexualidade enquanto construção histórica e social, o termo educação sexual é utilizado por considerar historicamente as produções acadêmicas e científicas brasileiras sobre o tema (FIGUEIRÓ, 1996, WEREBE, 1977, ROSEMBERG, 1985). Ademais, ancora-se nos estudos de Jimena Furlani (2005; 2011; 2013) que apresenta elementos para uma abordagem mais ampla, aprofundada e sistemática das temáticas envolvendo sexualidade na escola, sem necessariamente mudar a nomenclatura da Educação Sexual:

[...] penso que o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as 'verdades únicas', os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (FURLANI, 2013, p. 70).

A perspectiva adotada parte do entendimento de Educação Sexual como processo formativo e não normatizador, como vem sendo desenvolvido nos espaços escolares por décadas. Em um panorama histórico é possível compreender que a sexualidade sempre esteve ligada a uma rede de poder que dispõe de mecanismos para moldar formas normativas de ser e viver em sociedade. Assim, partindo de alguns marcos é possível demarcar que os significados sobre a sexualidade são historicamente construídos, e por isso, instrumentos para desconstrução de “verdades” enraizadas (BORDINI, 2009), podendo elucidar conceitualmente a relação que fundamenta às abordagens educacionais docentes, em especial no Ensino de Ciências.

Autoras e autores (FIGUEIRÓ, 1996; RIBEIRO, 2004; ROSEMBERG, 1985; WEREBE, 1977), destacam em seus estudos que desde o começo do século XX, trabalhos na área de Educação sexual são desenvolvidos nas escolas brasileiras. Conforme Ribeiro (2007), a Educação Sexual no Brasil divide-se em diversos momentos, perpassando pelas normatizações e repressões da igreja católica, promovida pelos jesuítas, implantação dos projetos de Educação Sexual nas escolas nos anos 1980, bem como a criação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, onde a sexualidade é abordada como tema transversal. Ao pensar que cada época foi responsável por uma concepção e abordagem, pode-se problematizar que a atualidade vive um novo momento, um tanto polêmico e retrocedente, considerando o lugar dado às questões envolvendo gênero e sexualidade na versão aprovada da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como se apresentará à frente na página 40.

No período que compreende final do século XIX e início do século XX, segundo Ribeiro (2004), torna-se vigente o discurso médico na educação e a sexualidade é tratada como caso de higiene e saúde. Para o autor, nesta interação entre medicina e estado, a mortalidade infantil é bandeira de luta a fim de ditar normas de saúde e higiene a sociedade. Este momento da Educação sexual no Brasil, demarca o “[...] controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas sob a normatização da moral médica” (RIBEIRO, 2004, p.17).

A relação entre a Educação Sexual e o discurso médico se intensificou entre 1920-1940, a partir de publicações de médicos e sacerdotes “cientificamente fundamentados” e legitimados para orientar as práticas sexuais dos indivíduos (RIBEIRO, 2004). Essa abordagem, denominada pelo autor de médico-higienista, teve vigência até fim da década de 1950.

O início dos anos 1960 caracterizou um período de crescente desenvolvimento de trabalhos em relação à Educação Sexual nas escolas. Diante das mudanças políticas, culturais e sociais que a sociedade brasileira passou, principalmente pelo intenso conjunto de reivindicações de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados (LOURO, 2013), este período foi marcado pela implantação de vários programas de Educação Sexual.

Segundo Ribeiro (2004), estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, introduziram educação sexual nos currículos escolares com a denominação de “orientação sexual”, em oposição a Educação Sexual defendida nas décadas passadas. O cenário favorável em 1968 levou a então deputada federal Julia Steimbuck (ROSEMBERG, 1985, WEREBE,1977), a propor um projeto de lei que tornava obrigatória a Educação Sexual nos currículos de todas as escolas de nível primário e secundário do país.

No entanto, o projeto sofreu objeções de ordem conservadora por meio do relatório da Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura (WEREBE,1997), levando-o a não ser aprovado. O relatório elaborado por uma comissão composta pelo padre Francisco Lopes, o Almirante Benjamin Sodré e General Moacir Lopes trouxeram argumentos que fundamentava uma visão de inocência e pureza das crianças e adolescentes. O tom conservador e moralista pode ser percebido, segundo Rosenberg (1985, p.14), nas notas do parecer do Almirante Benjamin Sodré: “A inocência é a melhor defesa da pureza e castidade”, e do Padre Francisco Lopes “Em nome da higiene, Pedagogia e da Moral julgamos que se deve excluir dos programas de ensino uma iniciação coletiva feita nas escolas públicas”.

Este período não foi propício, também, para a ampliação das discussões de sexualidade pois para Ribeiro (2004, p. 21), “o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 reprime não só as manifestações políticas, reduzindo as liberdades individuais, mas também as manifestações de sexualidade e as implicações nos padrões de comportamento delas decorrentes”. No entanto cabe ressaltar que mesmo antes do golpe de estado de 1964 as pautas educacionais de Educação Sexual, apoiadas pela igreja católica, já eram moralizantes e normatizadoras. Conforme Rosenberg (1985, p. 12), “o sistema de ensino nacional era bastante repressivo, tanto à veiculação de informações sobre sexualidade humana, quanto à manifestação de sexualidade entre os estudantes”. Os discursos pautavam-se na opressão sexual, pânico da masturbação e ênfase no pudor (ROSEMBERG, 1985).

A década de 1970 foi marcada por uma onda de puritanismo (WEREBE, 1977), através de mecanismos de censura dos governos em vigor. Diante uma forte repressão política, houve uma escassez de publicações acerca da Educação Sexual. É nesta década também, que se constata uma efetiva participação de profissionais da saúde no desenvolvimento de trabalhos

de Educação Sexual, bem como em organização de eventos para debater assuntos da área (FIGUEIRÓ, 1996). Projetos sobre a temática eram elaborados por professoras e professores de Ciências, bem como profissionais da saúde. Temas como aparelhos genitais, puberdade, fecundação, apareciam com maior frequência (WEREBE, 1977).

A autora ressalta nesse cenário duas medidas políticas que repercutiram na orientação de atividades desenvolvidas na área de Educação Sexual. Uma em 1974 –aprovação do parecer sobre educação em saúde- pelo conselho federal de educação e outra em 1977- a elaboração do plano nacional de saúde materno-infantil, com finalidade de distribuição de pílulas anticoncepcionais, tendo em vista evitar “gravidez de alto risco” (WEREBE, 1977).

Somente em 1978 as secretarias municipal e estadual de educação do estado de São Paulo retomaram a implantação de projetos de orientação sexual nas escolas (RIBEIRO, 2004). No mesmo ano, foi realizado o I Congresso sobre Educação Sexual nas escolas em São Paulo e conforme Rosemberg (1985) este período de afrouxamento da ditadura trouxe caminhos de projetos nas produções de materiais paradidáticos sobre sexualidade destinados ao público infanto-juvenil.

Já nos anos 1980, houve uma crescente e significativa produção acadêmica e científica sobre o tema. Nesta época começaram a surgir publicações que pautavam a Educação Sexual como atividade política, meio de transformações sociais, geralmente fundamentados em teóricos como Foucault, Freud, Marcuse, entre outros (FIGUEIRÓ, 1996). Neste período, os órgãos públicos assumem projetos de orientação sexual nas escolas, sendo implantados projetos pilotos em algumas escolas paulistas, utilizando o espaço das disciplinas de Ciências e Programas de Saúde a fim de que as/os professoras/es trabalhassem a temática (RIBEIRO, 2004).

À luz de perspectivas feministas que assumiam militância nas questões da assimetria do desejo sexual e violência sexual contra mulheres (ROSEMBERG, 1985), a publicação de Maria Amélia Azevedo Goldberg em 1988, denominada “Educação Sexual: uma proposta um desafio”, foi precursora na abordagem da Educação Sexual em seu vínculo com o compromisso político (FIGUEIRÓ, 1996). Embora as discussões feministas estivessem em torno da sexualidade da mulher, para Rosemberg (1985) são indiscutíveis as contribuições do campo nas ações na sensibilização dos setores de opinião públicos em relação à importância da Educação Sexual. Tais pesquisas refletiram nos anos 1990, na temática constituída no PCN, cujo documento de orientação sexual, em um de seus eixos, tratava acerca das relações de gênero.

Com a criação do tema transversal de *Orientação Sexual*, as discussões de sexualidade foram inseridas legalmente no âmbito escolar (ALTMANN, 2001) para serem trabalhadas em

todos os ciclos da educação básica, tendo como justificativa o crescimento dos casos de contaminação do HIV e casos de gravidez indesejada na adolescência (BRASIL, 1997). Nesse sentido, percebe-se que a inserção da temática da sexualidade nos documentos do tema transversal se deu por uma preocupação do estado em relação à saúde pública (ALTMANN, 2001), assim, transferiu-se para escola o papel preventivo da sexualidade de crianças e adolescentes com estratégias para o controle e normatização, pautadas na higiene corporal.

Sobretudo nos anos 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as pautas em gênero e sexualidade ganharam reconhecimento do Estado, com a criação de secretarias, entre elas, a “[...] Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)” (VIANNA E UNBEAHUMAM, 2016, p. 85).

Junto a esses dispositivos institucionais, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que em 2011 passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), possibilitou um fortalecimento de pesquisas e programas envolvendo as pautas de sexualidade, relações de gênero e diversidade sexual, como o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), Brasil sem Homofobia (2002) e o programa de Gênero e Diversidade na Escola (2006) (VIANNA E UNBEAHUMAM, 2016), direcionado a docentes, sendo implementado em seis municípios do Brasil, em parceria com o Governo Federal.

Menciona-se, também, que em meio aos avanços nas últimas décadas, houve pontos de conflitos causados pela pressão política e religiosa, como o veto ao kit Escola sem Homofobia em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, chamado por alguns setores do Congresso Nacional e sociedade civil de “kit gay” e o fim da distribuição de materiais educativos do Programa Federal Saúde e Prevenção na Escola (CARREIRA, 2016), ferindo o princípio da laicidade do Estado na educação pública brasileira.

Em 2014, houve a retirada das menções de “gênero” no Plano Nacional de Educação (PNE). Outrossim, o PNE, que foi aprovado pela Lei 13.005 de 2014, o qual estabelece metas educacionais para o país alcançar nos próximos dez anos, prevê a implementação de programas e políticas educacionais, a partir do Art. 2º, da necessidade de “III – *superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*; e “X – *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*”(PLANALTO, 2014, *on-line*).

Os movimentos reacionários levaram, também em 2015, à exclusão de qualquer referência a gênero e à sexualidade em muitos planos municipais e estaduais de Educação no

país, incluindo os planos do município de Manaus e do estado do Amazonas⁹, que suprimiram os termos “*gênero, igualdade de gênero, diversidade e orientação sexual*”.

Esses movimentos são perpetrados por setores religiosos das câmaras de vereadoras/es e deputadas/os, bem como da sociedade civil, reproduzindo o discurso da chamada “ideologia de gênero”, que conforme estudos recentes de Furlani (2016, p. 02), provém do interior de discursos religiosos, tratando-se de uma “interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de ‘Gênero’ presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as”. Fato que provoca incompreensões em torno das questões de gênero e sexualidade na educação.

Para Vianna e Unbehaum (2016, p. 97), esse pseudônimo infundado pode marcar um “verdadeiro retrocesso em um longo processo de construção e consolidação do conceito de gênero enquanto uma categoria analítica”. Além disso, o silenciamento e negação diante das pautas envolvendo gênero e sexualidade podem revelar uma verdadeira pedagogia da indiferença, por desconsiderar a relevância das discussões de gênero e sexualidade, assim como negar a existência de múltiplas identidades que compõem o espaço escolar.

Mais recente, o Ministério da Educação apresentou a versão final da Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017. O novo documento, que preconiza uma base nacional de conhecimentos mínimos que estudantes de toda a educação básica devem aprender, substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino e ao contrário do antigo, que previa como tema transversal “Orientação Sexual”, no documento atual foi retirada a temática, permanecendo os demais temas chamados “integradores”, com nomes também renovados (BRASIL, 2017).

Os conteúdos referentes à sexualidade se apresentam na disciplina de Ciências da Natureza, mesmo que o texto redigido destaque sua abordagem em múltiplas dimensões. Além do mais, na nova versão, o tema aparece no oitavo ano, na Unidade Temática “vida e evolução” (BRASIL, 2017), diferente do PCN que apresentava conteúdos relativos desde os anos iniciais, isto é, a partir do 5º ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Pode-se desenvolver, a partir desse panorama, a compreensão que Britzman (2000) aponta em análises das discussões produzidas nos Estados Unidos e Canadá nos anos 1980/1990, de que Educação Sexual nas escolas historicamente tem sido usada para sustentar

⁹Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/noticia/plano-municipal-de-educacao-e-aprovado-na-cmm/>> e <<http://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/com-mudancas-em-texto-deputados-da-ale-am-aprovam-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 14/06/2017.

desigualdades raciais, de gênero e hierarquias sociais, uma vez que as práticas são vinculadas além de discursos clínicos, a concepções moralistas e religiosas.

Não muito diferente, no Brasil a Educação Sexual nas escolas seguia e segue os mesmos princípios, haja vista que as abordagens que partem desse viés acabam normatizando modelos únicos de representação do masculino e feminino, com caráter procriativo, desconsideram e negam outras formas de sexualidade e configurações familiares, não permitem desenvolver um trabalho voltado para além de prescrições anatômicas, assim como não tem força política para operar contra os retrocessos nas políticas educacionais.

2.3 Pedagogias da sexualidade: abordagens em Educação Sexual

A construção das identidades está estreitamente imbricada com as instituições sociais e culturais que se faz parte. Falas, comportamentos, vestuário são moldados por diversas pedagogias e na escola não é diferente. O que pode ser falado ou escondido, quem pode falar ou não é aprendido nas pedagogias da sexualidade. Na escola, cenário que reflete as problemáticas sociais, se desvelam atividades pontuais e descontínuas, como palestras em datas do dia “D”, como o dia de combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, dia internacional das mulheres e ainda o dia mundial de luta contra a Aids. Para Furlani (2013), estas ações não contribuem para o trabalho em Educação sexual, uma vez que a descontinuidade dificulta uma reflexão crítica mais ampla, aprofundada e sistemática em torno da sexualidade.

Neste sentido, Furlani (2011) demarcou a existência na contemporaneidade de oito diferentes tipos de abordagens em Educação Sexual, as quais repercutem diretamente na didática e política do trabalho docente, posto que cada uma pressupõe uma concepção de sexualidade, definindo a prática docente da/o professora/or que pensará, planejará e desenvolverá o trabalho.

A abordagem biológico-higienista é a mais recorrente nas discussões de sexualidade na escolarização formal. Confere ênfase na biologia e caracteriza-se pela centralidade do ensino como promoção de saúde, da reprodução humana, doenças sexualmente transmissíveis (DST), gravidez indesejada, planejamento familiar, entre outros (FURLANI, 2011).

Para Reis (2006), o discurso médico historicamente teve relevância na construção e divulgação da Educação Sexual. As obras do médico José de Albuquerque, na década de 1930 ganharam espaço e se caracterizaram por uma abordagem normatizadora e repressiva da Educação Sexual, como bem salienta Ribeiro (2004, p. 69):

Ao mesmo tempo em que se fala de sexo nota-se que o discurso corrente vem carregado de repressão. [...] o enfoque dado é normatizador do comportamento sexual a partir de uma ideologia médico-moral que determina o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico, o que é lícito e o que é imoral.

É comum que esta abordagem esteja presente nas práticas educativas em sexualidade na escola, através do Ensino de Ciências e Biologia, no entanto, segundo Furlani (2011), pode implicar em uma visão limitada e reducionista, uma vez que considera as diferenciações entre homens e mulheres a partir de atributos corporais, órgãos genitais, contribuindo “tanto para a ‘naturalização’ das desigualdades sexuais e de gênero quanto para a formulação dos enunciados que hierarquizam essas diferenças (por exemplo, premissas machistas, sexistas, misóginas e homofóbicas)” (FURLANI, 2011, p. 16).

A abordagem moral-tradicionalista é caracterizada por Furlani (2011, p. 18) “como aquela que defende a Educação Sexual como sendo de competência da família, que deve desencorajar o controle reprodutivo e que constrói enunciados que legitima a homofobia”. Esse tipo de abordagem está diretamente relacionada com o discurso conservador e ganha frequentes aliadas e aliados na bancada de políticos do Congresso Nacional, assim como é materializada em programas, cartilhas e campanhas que privam a informação e estimulam a discriminação às identidades de gêneros e sexuais. Para Furlani (2011, p. 18), “por exemplo, uma estratégia de ensino da abordagem moral-tradicionalista consiste em desencorajar a prática sexual; sendo assim, os programas discutem, frequentemente, os contraceptivos somente em termos do seu percentual de falhas”.

Abordagem terapêutica “trata-se daquela que busca ‘causas’ explicativas para as vivências sexuais consideradas ‘anormais’ ou para os ‘problemas sexuais’.” (FURLANI, 2011, p. 19). Geralmente está ligada a instituições religiosas e por meio da mídia e consultórios com “especialistas” utiliza-se, segundo Furlani (2011, p. 19), “das técnicas de terapia individual, grupal e de psicodrama para alcançar a ‘cura’ sexual”.

Essa abordagem mascara visões religiosas que remetem a práticas sexuais desviantes da heterossexual como pecaminosas e ainda que a homossexualidade tenha sido retirada da lista internacional de doenças mentais nos anos 1990 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), esta visão pressupõe a orientação homossexual como mal indesejado criando-se uma falsa ideia de que o sujeito homossexual pode ser curado através de terapias com profissionais psicólogos. O enfoque desse tipo de abordagem pode ser constatado com as práticas da psicóloga Marisa

Lobo a qual teve em 2014 seu registro no Conselho Regional de Psicologia do Paraná cassado por promover “terapias de conversão¹⁰ a homossexuais.

Já a abordagem religioso-radical caracteriza-se pelo uso do discurso religioso, fundamentado na bíblia, para determinar representações acerca daquilo que é considerado a sexualidade “normal”. Para a autora, “o uso literal da bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da ‘submissão’ da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras” (FURLANI, 2011, p. 21).

As três últimas abordagens podem ser percebidas por seus princípios similares enraizadas em discursos religiosos e conservadores os quais remetem a concepções normatizadoras e universais de sexualidade. Entretanto, segundo Furlani, em oposição a tais perspectivas outros tipos de abordagens vêm ganhando espaço no cenário político, social e cultural em que a educação está imersa, como é o caso da abordagem dos direitos humanos, a qual visa problematizar representações negativas socialmente impostas aos pertencentes dos chamados grupos subordinados (sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração).

Outra abordagem recorrente é a dos direitos sexuais, que incorporam na Educação Sexual não somente discussões a respeito das práticas sexuais, ou identidade sexual, como também a equidade nas relações de gênero entre homens e mulheres. Para Furlani (2011) no contexto de escolarização as discussões que articulem os direitos sexuais na infância e adolescência, podem ser pautas de combate à violência sexual em suas múltiplas formas (exposição dos corpos, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismos infantis).

A abordagem emancipatória em suma segue vertentes teóricas marxistas e considera o contexto social como “repressor” da sexualidade humana, sendo necessário haver a luta pela liberdade, tomada através da consciência. Para Furlani (2011, p. 33) “é possível afirmar que a ideia de emancipação preconizada por esta vertente acadêmica está associada ao esclarecimento (consciência) que remeterá à liberdade de escolha individual”. No Brasil, a autora menciona que docentes, mesmo que timidamente, realizam pesquisa que aludem à pedagogia emancipatória, alicerçadas no pensamento de Paulo Freire.

A última abordagem destacada por Furlani, baseia-se na teoria *Queer*¹¹, que simplificadamente questiona e critica socialmente qualquer forma de pensamento normativo.

¹⁰ Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2014/05/15/acusada-de-promover-terapias-de-conversao-marisa-lobo-sera-julgada-nesta-sexta-feira/> e <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2014-05-23/psicologa-que-propunha-cura-gay-tem-registro-cassado-no-parana.html>. Acesso em: 22/09/2016.

¹¹ Segundo Furlani (2011), o termo inglês *queer*, se refere a uma expressão que por muito tempo foi utilizada para humilhar e envergonhar pessoas definidas como esquisitas, fora dos padrões de gênero e sexualidade considerados “normais”. O que se vem construindo historicamente em utilização ao termo é uma marca de resistência dos grupos que re(significaram) o princípio negativo do *queer*. No Brasil, os as discussões problematizadas pela teoria *queer*

No campo educacional os pressupostos do pensamento *queer* possibilitam o pensar de uma postura pedagógica provocadora e oposta a qualquer normatização da sexualidade, que nega, exclui e inferioriza as questões de gênero, das sexualidades, das raças e etnias. Embora reconheça como uma utopia epistêmica e política, Furlani (2011, p. 40) considera que uma Educação Sexual ancorada nessa perspectiva pode se “apresentar como perturbadora das ‘verdades’ que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero”.

Longe de demarcar qual a melhor abordagem e concepção de sexualidade as/os docentes devem seguir, o que se procura diante desse panorama de abordagens e seus pontos teóricos basilares é problematizar que determinadas pressupostos revelam discursos e práticas de normalização e controle de sujeitos. Quando a escola não discute ou fixa em uma abordagem puramente biológica, a ordem estabelecida configura uma vivência de sexualidade única, devido ao padrão de normalidade que se produz na sociedade, cabendo aos considerados desviantes à estigmatização.

2.4 Sexualidade no Ensino de Ciências: entre o viés biológico e a abordagem social

Apoiando-se em Foucault (2015) e sua tese de que as pessoas são construídas nas relações de poder da sociedade, é possível compreender que historicamente a sexualidade como dispositivo tem sido um campo da dimensão humana marcada por mecanismos de controle social. Em uma regressão histórica, foi destacado o interesse de alguns desses dispositivos, como a igreja, a medicina e Estado na vivência da sexualidade. Diga-se de passagem, na própria atualidade, discursos fundamentalistas e conservadores, nas pessoas de líderes religiosos e políticos, podem ser exemplificados. Fato esse corroborado nos projetos de leis que, de forma truculenta e descabida, voltam-se em oposição às discussões de gênero e sexualidade nas escolas, procurando prescrever de forma velada qual a forma mais “apropriada” para viver a sexualidade.

Na intenção de identificar as concepções expressas sobre sexualidade nos dispositivos educacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles os que subsidiam o trabalho docente na escola, o *locus* da pesquisa, problematiza-se o “lugar da sexualidade” na disciplina de Ciências e formas amplas de abordagens da temática. Isso porque, o currículo de Ensino de Ciências vem sendo marcado por mudanças didáticas e epistemológicas nas últimas

ganham visibilidade através dos estudos de Guacira Lopes Louro, inspirada nos estudos de gênero de Judith Butler.

décadas, incorporando elementos que possibilitam a comunicação entre os conhecimentos científicos e a realidade escolar brasileira.

Para Krasilchik e Marandino (2004), o campo passou de uma visão de Ciência como neutra para uma tendência interdisciplinar pois, não há como desvincular do meio científico fatores sociais, políticos e culturais onde se constrói a Ciência.

Essa visão permite aproximações da disciplina a outras áreas de conhecimento não de forma fragmentada e isolada, mas interdisciplinar, por considerar a apropriação de conhecimentos científicos sem distanciar do feixe social e cultural no qual está inserido, o que possibilita as/aos estudantes “[...] participar e usufruir das oportunidades, das responsabilidades e dos desafios do cotidiano” (KRASILCHIK E MARANDINO, 2004, p. 06).

Dessa forma, não teria como tratar questões envolvendo sexualidade somente por intermédio de um viés, descaracterizando o papel interdisciplinar que o campo de Ensino de Ciências vem galgando nas últimas décadas. Para que o processo de Ciência e cidadania se articule torna-se necessário que estudantes “sejam capazes de, com base em informações e análises bem fundamentadas, participar das decisões que afetam sua vida, organizando um conjunto de valores mediado na consciência da importância de sua função no aperfeiçoamento individual e das relações sociais” (KRASILCHIK e MARANDINO, 2004, p. 08).

Coloca-se aqui a posição de argumentar a favor da relevância da área de Ensino de Ciências nas discussões sobre sexualidade ao mesmo tempo em que se questionam as verdades produzidas, em vista a outras abordagens que venham afirmar uma concepção diferente da reafirmada pelo discurso da Ciência, uma vez que premissas discursivas do campo como legítimo e universal, acabam sustentando visões hegemônicas e cristalizadas nas práticas educativas da disciplina.

Para isso é imprescindível problematizar dois pontos na discussão: o processo formativo de quem ensina ciências e a própria visão que o campo vem construindo nas últimas décadas. Quanto ao segundo, um dos grandes desafios da área parte de uma desmistificação da “cientificidade”, da ênfase do método científico (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2011), para não tomar abordagens em sexualidade como únicas e verdadeiras. Foucault (2015) ao analisar a influência do discurso científico no modo de vida individual e coletivo mostrou que nem sempre foi benéfico para uma parcela de indivíduos que não seguiam a norma de sexualidade estabelecida, como no caso dos homossexuais.

A cientificidade oriunda do campo pode ser observada ao ser deslocada para o espaço escolar, pois diversas pesquisas vêm sinalizando que questões envolvendo sexualidade possuem

uma estreita ligação com o saber científico, que legitima discursos de áreas específicas, como de ciências e biologia, enfatizando, por conseguinte, uma abordagem biológico-higienista.

Conforme Bordini (2012, p. 68-69), a perspectiva cientificista do campo caracteriza-se por conceber o corpo humano e sua relação com a sexualidade,

[...] como um organismo descrito com base em sua biologia, seus sistemas e órgãos, sua fisiologia, seus hormônios e sua forma de reprodução. Sobre os sistemas reprodutores femininos, por exemplo, é ensinado que este é constituído de ovários, tubas uterinas, útero, vagina; e sobre o sistema reprodutor masculino, que ele é formado por pênis, saco escrotal, testículos, canais deferentes e líquido seminal.

Como problematizado no decorrer da dissertação, não se questionam aspectos biológicos presentes na constituição dos corpos, mas reduzi-los a genitalidade desconsidera a história e cultura em que estão inseridos. Essa concepção de *scientia sexualis*, é fortemente marcada por uma proliferação de discursos sobre a sexualidade, produzindo saberes sobre este e “prazer de saber” mesmo que oculto. O livro didático e os discursos de especialistas como detentores do conhecimento científico, especialmente responsáveis pela disciplina de ciências, constroem a ideia de verdade sobre a sexualidade.

Para Furlani (2013) é comum que práticas educativas pautadas nessa visão deem ênfase a conteúdos de ciências, aos aspectos anatômicos que diferenciam homens e mulheres, órgãos, reprodução, hormônios, de maneira que as/os estudantes se apropriem do conhecimento científico por meio da simples acumulação de informações, sem de fato ampliar o debate para pensar a vivência da sexualidade na infância, como descoberta do corpo, a possibilidade de pessoas do mesmo sexo estabelecerem relacionamentos afetivos e sexuais ou então a construção da sexualidade que pode objetivar o prazer e não somente a reprodução.

Por outro lado, é preciso demarcar também, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ensinar ciências apresenta algumas lacunas, visto que é ministrado geralmente por uma/um professora/or responsável por outras áreas de conhecimento. Assim, as concepções de ciência expressas na rotina escolar, acabam sendo pautadas em práticas docentes de um ensino memorístico, repetitivo e centradas no livro didático, muitas vezes sendo o único instrumento utilizado (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2011).

Conforme Augusto e Amaral (2014) encontra-se outro desafio, no que diz respeito ao papel secundário que o Ensino de Ciências ganha no currículo das escolas, o qual dá ênfase no

Ensino de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento a outros campos de conhecimento, principalmente em ano de Prova Brasil¹².

Já para Krasilchik e Marandino (2004), as dificuldades docentes em lidar com temáticas que necessitam de conexão com outros campos de saberes, derivam da insegurança docente diante de um trabalho interdisciplinar, com a ideia de perda do “rigor” científico e informações características de um modelo mais tradicional no Ensino de Ciências, bem como o receio de lidar com temas que envolvam valores e crenças como no caso de conhecimentos que relacionam corpo e sexualidade. Para as autoras, “[...] repressão política, possibilidade de divergências com as famílias e preconceitos levam à manutenção das aulas em um patamar seguro, no qual as discussões sobre diferentes pontos de vista são evitadas” (KRASILCHIK E MARANDINO, 2004, p. 10).

Dispondo desses dispositivos é possível refletir que o Ensino de Ciências é visto como lugar legítimo do trato com a temática ancorada em uma perspectiva científica e, portanto, aceitável e verdadeira. No entanto, entende-se que é necessário atentar para as verdades produzidas no campo as quais são reforçadas em práticas educativas, problematizando o trabalho docente e as abordagens comumente aceitas. Se a intencionalidade é compreender a criança e adolescente como cidadãs/ãos no hoje e não no futuro (BRASIL, 1997), é oportuno ampliar um ensino que os leve a serem sujeitos da aprendizagem, entendendo sua participação, posicionamento autônomo e tomada de decisões diante das problemáticas sociais, entre elas as questões de sexualidade na escola.

Isso porque, embora a sexualidade esteja sendo expressada diariamente no ambiente escolar, bem como sinaliza-se avanços na efetivação de discussões em torno da temática, se não houver um entendimento formativo mais crítico, a escola e docentes continuarão sentindo dificuldades e se eximindo de construir pautas mais críticas em Educação Sexual.

Ao considerar que as visões de mundo são reflexos das relações sociais e constituem sujeitos, a maneira como professoras e professores abordam os conhecimentos nas escolas podem refletir positivamente ou não na constituição das/dos discentes. Dessa forma, (re)significar o campo de Ensino de Ciências como problematizador das questões de sexualidade, torna-se pertinente, para que se possa contribuir interdisciplinarmente com novas abordagens.

¹²Avaliação em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com objetivo de avaliar o rendimento escolar da Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> >. Acesso em: 12/04/2018.

Se para teóricos do campo de Ensino de Ciências são necessários novos posicionamentos docentes, em vista a renovações epistemológicas e didático-metodológicas das aulas (CACHAPUZ et al., 2011), em relação as questões de sexualidade tais pressupostos são primordiais para uma renovação nas abordagens da temática que contemple novas visões e postura docente através do campo de Ensino de Ciências.

2.5 Sexualidade nos dispositivos educacionais: do PCN aos documentos da Escola

Na legislação educacional brasileira o Ensino de Ciências tornou-se disciplina obrigatória nos currículos escolares nas séries do primeiro grau (hoje anos iniciais), com a inserção da área de Ciências Naturais, em 1971 a partir da Lei n.5.692 (BRASIL, 1997). Por ser uma área recente e ainda em construção epistemológica e metodológica, a busca por conectar os conteúdos a outros campos de saberes ainda é um dos desafios da disciplina.

Temas correlatos a sexualidade, embora operem mais “livremente” no campo de Ensino de Ciências são considerados transversais no currículo da Educação Básica, como se pode perceber com a publicação dos PCN, em meados de 1997. A criação do documento, marco no trato com as questões de sexualidade e educação, ocorreu em uma tentativa da unificação de uma base curricular nacional, sendo inspirados nos modelos de reforma curriculares da Espanha (BRAGA, 2006).

Além dos PCN das áreas curriculares, entre eles o de Ciências Naturais, contou com a criação de temas transversais para serem trabalhados nas escolas atravessando todas as disciplinas, entre eles o denominado “Orientação Sexual”. Os dois documentos serviram, por sua vez, como subsídios para a construções das propostas curriculares dos estados e municípios, além dos projetos políticos pedagógicos das escolas e planejamento docente.

No PCN de Ciências Naturais, o qual orienta a organização de conhecimentos para os primeiros anos do Ensino Fundamental, apresentam-se 04 blocos temáticos: ambiente; ser humano e saúde; recursos tecnológicos; e terra e universo. O bloco que ganhará atenção específica por apresentar conteúdos e abordagens em sexualidade é de “ser humano e saúde”.

Ao apresentar como importante para o desenvolvimento da cidadania, para além da postura cientificista, aspectos que conectam a humanidade a problemáticas socioculturais, o documento destaca o estudo do ser humano e sua relação com o corpo, visto como um todo dinâmico: “tanto os aspectos da herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva refletem-se na arquitetura do corpo. O corpo humano, portanto, não é uma máquina e cada ser humano é único como único é seu corpo” (BRASIL, 1997, p. 24). Entretanto, ainda

que o dispositivo destaque a concepção de corpo humano como um sistema integrado, que articula necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais, vê-se que, quando se trata de sexualidade, reduz o todo ao campo biológico, por meio do estudo dos aparelhos anatômicos.

Ainda acerca do bloco temático em questão, o PCN sinaliza a articulação dos conteúdos de ciências com os temas transversais, entre eles o de Orientação Sexual. Assuntos como construção da identidade sexual, o prazer, e masturbação são citados, levando-se em conta as dimensões biológicas e culturais.

O PCN de *Orientação Sexual* é o documento que o PCN de Ciências Naturais mais cita quando destaca a interligação dos conteúdos relativos à sexualidade. Cumpre destacar que embora tenha sido um documento transgressor no sentido de abrir o debate à escola, em uma análise mais densa é possível sinalizar que a concepção de sexualidade incutida concerne ainda, a visão biológica-higienista.

O documento foi objeto de críticas, nas análises feitas por Altman (2001) e Braga (2006), por prevalecer uma concepção restrita e biológica, na qual a sexualidade é concebida “como um dado natureza”, “algo inerente”, bem como relacionada a “impulsos de desejo vividos no corpo”, desconsiderando os aspectos sociais e culturais vinculados no processo. O dispositivo, por outro lado, apresenta estereótipos de masculinidade e feminilidade fincados na norma heterossexual, fazendo uma única menção sobre homossexualidade, quando salienta temáticas que podem ser debatidas a partir da antiga 5ª série (BRASIL, 1997, p. 129).

Para Braga (2006), são proferidos discursos homegeneizadores, cuja visão de sexualidade parte de uma dimensão biológica de “higienização da sexualidade”, focando em aspectos biológicos e reprodutivos, ignorando, por outro lado, questões da realidade escolar plural, desigual e cultural, como as relações de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade. O volume dos temas transversais o qual a autora se refere, organiza-se em três eixos de trabalho com a sexualidade na escola: Corpo-matriz da sexualidade; Relações de gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1997).

Conforme Zucco (2008), embora discursos políticos e sociais de reconhecimento da condição cidadã dos sujeitos integre a apresentação do tema da Educação Sexual, como no caso do eixo das relações de gênero, elementos do campo clínico ainda são basilares e únicos, tornando-se relevante professoras/es introduzirem em seu cotidiano profissional as reflexões em torno das relações de gênero.

Representações diferentes originam modelos ditos “normais” de sexualidade e das representações de gênero, excluindo por outro lado, aqueles que são desviantes do que é estabelecido socialmente. Na escola tais relações são emblemáticas e oportunas para discussão,

por ser um ambiente de identidades plurais, onde a diferença é sustentada diariamente pela exclusão.

Nesse sentido, a partir do trabalho docente mais abrangente é possível contribuir para o desenvolvimento de pensamento crítico sobre as compreensões de corpos, sexualidade e gênero, construindo atitudes que permitam o respeito às diferenças e igualdade entre mulheres e homens. Noções introdutórias sobre o conceito de gênero em tempos de mordança que o campo educacional se encontra podem fornecer elementos teóricos para compreender às desigualdades e violências de gênero socialmente construídas.

Outro dispositivo que menciona aspectos relacionados a temática de sexualidade e utilizado como um dos norteadores para a construção de PPP e planejamentos docentes é a Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (AMAZONAS, 2008). No Componente de Ciências Naturais, para o 5º ano do II ciclo, os conteúdos aparecem no Eixo “Os seres vivos”:

- Entendendo o corpo humano: células, reprodução humana e órgãos do sistema reprodutor feminino e masculino;
- Conhecimento da anatomia dos órgãos externos e internos do aparelho reprodutor feminino e masculino. (AMAZONAS, 2008, p. 61).

O documento cita na estrutura curricular para o II ciclo a incorporação dos temas transversais por todas as áreas de conhecimento, no entanto percebe-se a centralização dos conteúdos de ensino, porque a proposta não menciona no volume dez dos temas transversais, assim como aspectos relacionados a sexualidade não são citados em nenhum momento. Ao contrário, a proposta curricular para o I ciclo, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, cita três vezes a temática transversal: duas em sugestão de atividades na área de Língua Portuguesa quando sugere abordagem de temáticas atuais e outra no eixo sobre corpo em Ciências Naturais, relacionado aspectos da sexualidade na infância e violência sexual. De modo geral, a proposta do estado destaca diversas vezes a contextualização dos conhecimentos escolares por meio da interdisciplinaridade e enfatiza as premissas dos PCN, quanto à incorporação dos temas transversais por todas as áreas de conhecimento.

Temas correlatos à sexualidade são citados nos dispositivos educacionais como percebido até agora e seu lugar confere ênfase à transversalização dos conteúdos, por mais que na prática sejam incorporados à área de Ciências Naturais. No PPP da escola em que ocorreu a pesquisa não é diferente. Elaborado em 2015, o documento é basilar às atividades pedagógicas e funcionamento da escola, refletindo a realidade do contexto local. Nele também é destacado

a realidade da comunidade do bairro de São Francisco e adjacentes composta por famílias de baixa renda, ambientes de violência e com pouco acesso e permanência a escolarização.

O dispositivo destaca a importância a nível pedagógico de práticas que favoreçam a articulação entre a realidade social e os conteúdos, favorecendo a compreensão e leitura crítica da realidade social por parte das crianças. Por isso, cita temáticas transversais recomendadas pelos PCN como constituintes de “um núcleo articulador das diferentes problemáticas sociais presentes no contexto da realidade nacional, regional e local” (AMAZONAS, 2015, p. 18).

Parece, por outro lado, que embora o PPP sinalize a transversalização dos conteúdos escolares, a prática permanece marcada por um ensino que pouco reflete o contexto social onde a escola está localizada. O documento cita os temas transversais, mas não menciona projetos na área de Educação Sexual e violência sexual, que fazem parte da realidade das famílias da escola, nem mesmo como eixos no projeto de Saúde na Escola, que dá ênfase a higiene bucal e corporal.

De modo geral, os dispositivos basilares destacam a incorporação da temática em diálogo com todas as disciplinas, até mesmo a área de Ensino de Ciências. A integração dos conteúdos é sustentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN-EF), através da Resolução de Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010 que trouxe ao campo avanço, uma vez que o documento corrobora a efetivação da abordagem das temáticas relativas à sexualidade e gênero como conteúdos regulares. O artigo 16 prescreve que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de **temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social**, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural **devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo**. (DCN-EF, 2010, p.05) (grifo nosso)

Logo abaixo do artigo 16, o documento assinala que,

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Fato é que a transversalidade não é o que se apresenta nos espaços escolares, o que se deve, a um certo ponto a ausência de propostas e abordagens nos currículos dos cursos de

formação docente, além da compartimentalização de conhecimentos oriundos de um modelo cartesiano de Ciência. Tais perspectivas dão pistas de que o lugar da sexualidade nos dispositivos educacionais confere menos efetivação na prática pedagógica e mais menções teóricas, apesar do espaço que a temática conseguiu nas últimas décadas nestes documentos.

Parece desafiante uma nova visão em relação à sexualidade na escola, principalmente no campo de Ensino de Ciências, amplamente baseado em um ensino cujo pressuposto é de que a apropriação de conhecimentos ocorre pela transmissão mecânica de informações.

Todavia, a escola, em meio a um espaço de reprodução e intensificação de desigualdades, pode também ser campo de resistência e mudança, provocando rupturas a discursos hegemônicos e cristalizados. Para isso é preciso compreender que o primeiro passo para mudanças é questionar as visões postas como únicas, bem como atentar-se para os retrocessos educacionais na escola pública brasileira. Diante disso, estudos, pesquisas e formação continuada são fundamentais para a problematização e ressignificação da temática no espaço da educação formal.

3 CONCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE SEXUALIDADE: O CASO DA TURMA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção se apresentam as concepções e abordagens docentes referentes à sexualidade, bem como se analisam as implicações das concepções de sexualidade para o processo formativo das/dos discentes, através das entrevistas com as docentes, observações e sequências didáticas desenvolvidas com a turma do 5º ano, no período de fevereiro a outubro de 2017. Para tanto, após a organização e transcrição dos dados coletados foram sistematizadas categorias de análises seguindo as etapas do estudo de caso qualitativo propostas por André (2008).

As análises dos dados foram organizadas afim de expor as interpretações dos resultados, relacionando-se com os referenciais teóricos ao intercruzar as concepções docentes e discentes, de maneira analítica e não definitiva, procurando lançar um olhar sobre a realidade estudada, dada a complexidade do campo e sua abordagem na escola. Por fim, para preservar a identidade das/dos participantes da pesquisa, utilizou-se nomes de teóricas/teóricos, ativistas e cientistas que possuem papel importante na história do feminismo bem como dos direitos humanos, no âmbito nacional e internacional, como se apresenta adiante.

3.1 A sexualidade está em todos os lugares: autorizações, ideias e descobertas

O início das coletas de dados ocorreu preliminarmente no segundo semestre de 2016, no entanto a oficialização se deu após a entrega do ofício de solicitação para realização da pesquisa e autorização da gestora através da carta de anuência (anexo), em maio de 2017. Como o referido mês faz parte da campanha nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra crianças e adolescentes, a pedagoga perguntou se poderia ser feita uma roda de conversa com as/os responsáveis sobre o assunto no mesmo dia da reunião para autorização.

Por ser professora da escola, ocorreu uma autonomia como pesquisadora para desenvolver as atividades da pesquisa, por isso pensou-se na realização do encontro chamado *“Escola e família no combate violência sexual contra crianças e adolescentes”*. Para o desenvolvimento da atividade proposta foi feita a impressão do comunicado da reunião levado à professora Sueli, responsável pela disciplina de Ciências da Natureza e Matemática do 5º ano, explicando sobre o objetivo do encontro e pedindo a colaboração para encaminhar o comunicado às famílias, uma vez que estava ministrando aula na turma no dia.

Em diálogo, no momento de entrega dos comunicados, Sueli contou que recentemente uma aluna tinha passado por uma situação de abuso e que transferiu para outro momento o conteúdo do planejamento, com intuito da criança não se sentir mal. Segundo a professora o caso era recente, por isso ninguém tinha conhecimento na escola e como a gestora estava participando de reuniões da secretaria de educação, as professoras de Língua Portuguesa e Educação Física resolveram ir até a casa da criança conversar com a mãe para encontrarem uma solução. Posterior ao diálogo sobre o caso, professora Penha, de Língua Portuguesa, disse que seria interessante convidar a mãe da aluna, todavia temia que a emoção falasse “mais alto”, fazendo-a chorar. Sugeriu então, uma conversa para deixar em aberto sua participação ou não, na intenção de não a expor, até porque estava grávida. Assim foi feito.

Conforme o relato das professoras, poucas pessoas na escola sabiam e, indagadas sobre os motivos, disseram que era para não gerar “burburinhos”. Parece, em contrapartida, que é um caso para envolver todas as profissionais da escola, mesmo porque situações de abuso podem ocorrer com qualquer criança de outras turmas. O silenciamento do caso é prejudicial, pois permite a permanência dos atos abusivos poucos questionáveis. A sociedade quando se cala é porque tem medo das reações ou foi amordaçada pela construção da lógica do medo. O fato só corrobora com a ideia de que promover o diálogo sobre sexualidade na escola é relevante e necessário sendo este, em particular, primordial para os rumos que levaram à pesquisa.

A reunião com as/os responsáveis das crianças ocorreu em 18 de maio, dia Nacional de Combate à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. No primeiro momento foi feita uma apresentação com alguns aspectos referentes à importância de abordar sexualidade na escola como forma de prevenção a violência sexual. De 21 responsáveis compareceram somente 11. As mães presentes comentaram que a maioria dos familiares trabalham e o horário também não foi oportuno. Professora Penha disse que era melhor ter feito na reunião da entrega de boletins do 1º bimestre, possibilidade pensada, mas como ainda não havia passado pela banca de qualificação do projeto de pesquisa no programa do mestrado, a pesquisadora, junto ao seu orientador, optou por acontecer após o processo.

Na reunião ocorreu a informação e esclarecimento da pesquisa, dando destaque nos objetivos e justificativa do estudo (figura 1- página 55). Diante da oportunidade, provocou-se sobre o entendimento dos familiares acerca de sexualidade. Uma das mães disse: “*professora, minha religião não permite*”, seguido de risos das demais pessoas presentes. Algumas mães deram depoimentos sobre situações de abusos que ocorreram na família, bem como sobre o “entranche” de conversar sobre sexualidade com suas/eus filhas/os. Outras comentaram que nunca falaram sobre sexualidade com seus pais, por medo e vergonha, e que o desenvolvimento da

pesquisa seria uma oportunidade de diálogo com as crianças, constatando o que teóricas/os sinalizam sobre uma certa resistência de conversar sobre temas que envolvam sexualidade e a ligação das concepções com crenças religiosas.

Figura 1 - Reunião com as/os responsáveis



Fonte: NARANJO, 2017.

Após a arguição sobre a pesquisa, os familiares concordaram com a participação das/os filhas/os na investigação e duas mães destacaram a importância de falar sobre sexualidade, corpo, relações de gênero, pelos motivos destacados acima, inclusive a mãe de Araceli, aluna que sofreu abuso. Outra mãe perguntou se teria algum problema a respeito da participação de seu filho porque era “especial”. Foi explicado que não, pois as crianças com necessidades educacionais especiais também desenvolvem sua sexualidade como qualquer outra criança e, considerando as situações de abuso, podem ser vítimas e até mais vulneráveis por não terem informações.

Ao contrário da impressão, de que seria um momento de tensão, tendo em vista a dificuldade social de conversar sobre temática, o momento foi de diálogo entre família e escola, para tirarem dúvidas e mostrarem os descontentamentos ou não do assunto, ainda mais em tempos de alvoroço e pânico social que se vive pela desinformação. De modo geral, as/os participantes da reunião foram receptivas/os com a ideia da pesquisa, e embora, no início,

estivessem tímidas/os, conforme o diálogo foi acontecendo comentaram sobre os vídeos fazendo um paralelo com situações vividas.

No fim, foi explicado sobre Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido- TCLE (anexo), respeitando os aspectos éticos de pesquisa com pessoas. De 11 responsáveis, 10 assinaram e um justificou que levaria para a mãe da criança assinar, pois era avô e gostaria que a própria dissesse se concordava ou não. Familiares das demais crianças foram procurados nos dias posteriores a reunião para autorização e assinatura do TCLE.

Após a reunião de autorização e antes das entrevistas com as docentes e atividades com a turma do 5º ano, intensificaram-se as observações a situações onde aspectos relacionados à sexualidade estavam expressos, desde conversas, escritas nos banheiros e, inclusive, a sala do 5º ano. Destaca-se, nesse sentido, um ponto em relação às questões de gênero em que a ordem genérica do masculino não é questionada, pois o quadro de profissionais da escola é composto somente por mulheres, desde professoras, agente de portaria, serviços gerais, merendeira, secretária até a gestora. Assim parece coerente que tudo que referencie a estas profissionais seja feito no feminino, todavia a realidade mostra que é mais comum, por uma incorporação naturalizada dos gêneros, fazer referência ao masculino, seja nas reuniões onde a gestora menciona “*nós, professores da tarde*”, quando se deslocam à “*sala dos professores*” ou quando há alguma festividade em que as cadeiras são exclusivas para “*professores da escola*”.

Outro ponto observável foi o banheiro, espaço no qual poderia se verificar momentos de expressão da sexualidade. Em decorrência disso, a pesquisadora no final da reunião pedagógica que ocorreu na última semana do mês de maio, aproveitou para visitar os banheiros que as crianças têm acesso, considerando que no início do ano letivo havia visitado o banheiro das meninas e só não fez visita ao dos meninos porque estava em limpeza.

O banheiro das meninas possui três espaços com porta de madeira, dois tinham escritas relacionadas a partes íntimas do corpo, xingamentos e namoro. Do lado esquerdo de quem entra, estava escrito no canto esquerdo superior “*Júlia (sinal de infinito) Adriano*”, seguidos na parte de baixo com dois corações. No meio estava um coração grande com dizeres “*paracepri amiamo*”, que se deduz ser “*para sempre te amo*”.

No banheiro direito de quem entra estava escrito, próximo à fechadura (figura 2) “*Viviane e João*”, com caneta azul. A parte escrita *PUTA* e *PIRIGUETE* com letra de forma preta, estava apagada, assim como a palavra *CU*, escrita duas vezes no meio da porta, em forma menor escrita “*cú*” e na parte abaixo maior. Esses dizeres encontrados anteriormente estavam apagados possivelmente pelas funcionárias da limpeza.

Figura 2 - Palavras na porta do banheiro das meninas: cú (*sic*), puta, piriguete



Fonte: NARANJO, 2017.

No banheiro dos meninos verificou-se certa diferença em relação ao das meninas. Nos três espaços com portas de madeira, pintadas de branco, apenas em um estava escrito de caneta na cor preta “José Miguel” e outros rabiscos em forma da letra x.

Após a saída dos banheiros, observou-se a sala do 5º ano, onde estava uma funcionária de serviços gerais. Na entrada foi perguntado se havia rabiscos das crianças nas paredes. A funcionária respondeu que sim, assim como os dos banheiros, mas que sempre apagava. De acordo com a mesma, nas salas a maioria dos riscos são de lápis, relacionados a números e desenhos. A pesquisadora continuou o diálogo dizendo que, em sua época de escola, rabiscavam muito as paredes e carteiras. A funcionária interveio e disse que na época dela era bem pior, porque desenhavam até pênis e continuou: “*as crianças daqui são santas, não tem a metade das sujeiras (escritos na parede) que tinham em outra escola que trabalhava*”. Ao comentar que até nos banheiros não era tão riscado a funcionária disse em tom imperativo: “*quando riscam a gente fala mesmo, dá aquele esporro e apagamos*”.

Diante dos registros observados, pensou-se em encontrar no banheiro dos meninos, dizeres referentes a construção da sexualidade, tal como no das meninas. Os banheiros das meninas traziam escritos vistos socialmente como mais românticos, com corações e infinitos. Em contrapartida, também tiveram dizeres comuns de uma linguagem depreciativa às mulheres e que culturalmente são reproduzidas pelas próprias mulheres, tais como *puta* e *piriguete*.

Na sala de aula, não foram encontradas expressões como no banheiro das meninas, talvez por ser um espaço mais público, longe do campo privado que dá liberdade para escrever sem repressões e silenciamentos. Havia apenas contas matemáticas, riscos de lápis e desenhos de bonecos de cinema, como “*meu malvado favorito*”, entretanto o que pode se constatar é que a sexualidade está em todo lugar, tal como afirma Louro (2003, p. 131):

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula - assumidamente ou não - nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

As observações destacadas acima corroboram com as afirmações de que de forma privada ou pública, a sexualidade está na escola e dela não pode desvincular-se, pois a escola é reflexo do que se vive no cotidiano, das relações de gêneros construídas, nas violências, xingamentos e narrativas. Por isso a necessidade de verificar qual o lugar da sexualidade nas visões docentes e como se materializam nas abordagens de ensino.

3.2 O lugar da sexualidade nas narrativas e práticas docentes

Após a reunião e pedido de autorização dos familiares, foi a vez de realizar a entrevista com as professoras da turma do 5º ano, Sueli, responsável pelas disciplinas de Ciências e Matemática e Penha, responsável pelas demais disciplinas. Optou-se por não entrevistar a professora de Educação Física, em função de que até o início das coletas de dados não havia uma profissional da área na escola.

Quadro 2 - Perfil das professoras

Professoras	Idade	Formação	Tempo de docência
Sueli	34 anos	Pedagogia	16 anos
Penha	54 anos	Pedagogia/ Biologia	24 anos

Fonte: NARANJO, 2017.

Como conversado no início do ano sobre o estudo com as professoras da turma, foi agendada a entrevista no dia e Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) de Penha, no mês de junho e no mês seguinte, com Sueli. Ambas assinaram no início das entrevistas o TCLE, bem como consultadas sobre o aceite de gravação das entrevistas por meio de áudio. A entrevista com a professora Sueli ocorreu três dias após a segunda aula sobre o conteúdo. Preferiu-se dessa

forma para que não houvesse interferência na abordagem em sala de aula, em relação as perguntas da entrevista e assim compromettesse as impressões nas observações.

As questões do roteiro de entrevista foram compostas por perguntas abertas e fechadas sobre a temática e as respostas foram sistematizadas em duas (2) categorias, para serem analisadas qualitativamente: as concepções docentes e suas abordagens em sexualidade.

Quadro 3 - Perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada

1) Considerando-a como uma dimensão da vida humana, o que significa sexualidade para você?
2) Quais assuntos, em sua opinião, estariam ligados à sexualidade?
3) Em sua formação na faculdade, ou enquanto docente, houve algum momento ou disciplina de formação ou capacitação que envolvesse discussões de sexualidade na escola?
4) Qual a sua visão sobre as propostas de inclusão de temas correlatos a sexualidade no ambiente escolar? São necessárias ou não?
5) A escola faz alguma atividade sobre sexualidade (relações de gênero; namoro; gravidez; menstruação, sexo, mudanças corporais, diversidade sexual, violência sexual infantil, entre outros)?
6) Você conversa com suas alunas e seus alunos sobre sexualidade? Quando?
7) De que forma você aborda as questões de sexualidade na sala de aula? (metodologia, materiais, recursos)
8) Em sua opinião, temáticas relacionadas a sexualidade deveriam ser abordadas de forma transversal ou em uma disciplina específica? Por quê?
9) Quais os desafios você considera para abordar questões envolvendo sexualidade na escola?
10) Você sabe e/ou se lembra de alguma situação na escola envolvendo alguma questão de sexualidade? Se sim, qual episódio?

Fonte: NARANJO, 2017.

Destaca-se que as dez questões do roteiro de entrevista se complementam, portanto, a sistematização das análises não segue uma ordem fixa, tal como elencadas no instrumento de coleta de dados acima.

3.2.1 Concepções de sexualidade

Sexualidade não possui uma definição simples e a maneira como é concebida opera diretamente na forma como vai ser tratada nas esferas sociais, entre elas a escola. Nas duas entrevistas realizadas, as docentes do 5º ano se mostraram abertas ao diálogo, com momentos aparentes de silêncio, demonstrando refletir sobre as respostas dadas e, talvez, receio de expor suas reais concepções. Quando indagadas acerca dos significados que atribuíam a sexualidade definiram de modos distintos, envolvendo questões biológicas e socioculturais. Penha apresentou uma concepção muito próximo de uma perspectiva ligada ao corpo biológico, discorrendo sobre um impulso da natureza que é despertado, sobretudo, na adolescência.

Penha: *Como é que definiria sexualidade...(pensa um pouco)... no meu aluno?*

Pesquisadora: *No geral, relacionada a nossa dimensão humana.*

Penha: *Para meu aluno, assim, de forma filosófica...a sexualidade é o desabrochar de uma flor e que para desabrochar passa por todas as transformações e ao desabrochar também. Então eu acho assim, que eu definiria sexualidade uma flor desabrochando.*

Pesquisadora: *As transformações que você fala são as fases de desenvolvimento?*

Penha: *Sim, que começam a desabrochar principalmente na adolescência.*

A professora Sueli apresentou uma interpretação mais ampla, ligando a concepção a marcadores identitários que compõem a subjetividade de cada pessoa e que não se fixam ao binarismo feminino x masculino:

Sueli: *Boa pergunta... (pensa um pouco)... sexualidade, eu acho que vai de pessoa pra pessoa, do que ela sente, do desejo, do corpo. Eu acho que não tem muito a ver com o sexo feminino e masculino e sim com o desejo da pessoa....hum...é complicado explicar...mas o desejo que ela sente, ou atração que ela sente por outra pessoa, ou com o próprio corpo, o que ela considera satisfatório com o próprio corpo, eu acho que isso é sexualidade.*

A ideia de sexualidade apresentada nas narrativas docentes pode ser pensada também através de dois aspectos: início da vida sexual e orientação sexual. Sueli menciona a diferenciação sexual existente entre os sexos (masculino/feminino) para mostrar que não se pode pensa-la exclusivamente através de um viés biológico, por ser um corpo que “sente” e “deseja”, construindo em cada pessoa a orientação sexual, que diz respeito ao desejo sexual que pode ser expressado por alguém do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade), os dois sexos (bissexualidade),entre outros (FURLANI, 2007).

Conforme Penha o “*desabrochar de uma flor*” pode ser interpretado como o momento do despertar para a vida sexual e as diversas expressões de sexualidade, ocorrendo seu início na adolescência, período marcado por transformações corporais, hormonais e comportamentais.

A visão de sexualidade que se forma e é “descoberta” somente na adolescência é muito comum, pois como se observou em Foucault (2015), historicamente foi negada a existência da sexualidade das crianças, sendo comumente reafirmado que a Educação Sexual seja dirigida apenas para jovens, uma vez que a discussão na infância “*despertaria*” a curiosidade e “*incitaria*” uma prática sexual “*precoce*” (SALAS E GUADAMUZ, 2002).

Conforme Nunes e Silva (2006), uma das primeiras manifestações da sexualidade infantil é a prática de manipulação de órgãos sexuais, ou seja, a descoberta do corpo e das sensações prazerosas, porém, vê-se com conotação preconceituosa e repressiva, como se as crianças fossem assexuadas. No ambiente escolar, cria-se, por desconhecimento, um espanto quando uma criança toca em suas partes íntimas, surgindo situações repressivas e punitivas, ainda que as crianças nem entendam o sentido sexual que adultos dão ao que chamam de

masturbação, que é a busca intencional do prazer. Esses tipos de situações ou geram despertar da curiosidade ou o despertar do medo, do errado, do pecaminoso.

Agir com naturalidade nestas situações e a compreensão de que é algo que envolve a descoberta corporal implica na dificuldade de rupturas às concepções arraigadas, que se baseiam em uma cultura negativista histórica, reforçada pela família, religião e a própria escola (NUNES e SILVA, 2006) em relação à sexualidade das crianças, o que contribui para uma visão de sexualidade adormecida, oculta, que só se manifesta (ou que só é permitida a se manifestar) com o desabrochar da flor (adolescência), como mencionado pela professora Penha. Contrapondo-se a essa perspectiva, falar sobre sexualidade não incita as crianças e adolescentes a uma prática sexual precoce, mas oportuniza, entre outras coisas, o conhecimento do próprio corpo e conseqüentemente noções de proteção diante de quem pode ou não o tocar.

As professoras também evidenciaram a concepção de sexualidade aliada a influência direta da religião no tabu que se cria acerca da temática, dificultando o diálogo aberto e espontâneo sobre tais questões.

Penha: *Quando se fala na palavra sexualidade as pessoas já se fecham. Aí entra a questão religiosa. Então tudo isso afeta esse processo de sexualidade da criança e quando afeta, atrapalha, não flui.*

Sueli: *A parte religiosa que influencia muito e nem sempre os pais apoiam. Então tem algumas coisinhas que você tem que se policiar no que vai falar, pra que depois não gerem um problema pra escola ou pra mim, enquanto professora.*

Interpreta-se que aparenta ser mais seguro discutir aspectos da temática alicerçada no discurso da ciência, para não criar “desconforto” com as famílias, pois como argumenta Louro (2003, p. 133) esta “[...] ainda é uma área onde todos/as se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões”.

A ruptura com a visão de sexualidade atravessada pelo discurso religioso incontestável e universal não é tarefa fácil, ainda mais considerando o verdadeiro feixe de valores morais e conservadores criados socialmente (FURLANI, 2007). Para a autora, é possível confirmar essa afirmativa pela falta de tradição familiar no que tange a discussão, somados aos discursos conservadores sociais, expressando a dificuldade de falar de sexualidade fora do campo íntimo.

Por outro lado, ainda que haja uma preocupação com a questão familiar, as professoras destacaram a falta de informação e formação das/dos responsáveis pelas crianças, o que se torna uma barreira no diálogo sobre sexualidade, ponto que vai de encontro com que havia sido destacado na reunião de autorização, pelas famílias das crianças.

Penha: *Acho que a sexualidade perpassa por muitos assuntos, né? Um deles, por exemplo, é a autoidentidade, as questões familiares. Tudo isso tem relação dependendo do espaço de família que você tem... Agora, a família, definitivamente, acho que não tá preparada, tanto é que a criança não procura a família para esclarecer suas dúvidas. As crianças não têm abertura em casa. Os pais se sentem envergonhados, as crianças também. Eles também (os pais) não foram preparados no passado, então eles não têm muito com que contribuir.*

Sueli: *Creio que os pais, hoje em dia, também foram pais prematuros. Então eles não sabem lidar com essas questões. Eu vejo que tem muitos pais aqui que são, as mães são muito novas e provavelmente isso aconteceu com elas.*

As professoras evidenciaram uma preocupação com o início precoce da vida sexual repetindo o caso das mães e pais que tiveram filhos muito cedo, realidade corriqueira na comunidade da escola e no país como um todo, principalmente em áreas mais pobres, quadro que precisa percorrer muito para ser superado considerando, entre outros fatores, a falta de políticas públicas efetivas em saúde e cultura do diálogo sobre Educação Sexual na sociedade.

Segundo as docentes o acesso à informação e redução de casos de gravidez na adolescência pode ser evitada com a inserção e transversalização de temas correlatos à sexualidadenos currículos, como se pode perceber nas narrativas:

Penha: *Acho importante e necessário, porque é o único recurso que a criança vai ter de poder entender melhor o processo de sua sexualidade. É a chance que ela vai ter de ver isso, porque em casa ela não vai ter. Quem é que vai poder esclarecer, informar, acompanhar essa criança? Acho que o caminho é a escola. Acho que é necessário, ainda mais nos dias atuais que as coisas estão meio conturbadas, né?*

Sueli: *São extremamente necessários, porque os pais ainda têm o tabu de conversar com as crianças sobre isso. Acho que quanto mais elas se esclarecem, temo conhecimento, tem concepção do corpo, do que deve ou não ser feito, dependendo da faixa etária. [...] saber as consequências de uma gravidez na adolescência, são temas que devem ser abordados, porque eles têm essa realidade na casa deles. Então, o fato de ter informação, acho que não vai fazer com que a criança tenha vontade de fazer em si o ato (sexo), mas de saber o que pode acontecer, as consequências disso, de até retardar que elas entre (sic) na vida sexual delas antecipadamente.*

Curiosamente, a professora Sueli teve um discurso diferente do mencionado na entrevista em um episódio que ocorreu na sala das professoras meses depois. A conversa aconteceu em um dia de reunião pedagógica e ao entrar na escola a pesquisadora sentou nos bancos do corredor que dá acesso as salas e ao pátio, para conversar com a gestora. Na sala das

professoras, localizadas do outro lado do pátio, estavam a pedagoga, a professora da biblioteca, Sueli e a merendeira. Em um certo momento, a merendeira fala em tom alto sobre as mensagens que estavam circulando nos grupos de um aplicativo de conversas, sobre “ideologia de gênero” e Educação Sexual na escola:

Merendeira: *Pra mim tem que ser responsabilidade dos pais. Eu não concordo, porque falando fica aflorando a inocência das crianças, dando curiosidade!*

Sueli se manifesta: *E você sabe que estão entrando com uma ação no ministério público para notificar quem tá falando de gênero e sexualidade na escola né? Eu não concordo. Educação sexual, gênero é educação doméstica, não escolar. Escola é para ensinar geografia, português, matemática!*

A narrativa, além de contraditória da professora de ciências, expressa a repugnância que se cria em torno da temática, especialmente nos últimos anos. Fato é que vem se criando um cenário de mordaza e retrocesso impulsionado pela chamada *ideologia de gênero* às discussões de sexualidade e, sobretudo, ao termo gênero, no âmbito educacional.

Para Miguel (2016, p. 598), a percepção de ameaça ao conceito de gênero intensificou-se em oposição ao feminismo e à diversidade sexual no interior da igreja católica, começando

no pontificado do papa Wojtyla (João Paulo II), sob o comando do prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, cardeal Ratzinger, que em 2005 sucederia a Wojtyla no papado, adotando o nome de Bento XVI. A partir dos anos 2000, delineia-se com clareza o adversário a ser combatido: aquilo que no Brasil recebeu o nome de “ideologia de gênero”, mas que na França e na Itália costuma ser chamada de “teoria do gender” (“théorie du gender”, ‘teoria del gender’), com o uso do inglês como forma de marcar sua origem alienígena.

Furlani (2016) percebeu três linhas de justificativa usadas no ataque aos estudos de gênero, por meio da análise de uma cartilha distribuída nacionalmente, de autoria do palestrante Felipe Nery, membro de grupos religiosos da Igreja Católica: 1- a “ideologia de gênero” afirma que ninguém nasce homem e mulher; 2- que gênero seria uma construção pessoal e ninguém deveria ser identificado como homem e mulher, e, portanto, 3- seriam a favor da destruição da família brasileira. Tais perspectivas são reforçadas não somente pela doutrina católica, uma vez que é comum a sustentação desse discurso por parte de políticos da bancada evangélica nas câmaras, assembleias e congresso nacional.

Incoerências desse tipo, convergem em uma propagação de pânico social, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de inúmeras identidades que fogem da norma heterossexual de classificação “homem” x “mulher”. Por outro lado, a família defendida pelos opositores dos estudos de gênero, refere-se à família nuclear, um modelo “normal”,

constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Assim, ao tomá-la como natural, tal como na heterossexualidade, tudo o que seja representado como não-natural, sejam os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer sexualidade são vistas como anormais ou desviantes, ou seja, ilegítimas (LOURO, 2003).

A utilização arbitrária do termo acaba desqualificando o campo científico de Estudos de Gênero e Sexualidade que são desenvolvidos por inúmeras Ciências ao longo das últimas décadas, limitando o trabalho de Educação Sexual nas escolas. Junto a isso, cumpre destacar o desconhecimento do significado do termo gênero, gerando discursos errôneos.

De modo geral, verificou-se que as concepções de Sueli e Penha estiveram atravessadas por discursos religiosos, moralistas e médicos, evidenciando o quanto esses aspectos influenciam na quase inexistência de diálogos sobre sexualidade na escola. A concepção preventiva também esteve presente, baseando-se no fato de que a Educação Sexual deve ser desenvolvida para a prevenção dos casos de gravidez precoce. Por outro lado, ao pontuarem que a discussão da sexualidade deve ficar a cargo da família, reforçam o papel da escola como agente de informação em função de familiares não estarem orientando acerca da questão.

3.2.2 Abordagens em sexualidade

A partir das informações obtidas nas narrativas das professoras foi possível verificar que a inserção de abordagens em Educação Sexual na escola é esporádica e fica a cargo da disciplina de Ciências Naturais, como se pode observar na fala da professora Penha:

Penha: *No 5º ano ainda não abordei nada sobre sexualidade, porque não sou de Ciências.*

Em contrapartida, perguntada se achava que conteúdos sobre a temática deveriam ser discutidos em todas as disciplinas ou por uma específica a professora respondeu:

Penha: *Acho que em todas, de forma interdisciplinar, porque é uma vivência. Então a criança vive aquele momento, aquele período de transição, de desenvolvimento, então acho que todos os professores poderiam estar focando também nisso.*

Pesquisadora: *Você já trabalhou assim, de forma interdisciplinar?*

Penha: *Não, esse assunto não.*

Pesquisadora: *Nem quando lecionou a disciplina de ciências?*

Penha: *Não, esse assunto não. E assim, a gente, professores, tem um certo receio de tocar nesse assunto, porque a gente não sabe de que forma a família vai aceitar, entendeu?!*

Da mesma forma a professora Sueli falou sobre a transversalização da temática ainda que seja mais comum trabalhar por meio da disciplina de Ciências.

Sueli: *acho que pode em todas. Um texto de português que debata o assunto pra eles interpretarem pode ser trabalhado. O quantitativo em matemática, de repente, de pessoas que são abusadas sexualmente, isso pode ser trabalhado. Acho que não tem problema de ser trabalhado em todas as disciplinas.*

Diante das falas, verifica-se que temas correlatos à sexualidade são possíveis de serem abordados por todas as disciplinas, no entanto, é mais aceitável que sejam repassados como verdades legitimadas por discursos científicos. Nesse sentido, o discurso da disciplina de Ciências prevalece, como já visto, pela cientificidade do campo que apresenta “segurança” nas abordagens dos conteúdos que envolvam o corpo de modo integrado.

Essas premissas possuem estreita relação com a abordagem biológica-higienista que, assim como para Furlani (2011) é a mais recorrente nas ações educativas, foi também a que prevaleceu nas narrativas docentes do 5º ano, mesclando em alguns momentos com a abordagem moral-tradicionalista. Quando perguntada sobre como abordava conteúdos correlatos a sexualidade, Penha descreveu:

Penha: *quando eu dei uma aula que falava sobre as partes íntimas, fiz um boneco e coloquei uma faixa preta aqui (sinalizando os seios e pênis e vulva). Aí eu disse: o homem tem essa parte íntima aqui (sinalizando o pênis). E essa parte aqui é a da mulher (sinalizando o seio). A mulher também tem essa parte íntima (sinalizando a vulva). Mas a gente faz rodeio, a gente não fala assim direto.*

Além de apresentar o corpo e as diferenciações das estruturas anatômicas entre mulheres e homens há uma preocupação em “esconder” os órgãos sexuais, em uma produção discursiva do dito e o não dito sobre sexualidade, por um receio de tocar no assunto, como destacado por Penha. Pode-se interpretar a narrativa da professora buscando Foucault (2015), quando analisa que os sujeitos sociais vivem e são moldados por relações de poder sem dar conta de seus efeitos em suas ações e pensamentos. Nesse sentido, as abordagens parecem ser condicionadas por um poder velado, dos tabus sociais, que incidem naquilo que se pode falar ou não sobre sexualidade. A interpretação pode ser reforçada na continuidade da fala da professora.

Penha: *Quando a gente trabalha o corpo, a gente trabalha superficial, nunca bem focado naquilo e quando a gente vai trabalhar esse assunto a gente pisa em ovo, nos termos que a gente vai usar, porque de repente eles entendem tudo ao contrário (a família). Aí depois eles dizem “ah, a professora tá falando isso, não era pra dar isso, minha filha ainda é criança, entendeu?!”*

Por mais que o assunto faça parte dos currículos escolares, como abordado na seção sobre a inserção da temática nos dispositivos educacionais, é recorrente a falta de informação ou o receio de trazer à tona discussões sobre a temática, mostrando que o trabalho docente parece padecer de um poder que se exerce em forma de censura. Nos últimos anos, esse cenário se tornou cada vez mais presente no âmbito educacional, principalmente com dispositivos que se materializam em movimentos e projetos de leis em todo o país.

Segundo dados da pesquisa feita por Moura (2016), e que segue em atualização pela pesquisadora, quase 60 projetos de lei¹³, referentes à chamada Escola sem Partido, tramitam no Congresso Nacional e em inúmeros estados e municípios do país numa tentativa de proibir as discussões de gênero e sexualidade nas escolas, bem como coibir o livre exercício do pensamento crítico por parte das/dos docentes nas salas de aula.

Tanto no Congresso, como, sobretudo, nas Câmaras de vereadores, os projetos tratam acerca da chamada “*doutrinação ideológica*”, como também a já mencionada “*ideologia de gênero*”. A crescente onda de projetos dessa natureza se impulsionou de 2014 para cá, no entanto, a gênese se deu no Movimento Escola sem Partido em 2004, oficialmente apresentado pelo advogado Miguel Nagib, com a acusação de uma suposta “*doutrinação política e ideológica em sala de aula que ofende a liberdade de consciência do estudante*” e, por outro lado, “*a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais*”¹⁴.

Para Cara (2016, p. 45), os textos do site do projeto demonstram um perigoso dogmatismo conservador, desejando “uma educação moral ultrapassada, completamente descontextualizada do mundo e incapaz de refletir a diversidade existente na sociedade brasileira”. O dogmatismo conservador que o autor enfatiza dispõe de mecanismos que revelam o que Moura (2016) percebeu em seu estudo: a relação entre os projetos de leis e as bases conservadoras e religiosas.

Ao citar o caso específico de Manaus, destaca-se a proposta de lei “Programa Escola sem Partido”, a qual foi apresentada pelo deputado estadual Platiny Soares em 2016 e está em tramitação, desvelando uma tentativa de censura e intolerância do exercício docente nas escolas públicas do Estado, principalmente em se tratando das discussões de gênero.

¹³ Compilação de todos os Projetos do tipo Escola Sem Partido no Brasil. Disponível em: <<https://pesquisandoesp.wordpress.com/>>. Acessado em 02/08/2017.

¹⁴ Fragmentos originados do site Escola sem Partido. É possível ver na aba “faça sua parte”, do site, orientações a responsáveis e estudantes de como proceder nas denúncias de práticas docentes “doutrinadoras”. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acessado em: 22/07/2017.

Anterior a esse projeto, no ano de 2015, o então vereador Marcel Alexandre teve projeto de lei nº. 389 /2015 aprovado na Câmara Municipal de Manaus, denominado “Gênero”, com intuito de proibir na grade curricular das escolas do município as atividades pedagógicas que visassem à reprodução do conceito de “*ideologia de gênero*”. O projeto foi promulgado através da Lei nº. 439, de 3 de março de 2017, sem convocação de audiências públicas para o debate, o que se constata com a distorção dos conceitos de sexo e gênero no texto base¹⁵.

O que se observa desses pontos, entre outras questões, é que existe um receio de censura ao trabalho docente em tudo que envolve questões de sexualidade e gênero nas escolas, por conta de um poder conservador e religioso, incapazes de pensar a temática em uma dimensão humana diferente dos dogmatismos existentes.

Por outro lado, é possível pensar as questões de corpos, sexualidade e gênero no Ensino de Ciências e outras disciplinas, como promotores de discussões sobre as inúmeras violências que atravessam o meio social, tal como mencionado e abordado pela professora, Sueli. Perguntada sobre como abordava questões referentes à sexualidade, disse:

Sueli: *A partir do livro eu entro no conteúdo, mas depois eu tento sempre trazer algo novo como um vídeo, uma música sobre abuso sexual, sempre tento trazer algo mais, porque o livro eu acho pouco o conteúdo, apesar desse ano eu ter gostado muito de como ele trata ... é bastante extenso o conteúdo. [...]e ainda sim tem questões que são de curiosidade da criança e não constam no livro e aí quando perguntam, a gente tem que abordar também, independente de religião, de qualquer coisa, você tem que falar, explicar pra criança, mas também dizendo assim: ‘respeitamos qualquer tipo de ideologia que tenha na sua família, na sua igreja, nós vamos respeitar’.*

A professora abordou o conteúdo programado no planejamento bimestral em duas aulas, antes da entrevista. A primeira aconteceu após a troca de Sueli com outra professora que precisou se ausentar. Dessa forma, como não houve comunicação prévia, não se observou a aula inicial. No plano de Ciências o conteúdo estava anexado para ser abordado no 1º bimestre, porém como aludido pela docente, foi transferido para o 2º bimestre.

¹⁵ PL e Lei disponível em: <http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PL_389_2015.pdf>. <http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/LEI_439_DE_03_03_2017.pdf>. Acesso em: 30/07/2017.

Figura 3 - Conteúdo abordado sobre sexualidade

Área de conhecimento: CIÊNCIAS				
Eixos: A Água e a vida na terra; Os seres vivos e Condições para o desenvolvimento e preservação da saúde.				
Professora: Sueli				
Período: Anual		Ano: 5º ano	Turno: Vespertino	
CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		AVALIAÇÃO
		ATIVIDADES	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Os seres vivos: Bactérias Fungos • A água: Reconhecimento Uso devido • As fases do desenvolvimento humano 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer relações de dependência (cadeia alimentar) entre seres vivos em diferentes ambientes. ✓ Reconhecer a importância da água para a vida no planeta ✓ Caracterizar as mudanças que ocorrem nas diferentes fases da vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> (x) Aulas expositivas (x) Estudo dirigido () Seminário () Debate () Leitura individual () Leitura em grupo () Pesquisa () Redação () Expressões plásticas () Música () Teatro () Criação de textos (x) Exercícios (x) Projeção audiovisual () Reflexão de texto (x) Outros 	<ul style="list-style-type: none"> (x) Livro didático (x) Livro de apoio () Livro paradidático (x) Quadro branco (x) Computador (x) Data show () Micro systems (x) TV/ DVD () Cartazes ilustrados () Mapas () Jogos educativos (x) Outros 	<ul style="list-style-type: none"> (x) Avaliação escrita () Avaliação Oral () Trabalho de pesquisa (x) Participação e interesse () Seminário () Avaliação de consulta (x) Exercícios () Leitura () Redação () Simulados (x) Atividades práticas () Relatório (x) Outros

Fonte: PLANO ANUAL DE CIÊNCIAS DA PROFESSORA SUELI.

Foi utilizado como instrumento didático o livro de Ciências e, segundo Sueli surgiram inúmeras perguntas e dúvidas das crianças. O livro, por integrar Ciências Humanas e Naturais, apresentou o conteúdo com um debate inicial sobre as diferenças de cada pessoa, gerando falas acerca das representações de gênero culturalmente construídas, observadas na fala da docente:

Sueli: *O debate muito importante sobre, que também vem no livro deles, são regras impostas pela sociedade, que é o que a gente mesmo sente. E aí eles começam a dizer o que é justo e o que não é justo, porque são coisas que eles podem ter o pensamento contrário ao que entre aspas a sociedade impõe, como o corte de cabelo, ou alguma coisa assim, feminino e masculino, falando do sexo masculino e feminino.*

Em conversa posterior, a professora disse que seguiu a ordem do livro e gerou a discussão utilizando a figura que apresentava a diferença entre dois bebês (figura 4).

Figura 4 - Imagem do Livro de Ciências da turma.



Fonte: JAKIEVICIUS, 2014.

O intuito do livro era problematizar as características socialmente designadas desde o nascimento a meninas e meninos. Conforme relato, muitas inquietudes foram presentes nas falas das crianças. Foi possível perceber na fala dos meninos, que a criança cujo o cabelo estava maior era a menina enquanto o outro bebê era menino. Segundo Sueli foi enfatizado que era uma possibilidade, mas não uma regra e destacou como exemplo que seu filho, também pequeno, tem cabelo um pouco grande e não é uma menina. Com isso explicou que as mudanças ocorrerão conforme forem crescendo e pela imagem não daria para definir.

A professora não fez referência a palavra gênero, embora tenha dito que só se percebe as diferenças entre meninos e meninas quando culturalmente são diferenciados por seus comportamentos, vestimenta, acessórios e corte de cabelo, os quais direcionam a uma representação masculina ou feminina.

A maneira como essas concepções se constituem, em particular, nas abordagens de ensino e aprendizagem de Ciências e outras áreas de conhecimento, refletem a postura formativa das docentes frente a assuntos considerados polêmicos ou tabus, como nas questões de gênero, quase que cristalizada em uma visão biológica. Dessa forma, a não utilização do termo pode ser interpretada pela não compreensão conceitual, distorção do conceito, visto pelas discussões sobre “*ideologia de gênero*”, assim como a falta de formação inicial e continuada relacionadas as questões de sexualidade e gênero. Fato é que as próprias professoras sinalizaram

ao dizerem que não tiveram qualquer formação na universidade acerca da temática, nem mesmo Penha, que fez licenciatura em Biologia.

No entanto, não se tem como desconsiderar as situações que envolvam discussões de gênero e sexualidade na escola, as quais geram debates e falas carregadas de discriminações por parte das crianças. Um fato relatado pela professora Sueli foi quanto à homossexualidade, pois no momento que discutiam sobre a diferença de comportamento entre meninas e meninos, algumas crianças falaram que meninas tinham que se sentar de pernas fechadas e que meninos com comportamentos semelhantes eram “gayzinhos”. Perguntada sobre o que o momento possibilitou para discussão, a professora disse que retornaria a essa questão, mas que o foco era o corpo e suas características. Ocorre que na segunda aula não se levantou questões semelhantes e, portanto, não se problematizou as falas.

Em outro momento da entrevista, quando foi indagada sobre em que situações conversava acerca de sexualidade com suas/seus alunas/os, a professora Sueli lembrou de um episódio que aconteceu com a turma.

Sueli: *Converso quando eles falam sobre algo que envolva sexualidade. Por exemplo, como eu te falei do Alan. Ele chegou com tiara no cabelo e todos ficaram estranhando, falando que era coisa de homossexual, porque tiara era de meninas.*

No dia do episódio, o aluno Alan utilizava uma tiara preta nos cabelos. Então alguns colegas de turma questionaram que aquele tipo de acessório era coisa de menina. Segundo o relato de Sueli, o episódio se deu da seguinte maneira:

Sueli: *Pedi pra ele fazer uma questão no quadro, que eu sempre peço. Ele demorou e eu brinquei: vem cá, essa tiara não tá apertando tua cabeça não, né? Você sempre conseguiu fazer as questões (em tom de riso). Mas eu fiz propositadamente e outra criança começou: professora, isso tá me incomodando. Aí eu disse: por quê? Tá te dando coceira? criança: não professora, mas de ver ele com uma tiara. Então eu disse: tem tanta gente... olha o cantor Wesley Safadão? ele usava pompom, amarra o cabelo. Dei o caso do Bruno Gagliasso que foi ao evento com uma saia Irlandesa e falei: não é estranho um homem vestido de saia? É, mas na nossa cultura, porque na deles é normal. Então tudo que é normal pra eles podem causar estranheza pra gente. Aí eu comecei a discutir com eles e disse: Alan, diz pra elas que o pompom rosa choque da Maria tá te incomodando, que a fivela de não sei quem e o laço enorme no cabelo da fulana tá incomodando. Aí uma delas: não professora, é diferente. Eu disse: não gente, não é diferente. Foi quando a Araceli entrou em defesa porque ela tem um primo que usa pro cabelo não cair no rosto. Aí eu prometi que eu ia trazer fotos de artistas, o Thiago Iorc,*

o Luan Santana. Vou ver se pesquiso pra trazer e dizer: olha, se é normal pra um artista que a gente admira, porque que o nosso coleguinha de sala não pode?

O episódio gerou tantas discussões que a própria professora Sueli procurou a pesquisadora para saber se as crianças tinham falado “*mais alguma coisa*” e também porque algumas professoras estavam comentando a respeito do fato, incitando que a criança estava usando o acessório porque morava com sua tia, tendo em vista que seu pai havia falecido.

O fato vai de encontro com que Louro (2003, p. 81) reafirma sobre a escola como instituição que “não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. Isso pois, as discriminações ou “incômodos”, como a criança descreveu são recorrentes e reforçados até mesmo pelas docentes, as quais deveriam mediar um ambiente e respeito e igualdade a todas as diferenças.

A situação, ocorrida nas discussões de Ciências, mostra ainda que o campo pode ser problematizador para se pensar o corpo não de modo isolado, mas imerso nas relações de poder socialmente construídas sobre os papéis de gênero e diversidade sexual, pois os preconceitos e discriminações não são inatos, são aprendidos pelas crianças.

De maneira geral, a forma como a professora de Ciências abordou a temática apresentou aspectos que englobaram a discussão sobre sexualidade, fugindo da ordem prescritiva biológico-higienista, mesmo que tenha omitido a discussão de assuntos como a homossexualidade. Na segunda aula houve uma preocupação em definir os termos científicos presentes no livro, principalmente sobre as diferenciações corporais entre meninas e meninos, tais como menarca, menstruação, órgão sexuais, saco escrotal, hormônios. A aula foi marcada por risos e piadinhas por parte das crianças, que em muitos momentos demonstraram timidez e vergonha com os corpos nus representando as mudanças corporais nas fases de desenvolvimento humano.

No final, a professora disse que tinha um vídeo importante para mostrar à turma. O vídeo era sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e contava a história de uma menina abusada. Mostrava a diferença de abuso e exploração sexual e o que as crianças podem fazer para se prevenir. O que se interpretou acerca do vídeo foi que a professora possivelmente utilizou em virtude do caso de abuso que ocorre com Araceli, entretanto perguntada na entrevista, disse que já fazia parte do planejamento da aula.

Ao término do vídeo, a professora falou sobre a importância de conversarem com os pais e professoras para se prevenir de situações de abuso. Nesse momento, Araceli pediu para falar: “*Tia, quando aconteceu algo parecido comigo, eu contei para a professora porque pensei que a minha mãe ia brigar comigo*”. As crianças viraram para vê-la falar, visto que Araceli

estava no fundo da sala. Expressavam não entender o que estava sendo falado. A professora não quis alongar a conversa, para não a expore salientou que a exemplo do vídeo não era para ficarem envergonhadas e sempre procurarem um adulto de confiança para tirar dúvidas.

Diante das entrevistas e situações, verificou-se que concepções docentes são determinantes para a forma como vão ser abordados os conteúdos. Para Furlani (2011) cada viés teórico-metodológico pressupõe uma concepção de sexualidade, de vida sexual humana, de valores morais e éticos de vida na sociedade e de sujeitos merecedores ou não desses direitos. Cada abordagem implica, assim, nas práticas docentes e no perfil de professoras e professores, pois são estes que planejarão e desenvolverão essa temática.

Por isso não é raro o desconforto, omissão e censura de professoras/res e a escola enquanto instituição de formação humana nas discussões que envolvem sexualidade. Para Louro (2000), criam-se pedagogias que tentam dessexualizar o espaço escolar, ao não falar, ignorar e silenciar. Nesse sentido, verificou-se o quanto a concepção de sexualidade ainda está imersa em uma rede de poder histórica, política, religiosa e moral, que cria discursos distorcidos e efeitos dentro da própria escola, seja nas falas, nas abordagens e até mesmo nas omissões. Cumpre destacar que mesmo com tensões e censuras é possível a escola não ignorar as relações de gêneros, as violências e discriminações socialmente intensificadas nesse espaço, promovendo um lugar de debate, ao analisar suas concepções e implicações no processo formativo, tal como se pretendeu a partir das sequências didáticas a seguir.

3.3 O lugar da sexualidade no 5º ano: problematizando questões de sexualidade a partir dos olhares discentes

Na entrevista com a professora Sueli, foi acordado os horários e dias que seriam disponibilizados para as atividades com a turma do 5º ano. Três sequências didáticas em três aulas de Ciências. Em função da disciplina ser uma vez a cada semana, a professora disponibilizou o tempo de matemática, que aconteceria após a aula de Ciências.

Importante destacar que seguindo os critérios de participação da pesquisa nem todas as crianças estiveram em no mínimo duas sequências, decorrente de não estarem presentes nos dias das atividades. Portanto, das 21 crianças da turma, 18 participaram da coleta de dados. São elas: Ada, Alan, Araceli, Chico, Dandara, Djamila, Eliseu, Gandhi, João, Malala, Marie, Marielle, Martin, Michel, Nelson, Nise, Pagu e Simone.

As falas das crianças foram transcritas tal como narradas e grafadas por elas. Seus desenhos, escritas, narrativas mostram as concepções e efeitos de como a sexualidade ainda é

um campo de embate, vergonha, desconforto, mas também de amplas vivências e entendimentos. Nas atividades desenvolvidas, fora, utilizados instrumentos metodológicos lúdicos sobre a temática, em consideração a faixa etária das crianças, seguindo os assuntos que surgiram através das observações e atividades com as mesmas.

3.3.1 Corpo e sexualidade – concepções iniciais

No dia 18 de julho, 20 minutos antes de iniciar a aula, estavam na escada de acesso ao pátio as crianças Araceli e Gandhi, que foram convidadas a ajudar com os materiais até o 5º ano. Ao chegar na sala, **Araceli diz:** *É hoje sua aula, professora? A tia Sueli lembrou a gente ontem.* **Pesquisadora:** *Exatamente! Vamos aproveitar e organizar as carteiras para ficarem dois lados e não mais enfileiradas?* Gandhi balançou a cabeça em afirmação e seguiu.

De início foi pedido que colocassem apenas lápis e borracha em cima das carteiras e após se mencionou que o retorno na turma era para falar de um assunto iniciado pela professora de Ciências, importante de discutir na escola e que tinha relação com o “maestro” da professora, como dito por Michel ao complementar a fala da pesquisadora, referindo-se ao mestrado.

Antes da primeira atividade para levantar os conhecimentos prévios acerca da temática foi entregue o convite da pesquisa como prometido, falando um pouco mais sobre o que iria ser feito em diante. O convite (anexo), cuja capa remete ao livro de Rossana Ramos intitulado “*Na minha escola todo mundo é igual*”¹⁶, foi inspirado no trabalho desenvolvido por Lucilaine Oliveira (2010), contendo o objetivo e a solicitação em forma de poema rimado, elaborado pela pesquisadora, para que participassem do estudo de diversas maneiras, através das narrativas, escritas, desenhos, etc. Muitas crianças quiseram ler o poema em voz alta para a turma, por isso se decidiu que todas iam ler juntas.

No final da leitura, surgiram dúvidas sobre o que era mestrado, se a pesquisadora “dava” aula na universidade, se no mestrado fazia prova também, entre outras. O momento descontraído foi oportuno para que as crianças se sentissem realmente como participantes da pesquisa e tirassem dúvidas sobre quantos dias de atividades seriam, se outras crianças da escola participariam e até mesmo se era preciso assinar “igual médico” no espaço do convite.

¹⁶ O livro pode ser encontrado na versão PDF na internet. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/saladerecursosec1/na-minha-escola>. Acesso em: 27/07/2018.

Em sequência foi dado início a primeira atividade com a turma, através do plano elaborado pela pesquisadora após a aula de Ciências sobre o conteúdo e sistematizado da seguinte maneira:

Quadro 4 - Primeira sequência didática com a turma.

CORPO E SEXUALIDADE – CONCEPÇÕES INICIAIS	
OBJETIVO GERAL:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções prévias das crianças sobre sexualidade e sua relação com corpo e gênero. 	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais assuntos as crianças associam ao conceito de sexualidade; • Verificar quais as concepções de sexualidades expressas no entendimento de masculinidade e feminilidade; • Problematizar a diferença entre sexo e sexualidade, ampliando o entendimento de sexualidade como construção sociocultural humana. 	
RECURSOS UTILIZADOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de madeira com duas entradas; três potes metal; palitos coloridos; pincel; lousa; máquina fotográfica; gravador de voz; fichas de papeis; 	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
Momento 1: Caixa da curiosidade	
<ul style="list-style-type: none"> • Palavra ou frase associada à palavra sexualidade • Palavra ou frase associada à palavra menina • Palavra ou frase associada à palavra menino 	
Momento 2: diálogo a partir das respostas do primeiro item (sexualidade)	
<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição na lousa das respostas • Discussão com a turma em torno das respostas • Problematização da diferença entre sexo e sexualidade 	
Momento 3: Caixa da curiosidade	
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar dúvidas, curiosidades, comentários a respeito do que foi trabalhado para os próximos diálogos. 	
AVALIAÇÃO: Envolvimento e participação nas atividades elaboradas.	

No primeiro momento foram distribuídas fichas em branco entre as crianças. De forma a preservar a identidade de cada uma, mas ter a noção das respostas de ambos os gêneros, pediu-se que meninas pusessem a letra M em suas fichas e meninos a letra H. Orientou-se em seguida que as crianças fechassem os olhos, refletissem e que, ao abri-los, registrassem no papel um sentimento, emoção ou aquilo que viesse à cabeça ao ouvir a palavra citada. Ao terminar a explicação, a aluna Simone disse que não entendeu, então foi dado um exemplo.

Pesquisadora: *Se eu falar a palavra ‘escola’, o que você sente ou o qual a primeira coisa que vem em sua cabeça?* **Ada respondeu:** *Estudar!!* **Pesquisadora:** *pois bem, é isso. Uma possibilidade. Pode ser uma palavra ou mais. Ou até mesmo uma frase, ok?.*

A primeira palavra foi sexualidade. As crianças exprimiram espanto, algumas riram, outras ficaram levemente envergonhadas, como foi possível perceber através de seus encolhimentos corporais na carteira e mãos na boca. No entanto, houve também as mais comunicativas, que quiseram falar: **Araceli:** *professora, mas o que eu vou escrever?* **Malala:** *eu não sei o que é (envergonhada),* **Nelson:** *professora, pergunte outra coisa (risos).*

Por alguns instantes a sala ficou incompreensível com todas/os falando ao mesmo tempo. Momento importante de troca entre pares. Ao ver que aparentemente estavam com vergonha, foi enfatizado que ninguém ia saber o que estavam escrevendo, pois não tinha identificação no papel. Assim, a turma começou a pensar e escrever.

Figura 5 - Crianças cochichando e escrevendo as respostas.



Fonte: NARANJO, 2017.

O primeiro registro referente à palavra sexualidade foi colocado na caixa nomeada de “caixa da curiosidade”. Os demais registros foram postos nos potes que indicavam o lugar de cada resposta: pote com palito verde- menino; pote com palito vermelho- menina; pote com palito amarelo- homossexualidade - inserido depois por conta de um episódio relatado adiante.

A segunda palavra sorteada foi “menino”. Quando perguntadas sobre que sentiam ao ouvirem a palavra “menino” as meninas reagiram surpresas, algumas rindo. **Araceli levantou**

e disse com a mão na cabeça, balançando-a em sinal de negação: *Tristeza, tia, muita tristeza! Decepção também!* Após a turma rir, **Chico virou-se para Malala e disse:** *Essa é fácil pra mim.* **Nelson concordando disse:** *Menino pra gente é fácil, né?!*

Em seguida, quando falada a palavra “menina”, **Dandara comentou:** *Agora sim, é melhor para escrever.* Por outro lado, os meninos, que em sua maioria estavam sentados no final da sala, mostraram-se descontentes e **Alan disse:** *Bando de chatas!* **Eliseu ao seu lado continuou:** *Menina é fácil, cheio de frescuras.*

Momentos antes, enquanto a turma escrevia suas representações sobre a palavra menino Araceli e Michel cochichavam, quando a pesquisadora entra no diálogo:

Araceli apontando para Alan diz: *Olha o Alan, veio de tiara de novo.*

Michel: *Horrível!*

Pesquisadora: *Por que horrível?*

Michel: *Porque ficou estranho, tia.*

Pesquisadora: *Mas por que ficou estranho?*

Michel: *Porque é de mulher!*

Araceli, com aparência de indignação, diz em seguida: *Estranho que tem homem que usa até pompom!*

Pesquisadora: *E o que que tem de mais? Quando se tem o cabelo grande e está com calor as pessoas não amarram os cabelos?*

Depois de várias crianças falarem ao mesmo tempo foi pedido que acalmassem os ânimos. Sentado no final da sala, **Alan aproveitou e se posicionou:** *É porque meu cabelo tá muito grande.* A turma ficou em silêncio.

A ideia era trabalhar com as concepções sobre sexualidade, menina e menino. No entanto, após o episódio, semelhante ao relatado pela professora Sueli, pediu-se que escrevessem sobre seus entendimentos quanto à palavra homossexualidade haja vista que estava presente o desconforto e, de certa forma, implícita a ideia de que, utilizando um acessório feminino, Alan seria visto como menina.

O episódio levou à compreensão de como as crianças incorporam estereótipos da sexualidade considerada culturalmente como norma, que estabelece modo único de masculinidade e feminilidade, levando a atitudes preconceituosas frente ao “excêntrico”. Louro (2013) em uma explicação semântica utiliza excêntrico para demarcar todas as formas que desviam do centro (heterossexualidade), adequado, legítimo, aceito.

Ao lidar com o excêntrico, no caso ao sentido dado a palavra homossexualidade, a turma exprimiou reações negativas e discriminatórias. **Araceli, a mais falante disse:** *ah, tia, tem a ver*

com os “viadinhos”. **Eliseu no fim da sala diz:** *eca!* De maneira a não intervir nas falas das crianças, a pesquisadora pediu que refletissem e que colocassem no pote correspondentes para prosseguir a próxima etapa.

Com o fim da primeira etapa, foi orientado que alternadamente cada criança pegasse um papel na caixa e lesse em voz alta para a turma, enquanto eram escritas na lousa. Após, abriu-se o diálogo provocando quanto ao entendimento das respostas e problematizando as diferenças entre sexo e sexualidade. Os sentidos expressos pelas crianças ficaram muito próximos da concepção biológica e do que haviam estudado nas aulas anteriores sobre corpo, sexo, órgãos genitais, violência sexual.

Quadro 5 - Respostas sobre sexualidade.

Resposta dos Meninos	Respostadas Meninas
entre o homem e a mulher	é fazer coisa qui (<i>sic</i>) a criança não quota (<i>sic</i>)
é o crescimento dos órgãos genitais	abuso sexual
homem e mulhe (<i>sic</i>)	é importante para ter um bebê
partes escondidas da pessoa	corpo humano
crescimento dos órgãos genitais	agresão (<i>sic</i>)- formação de bebês- constrangimento
peessoas que fazem coisa ruins	algo de pessoas mais velhas
sexo de homens e mulheres	Sexo
pessoa atraente	o sexo da pessoa masculino e feminino
fazer abuzo (<i>sic</i>)	é o sexo entre a mulher e o homem
é o sexo entre o homem e da mulher	imoralidade

Fonte: NARANJO, 2017.

As atribuições dadas à palavra sexualidade também evidenciaram o desconforto que as crianças apresentaram sobre o assunto e a incorporação de que falar de sexualidade é coisa suja, imoral, algo de pessoas mais velhas. Essa ideia reforçada pelas professoras na entrevista foi igualmente identificada após a transcrição das respostas na lousa, quando as crianças expressaram dizeres como vergonha, constrangimento e medo de que outras crianças da turma “descobrissem” a resposta de cada uma.

Simone pede para falar aparentemente com vergonha: *Tia, é impressão minha ou essa aula ficou constrangedora?*

Pesquisadora: *Por que você acha que ficou constrangedora?*

Simone: *Porque dá vergonha.*

Michel fala: *Mas é igual no vídeo né tia? Que diz que pra gente não ter vergonha de falar com adultos de confiança.*

Pesquisadora: *Isso. Por isso falar é importante, para entendermos que a sexualidade, envolve sentimentos, medos, preconceitos e questões que as crianças não gostam de sofrer, como o caso de abuso sexual.*

Falas semelhantes ocorrem, segundo Nunes e Silva (2006), porque atribui à sexualidade uma significação de zona proibida para crianças, dado que a concepção incutida pelas pessoas adultas se difere dos conhecimentos manifestados pelas crianças, criando-se um jogo discursivo do que é lícito ou ilícito sobre sexualidade, por meio da repressão e silenciamento. Os discursos reproduzidos pelas crianças são construídos através das relações com o meio social, visto que incorporam comportamentos, crenças e concepções de adultos. Dessa forma, se o sexo e sexualidade são associados a crenças negativas, as crianças por se apropriarem das visões adultas desenvolvem de tal forma concepções sobre o tema.

Os sentimentos citados por Simone revelam a negatividade com que se vê o assunto, o que para Sanderson (2005) é prejudicial pois a sensação de constrangimento é repassada sutilmente à criança, o que a deixa pouco à vontade para expressar suas dúvidas e sentimentos.

A lógica da repressão, um dos mecanismos do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2015) se engendradesde muito cedo na formação das crianças o que incapacita um diálogo natural sobre a construção do corpo e sexualidade. Ocorre que o que é oculto desencadeia uma vontade de saber que, quando não satisfeita, é procurada em outras fontes como a internet, que propicia uma gama de informações mesmo que nem sempre as mais recomendadas.

Do ponto de vista analítico, as narrativas e respostas das crianças evidenciaram distorções comuns entre sexualidade e sexo. Quando indagadas sobre porque a sexualidade tinha a ver com o sexo do homem e da mulher, expressas na lousa, sobressaiu a ideia de sexualidade comoprática do ato sexual e sua relação com a diferença dos sexos biológicos.

Michel: *Tia, assim, tipo quando uma mulher vai ter um filho, vai gerar um bebê...Alan continua:* *Precisa de um homem e uma mulher. Pagu:* *Sexo. Dandara diz em tom negativo:* *Que é isso, menina?*

Araceli: *Tia, deixa eu falar. Tá escrito lá no livro de ciências em uma parte, que sexo é quando um homem ingere o pênis na vagina da mulher. E eu acho que sexualidade é o sexo masculino e o sexo feminino que precisa para gerar o bebê.*

Defende-se na escrita da dissertação que as visões sobre sexualidade produzem efeitos nas representações e vivências sexuais. A visão essencialista apresentada por Weeks (1999) na segunda seção destaca que as marcas biológicas são determinantes para a construção das identidades aliando modos únicos de ser homem e ser mulher com vista a reprodução.

As visões das crianças sobre o assunto mostraram distorções muito comuns no imaginário social. Diferente dos sentidos apresentados, concorda-se com a afirmação de Louro (2003), de que não cabe desconsiderar a materialidade biológica dos corpos, mas perceber que

a constituição de sexualidade está imbricada em dimensões mais amplas, envolvendo linguagens, fantasias, desejos, representações, que estão imersas em processos culturais.

O modo como os processos socioculturais produzem visões acerca de sexualidade pôde ser corroborado com as respostas das crianças sobre o que é ser menina e menino e homossexualidade, que mesmo não discutidas no dia da primeira sequência, foram importantes para entender a construção de seus entendimentos sobre masculinidade e feminilidade, assim como se tornaram subsídios para a construção das outras sequências didáticas.

Ao analisar as repostas das crianças, percebeu-se que os significados atribuídos às palavras menino, no primeiro quadro, e menina no segundo quadro, mostraram alguns aspectos sobre a diferenciação dos gêneros criados desde muito cedo no meio social.

Quadro 6 - Respostas sobre ser menino e sobre ser menina, respectivamente.

Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
criança com o sexo oposto de menina	tristeza – decepção	bonita – censível	são um amor
viciado em futebol- cartinhas e games	Decepção	chata	Batalhadora
legal	Corajoso	mandonas- barraqueiras- invejosas- chatas- irritantes e a causa para o mundo ser cruel	frescurenta
lindeza	os meninos dão só tristeza	Chata- tem medo de barata	carinhosa- amorosa- ciumenta- ivejosa – barraqueira- poderosa
é um sexo masculino	decepção- tristeza – as vezes liberdade	mandonas, chatas , barraqueiras, fofoqueiras, irritantes e afrescaldadas	a menina é do sexo feminino e cuidadosa com as coisas
legal- brincar de futebol	decepção	legal	amorosa- bonita – carinhosa- ciumenta
legal	decepção – amor- paixão	meninas são o sexo oposto de menino	amorosa – barraqueira – linda – ciumenta- carinhosa – poderosa
menino é divertido	felicidade	chatas - mandonas	chata e amorosa
legal	Decepção	é um sexo feminino e chata	ciumenta – bonita – poderosa
	Um homem do sexo masculino. A vestimenta e jeito é diferente das meninas.	chata	carinhoza – linda

Fonte: NARANJO, 2017.

De um lado, a concepção de ser “menino” se baseou em aspectos positivos para os meninos e de muita negatividade por parte das meninas. Para os próprios meninos da turma, ser menino é legal, divertido, lindo, ao passo que para as meninas as respostas remeteram sobretudo à decepção, talvez por influência da fala de Araceli na hora da dinâmica. Entretanto, a própria narrativa da aluna pode revelar que se reproduza fala do meio que convive diariamente, pois em outros momentos mencionou a decepção da tia que tinha sido traído pelo marido.

Seria plausível discorrer que, do mesmo modo que os meninos exaltaram qualidades em suas respostas, as meninas também o fizeram. Todavia se percebeu outra relação, tendo em

vista que as meninas em várias respostas representaram ser menina com adjetivos um tanto negativos, como *invejosa, barraqueira, frescurenta, chata, ciumenta*.

Outro aspecto a ser citado é que as respostas das meninas foram semelhantes à dos meninos, os quais representaram ser menina de modo depreciativo em várias escritas. Na análise, pode se inferir que os sentidos dados pelas crianças destacam modos comuns de masculinidades e feminilidades construídos e naturalizados culturalmente.

Para Nunes (2003), é possível compreender as relações hierárquicas vigentes entre mulheres e homens através de um resgate histórico, dado que as concepções de masculino e feminino na cultura ocidental são patriarcais, por possuírem forte influência da tradição judaico-cristã, como visto na abordagem religioso-radical.

Nesse sentido, utilizam-se de diferenças biológicas arraigadas em visões bíblicas para reforçar inúmeras desigualdades entre mulheres e homens. É comumente aceito que é da natureza feminina ser mais “fofoqueira” “ciumenta” e, por outro lado, deve exercer condutas mais maternos como ser “amorosa” e “carinhosa” que os homens, evidenciando que a construção dos estereótipos produzidos de “ser menino” ou “ser menina” são reforçados por muitos comportamentos machistas, que inferiorizam, como na fala de uma das crianças: *irritantes ou causa para o mundo ser cruel*, ou provocam disputas entre meninas e mulheres, como visto em várias respostas, bem como nas escritas dos banheiros.

Nesse sentido é fundamental sensibilizar para uma prática educacional que promova igualdade de gênero desde a mais tenra idade, considerando que as hierarquizações criadas entre meninas e meninos, mulheres e homens são reproduzidas em vários espaços sociais, até mesmo na sala de aula da turma do 5º ano, questões mais aprofundadas na terceira sequência didática.

O diálogo sobre as respostas foi importante para que as crianças entendessem que sexualidade não somente tinha a ver com sexo e corpo físico, mas também com as descobertas do corpo, relações de gênero, diferenças entre as pessoas, menstruação das meninas e namoro, amor, sentimentos como citado por algumas. No entanto, deve-se mencionar que o espaço dado para se expressarem e tirarem dúvidas sobre sexo e gravidez foi importante para entenderem como um processo da vida humana, que acontece quando as pessoas se sentem preparadas e não se justifica pela reprodução, pois são escolhas pessoais. Algo que talvez não conseguisse conversar de forma natural com a família.

Para Ribeiro (1996) um espaço de conversa, onde os pontos de vistas das crianças e visões concordantes ou não de sexualidade são feitas, podem possibilitar a meninas e meninos a construção de um corpo sexuado e a (re) significação de seus papéis sexuais, bem como a desconstrução de preconceitos já incorporados socialmente.

Com o fim do diálogo, foi pedido a turma, que dispunha de uma nova ficha, para escrever dúvidas, curiosidades e comentários que não se sentiram bem em fazer na sala. Poucas crianças retornaram com questionamentos, no entanto expressaram vontade de saber mais sobre as questões de violência sexual, tema abordado nas aulas de Ciências. Escritas sobre “*o que é mesmo abuso sexual*”? “*olhares significam alguma coisa? Pq eu tenho medo!*”, “*gostaria que você falasse mais sobre abuso sexual*”, “*uma palestra sobre abuso sexual*”, foram recorrentes e subsidiaram o desenvolvimento da segunda sequência didática apresentada a seguir.

3.3.2 Sexualidade e violência sexual: conhecimento e prevenção

Em decorrência das pautas obtidas na caixinha da curiosidade, um dos temas mais recorrentes foi em torno da Violência sexual contra crianças e adolescentes, especificamente o abuso sexual. Diante da vivência com a turma e pelo trabalho desenvolvido pela professora de Ciências, é possível mencionar que a curiosidade foi suscitada em virtude do caso da criança abusada sexualmente no 5º ano. A partir disso, desenvolveu-se a sequência didática a saber:

Quadro 7 - Segunda sequência didática com a turma.**SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA SEXUAL: CONHECIMENTO E PREVENÇÃO****OBJETIVO GERAL:**

- Abordar aspectos relacionados à sexualidade, gênero e corpo para promover atitudes preventivas à violência sexual contra crianças e adolescentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar os conceitos de violência sexual (abuso sexual e exploração sexual) e suas formas, possibilitando às crianças expressarem em suas narrativas situações vivenciadas ou não no convívio social;
- Levar as crianças a perceberem a importância de conhecer seus próprios corpos, reconhecendo situações de risco, bem como diferenciando carinhos de abusos sexuais;
- Ampliar seus entendimentos acerca do assunto com o conhecimento e práticas de enfrentamento a possíveis situações de abuso sexual;

RECURSOS UTILIZADOS: Datashow; jogo de tabuleiro confeccionado; folhas A4; pinceis; TNT, barbante; fichas de papéis, cartolinas, lápis de cor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**Momento 1: Conhecendo para se proteger**

- Conhecer sobre as formas de violências sexuais, por meio de apresentação de *slides*;
- Vídeo do livro “Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância”, de Caroline Arcari;

Momento 2: O corpo é meu, seu boboca!

- Protegendo-se contra violência sexual através do conhecimento do próprio corpo (*slides*);

Momento 3: Práticas de enfrentamento: é carinho ou abuso?

- Jogo do toque do sim e do toque do não para distinguir carinho de abuso sexual;
- Produção de desenhos sobre o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes.

AVALIAÇÃO: Envolvimento e participação nas atividades elaboradas.

Fonte: NARANJO, 2017.

O desenvolvimento da segunda sequência didática, planejado para agosto, ocorreu no mês de setembro de 2017, em decorrência da aplicação de simulados referentes à Prova Brasil. Estiveram presentes 18 crianças e de antemão foi acertado junto à professora de Ciências os três primeiros tempos para a realização das atividades. De início, foi conversado com as crianças que a escolha da temática aconteceu por meio da caixinha da curiosidade trabalhada no encontro anterior. Dessa forma, explicitou-se que se iniciaria com uma apresentação oral e dialogada a respeito do tema (Figura 6 - página 83), seguida de um vídeo que iria nortear as atividades. Foi combinado que, no percurso da apresentação, quem quisesse comentar alguma situação ou tirar dúvida, levantasse a mão para falar.

Figura 6 - Momento 1 - conhecendo para se proteger.



Fonte: NARANJO, 2017.

A apresentação em slides projetados consistia, no primeiro momento, em destacar tópicos sobre os conceitos de abuso e exploração sexual com intuito de que as crianças pudessem conhecer e agir em situações como essas. As explicações foram primordiais para que a turma associasse à realidade vivida e expusessem experiências e opiniões em torno do assunto.

Como era uma discussão aberta e a turma bem participativa, em muitos momentos surgiram debates referentes a situações que ocorreram com pessoas próximas de seus convívios ou que viram em noticiários. Michel contou ter visto no jornal na *internet* um casal que abusou da filha de 7 meses em motel da cidade de Manaus. Essa fala desencadeou vários outros exemplos de abusos em que as crianças quiseram falar, o que mostra como a violência sexual é um problema social institucionalizado e parece estar mais próximo que se imagina, sendo possível observar nos casos apresentados abaixo.

1º caso

Michel: *Tia, a Pagu não quer contar essa, mas teve um homem que adicionou e mandou uma foto para ela pelo bate papo do face da parte íntima e aí a família dela foi na delegacia.*

Pesquisadora: *E o que aconteceu?*

Nathalia: *Não sei, denunciaram na delegacia, mas não deu em nada.*

Pesquisadora: *E você continua usando o Facebook?*

Nathalia: *Não, a mamãe disse que só daqui a 4 anos.*

2º caso

Marie: *Tia, eu vi na televisão de uma menina de 5 anos de idade foi violentada por um homem no supermercado aqui em Manaus. Tem até o vídeo no Facebook, eolha que ela tava com a avô dela, tia.*

Simone: *Por isso esses dias eu pedi da minha avó para vir sozinha à escola e ela disse que nem se eu morasse aqui do lado deixava, porque tá muito perigoso.*

3º caso

Michel: *Lá perto da casa da minha vó, teve um caso que a mãe da colega da minha prima levou o padre da igreja para almoçar, só que, quando ela saiu, o padre fingiu que ia no banheiro e foi no quarto e abusou da menina. Daí a mulher expulsou o padre da casa dela.*

Pesquisadora: *Só expulsou? Não denunciou?*

Michel: *Eu não sei, mas só sei que a menina ficou traumatizada depois disso.*

Eliseu: *Eu ia expulsar o padre na porrada, dando soco.*

Os exemplos trazidos mostram também como a violência sexual contra crianças e adolescentes é tão recorrente nas percepções do mundo social que se naturaliza sutilmente, no sentido que confere Bourdieu (2017). Todos os dias, casos de abusos são noticiados na mídia manauara, seja na televisão ou em jornais impressos de baixo custo e chegam à grande parte da população local. No entanto, a expressiva incidência desse tipo de violência e a fragilidade das legislações quando feitas denúncias revelam uma visão de impunidade pela sociedade que passa a reconhecer abusos sexuais como “algo que é normal de acontecer”, “sempre existiu” e que “não dá em nada” se denunciado. Diante deste cenário, percebe-se que a problemática é mais complexa do que parece e que a violência, como posta na fala de Eliseu, expõe a indignação de grande parte do meio social como a “única” saída para reverter a situação.

Não há como negar que essa forma de violência sexual não exista ou que os números de abusos sexuais são inexpressivos. Historicamente muitos atos abusivos e práticas incestuosas eram normalizadas socialmente (SANDERSON, 2005). A própria concepção de criança modificou com o passar dos séculos, muito embora a ideia de sujeito de direito ainda seja violada na atualidade. Segundo Sanderson (2005, p. 17) abuso sexual pode ser definido como

O envolvimento de crianças e adolescentes dependentes em atividades sexuais com um adulto ou com qualquer pessoa um pouco mais velha ou maior, em que haja uma diferença de idade, de tamanho ou de poder, em que a criança é usada como objeto sexual para a gratificação das necessidades ou dos desejos, para qual ela é incapaz de dar consentimento consciente por causa do desequilíbrio no poder, ou de qualquer incapacidade mental ou física.

Esse tipo de violência sexual junto à exploração sexual contra crianças são problemas globais e acabam sendo legitimados, conforme Sanderson (2005), visto que parte da sociedade costuma ter concepções errôneas sobre abuso sexuais, que levam a segredos e silenciamento em torno do assunto. Um dos grandes equívocos é de que abusos sexuais ocorrem por estranhos, pois se tem revelado que são predominantemente intrafamiliares, isto é, acontecem nas relações próximas entre a vítima e agressor: pai, tio, avô, irmão mais velho, padrasto (LEITÃO, 2014; SANDERSON, 2005).

Outro ponto que se relaciona com as questões de gênero é a legitimação dos abusos por culpabilização da vítima, pois em casos de abusos sexuais é comum as vítimas se sentirem responsáveis pela violência, tanto pelos jogos de silêncio exigidos por quem abusa, quanto pela “suspeita” de ambiguidade que vem à tona quando relatada a situação. A lógica do abuso vitimiza principalmente meninas por meio de mecanismos do machismo institucionalizado culturalmente. Este ponto esteve presente nas narrativas das crianças quando indagadas pela pesquisadora sobre quem achavam que sofriam mais abusos, como se mostra no diálogo abaixo.

Pesquisadora: *Quem vocês acham que sofrem mais abusos?*

Maioria responde: *As meninas...*

Pesquisadora: *Por quê?*

Pagu: *Porque tem mais corpo. Mais atraente.*

Araceli: *É mais exposto o corpo.*

Pesquisadora: *Será? Deixa eu contar uma coisa aqui pra gente pensar mais afundo. Existe um país, a Índia, onde as mulheres usam uma vestimenta chamada sari, umas batas que cobrem o corpo todo. Mas lá, por mais que se cubram da cabeça aos pés, é o país que mais estupra mulheres no mundo. Vejam, elas não estão mostrando o corpo, nem curvas. Por que vocês acham que ainda assim abusam das meninas e mulheres? O que eu quero dizer é que as meninas não são mais violentadas que os meninos por conta dos seus corpos que acabam chamando mais atenção, é porque existe uma cultura em nosso país de que pode abusar dos corpos das meninas sem consentimento e depois as culpam por usarem saias curtas, decotes, etc., ou seja, de que o abusador pode usar o corpo da mulher da forma que quiser...*

Araceli: *O meu mesmo não. O corpo é meu!*

No diálogo, se evidencia a sustentação do discurso social de culpabilizar a vítima e não quem abusa. A indagação feita pela pesquisadora partiu dos próprios relatos das crianças, que mostraram meninas sendo mais vulneráveis em situações abusivas. Sendo assim, é possível interpretar as situações apresentadas ao fazer um recorte de gênero, já que as formas de poder

hierárquicas produzem sujeitos e o modo como vão ser vistos socialmente, como no caso de meninas abusadas sexualmente.

Isso porque, conforme Sanderson (2005), meninas e mulheres costumam ser mais abusadas sexualmente que meninos e homens, o que pode refletir, entre outras coisas, uma cultura que objetifica e relega o feminino à inferioridade. Somando-se a isso, é preciso considerar que abusos sexuais também ocorrem com meninos e, a maioria das situações, não vem à tona por conta de estereótipos de masculinidade e cultura homofóbica muito presente na sociedade brasileira. Segundo Sanderson (2005, p. 14-15),

Pode ser mais difícil para os meninos revelarem o abuso sexual, visto que eles são mais estigmatizados ou porque se sentem mais constrangidos em revelá-lo. O fato de existir o estereótipo dos homens como iniciadores do contato sexual dificulta aos meninos falarem sobre sua experiência como vítimas de abuso. Além disso, o abuso pode levar meninos a se sentirem mais confusos quanto à sua sexualidade, tornando mais difícil a revelação em uma cultura homofóbica.

Nesse ínterimas redes de enfrentamentos a casos de abusos sexuais vêm tentando minimizar o quadro por meio de mecanismos que integrem diversas áreas do poder, entre elas a educação. Por isso é tão importante o entendimento de que falar de sexualidade não é responsabilidade somente da família, como discursos mais retrógrados reproduzem, ampliando a promoção de momentos de conhecimento sobre desigualdades de gênero, em especial com as próprias crianças e adolescentes, afinal, quem tem a função de proteger, protege?

Nesse sentido, escola como instituição formativa, tem o papel de possibilitar a construção de um ambiente onde as questões envolvendo sexualidade se imerjam de forma saudável, para que as crianças se sintam seguras e autônomas em diálogos contínuos sobre corpos, sexualidade, gênero e enfrentamento as inúmeras formas de violações de seus direitos sexuais. Nessa perspectiva, tentou-se estabelecer diálogo com a turma, propiciando compreensão sobre os conceitos e dúvidas acerca do que está próximo a elas. Para tanto foi apresentado o vídeo da história “Pipo e Fifi”, que tratou aspectos relacionados ao conhecimento do corpo e situações para as crianças diferenciarem carinhos de abusos sexuais.

Após o vídeo, a intenção era aprofundar aspectos planejados para o segundo momento denominado “o corpo é meu, seu boboca”, trazendo pontos relativos ao conceito de sexualidade e corpo, como conhecimento das partes íntimas, ideia de consentimento, entendimento de crianças dos seus próprios corpos e autonomia diante de quem pode tocá-lo. Entretanto, em meio a apresentação, a escola ficou sem energia. Com a demora do retorno da energia e agito da turma em função do calor, bem como pensando no tempo que havia sido

disponibilizado para a sequência educativa, decidiu-se levar a turma à quadra e prosseguir as atividades.

Ao chegar na quadra, foi exposto que haveria duas atividades simultâneas e para isso seria necessário dividir dois grupos de 9 crianças. A divisão, no primeiro momento, foi pensada como a mais viável por conta do tempo e organização da sequência didática, principalmente o jogo do tabuleiro que necessitava de menos participantes para acontecer. No entanto, refletindo após o término, achou-se que mais satisfatório seria toda a turma fazer as atividades juntas, visto que o olhar da pesquisadora poderia ser mais minucioso em cada atividade, assim como talvez fosse possível integrar as atividades no mesmo dia e horário.

Como a energia da escola não retornou, a pedagoga comunicou que as crianças seriam liberadas e que as famílias já estavam sendo avisadas. Dessa forma, não foi possível prosseguir com a troca dos grupos. A professora Sueli informou, neste mesmo dia, que cederia dois tempos da aula de Ciências, na semana posterior, para o término das atividades, no entanto, a professora Penha avisou que estaria ausente no dia seguinte e poderia ficar com seus dois primeiros tempos. Com o acordo, as atividades da segunda sequência com a turma do 5º ano foram feitas em dois dias, como exposto a seguir.

3.3.2.1 Práticas de enfrentamento: é carinho ou abuso?

A primeira atividade do momento três da sequência didática consistiu em um jogo de tabuleiro chamado “Trilha da prevenção”¹⁷ com objetivo de aprofundar os pontos apresentados no vídeo assistido em sala. Para desenvolvimento do jogo, foram passadas as coordenadas no início. Em seguida, foram utilizadas quatro tampinhas para simbolizar as/os jogadoras/os que formaram duplas, por meio de sorteio. A nona criança ficou responsável por ler as perguntas das fichas do jogo e responder quando quisesse.

As fichas representavam situações abordadas no vídeo sobre a história do Pipo e Fifi, acerca do toque do sim e toque do não, forma lúdica para as crianças diferenciarem carinhos de abusos sexuais, sobre o conhecimento das partes íntimas e estudos de casos para analisarem e exporem opiniões em relação as situações abusivas. Em sua vez, cada dupla jogava o dado e avançava-se as casas com a numeração correspondente após a leitura das ações descritas nas fichas. As casas curingas “Conselho Tutelar, Disque 100, Escola, Delegacia, Pessoa De

¹⁷O jogo Trilha da Prevenção e outras publicações gratuitas são parte do site do Livro PIPO E FIFI: prevenção de violência sexual para crianças, da pedagoga e mestre em Educação Sexual Caroline Arcari. Disponível em: <<https://www.pipoefifi.com.br/publicacoes-gratuitas>>. Acesso em: 21/01/2018.

Confiança”, faziam avançar três casas. A intenção do jogo não era disputa, mas que as crianças reforçassem o aprendizado acerca da temática e expressassem seus entendimentos e identificassem uma pessoa de confiança quando fosse preciso ajuda.

Figura 7 - Alan respondendo no jogo do primeiro dia.



Fonte: NARANJO, 2017.

Ao nomear as partes íntimas que as fichas apresentavam, as crianças assim como em sala, mostraram-se envergonhadas, porém mesmo demonstrando risos desconcertantes falaram diversos nomes, tais como *pipis*, *bilau*, *xereca*, *florzinha*, *periquito*, *bunda*, *bumbum*, *peito*. É interessante sinalizar que, em determinado momento, Marielle disse que a boca também poderia ser uma parte íntima. No jogo não havia descrição dessa parte, pois foi dada ênfase nas partes do corpo que geralmente ficam resguardadas por vestimentas. Entretanto a fala da criança foi importante para sinalizar qualquer situação em que elas não se sintam confortáveis.

Seguindo o jogo, as fichas com estudo de caso levantaram momentos de expressão de opiniões entre as crianças, como em alguns casos apresentados no quadro 8 (oito – página 89).

Quadro 8 - Perguntas do jogo "Trilha da Prevenção" e respostas das crianças - Primeiro dia

<p>PERGUNTA</p> <p>O PRIMO MAIS VELHO DO MARCELO SEMPRE MOSTRA NO CELULAR VÍDEOS DE PESSOAS SEM ROUPAS. O QUE MARCELO DEVERIA FAZER?</p>	<p>1º caso</p> <p>Araceli diz em tom de raiva: <i>Contar para os pais dele pegar um galho de goiabeira e dar nas costas do primo (todos riem).</i></p> <p>Pesquisadora: <i>E você Alan, o que faria?</i></p> <p>Alan: <i>Exatamente como ela falou, contar para o responsável tomar uma providência.</i></p>
<p>PERGUNTA</p> <p>QUANDO LUÍZA SENTA NO COLO DO SEU AVÔ, ELA NÃO GOSTA. PARA QUEM ELA PODE PEDIR AJUDA?</p>	<p>2º caso</p> <p>João: <i>Pro pai e a mãe. Ou pode falar que não gosta pro avô mesmo.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Vamos imaginar que ela conte aos seus pais e não acreditem nela. E aí? O que ela pode fazer?</i></p> <p>Araceli: <i>Eu ia pegar o celular do papai e discar o 100 e explicar tudo o que tava acontecendo.</i></p>
<p>PERGUNTA</p> <p>GUILHERME PERCEBEU QUE SEU PADRASTO FICA ENTRANDO NO BANHEIRO DURANTE SEU BANHO. GUILHERME FICA ENVERGONHADO. O QUE ELE PODE FAZER PARA QUE ISSO PARE DE ACONTECER?</p>	<p>3º caso</p> <p>Marie: <i>Falar para a mãe dele.</i></p> <p>Marielle: <i>Depois procurar o conselho tutelar.</i></p> <p>Nelson: <i>Tia, eu ia falar “sai daqui moleque, eu sou da quebrada”.</i></p>

Fonte: NARANJO, 2017.

Diante das respostas foi possível perceber que as crianças compreenderam acerca de que atitudes tomar em situações de risco, apresentando nas narrativas a procura por “adultos” de confiança e as redes de proteção, tais como o “Disque 100” e “Conselho Tutelar”. Esses pontos foram apresentados no vídeo da história Pipo e Fifi e reforçados em inúmeras falas das crianças no decorrer das atividades.

Outra questão a ser destacada diz respeito à associação dos casos abusivos por pessoas próximas às crianças, apresentados nas fichas, como avô, primo e padrasto, os quais foram instigantes para a compreensão de que nem sempre um adulto próximo pode ser de confiança, fato corroborado pelos estudos de Sanderson (2005) e recorrentes nos noticiários locais.

No segundo dia de ida à quadra foi possível perceber certa semelhança nas opiniões das crianças em relação às situações apresentadas no jogo. A turma estava muito agitada, sendo preciso chamar atenção diversas vezes. Ada e Dandara se mostraram à vontade para responder dando suas opiniões, mesmo na vez de outras duplas. No quadro abaixo se ilustra a fala das crianças em dois casos.

Quadro 9 - Perguntas do jogo “Trilha da Prevenção” e respostas das crianças - Segundo dia.

<p>PERGUNTA</p> <p>QUANDO LUÍZA SENTA NO COLO DO SEU AVÔ, ELA NÃO GOSTA.</p> <p>PARA QUEM ELA PODE PEDIR AJUDA?</p>	<p>1º caso</p> <p>Eliseu: <i>Uma pessoa responsável.</i></p> <p>Ada: <i>Tia, ela pode pedir ajuda para uma pessoa de confiança dela.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Quem seria?</i></p> <p>Ada: <i>Meu pai e minha mãe</i></p> <p>Pesquisadora: <i>E se eles não acreditassem?</i></p> <p>Michel: <i>Outra pessoa, tipo uma prima.</i></p>
<p>PERGUNTA</p> <p>NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, BRUNA PERCEBEU QUE SEU PROFESSOR ENCOSTA NO SEU CORPO PARA ENSINAR UMA JOGADA...</p> <p>BRUNA SE SENTE MAL. O QUE ELA PODE FAZER?</p>	<p>2º caso</p> <p>Ada: <i>Ela pode sair de perto, ela pode falar que não gosta.</i></p> <p>Dandara: <i>Pode falar para outra pessoa ou para alguma professora de confiança.</i></p> <p>Pagu: <i>Acho que ela pode chegar em casa e falar pra mãe. E pra mãe ir na escola falar com a diretora.</i></p>

Fonte: NARANJO, 2017.

Nos dois grupos a pesquisadora interagiu de forma provocativa ao questionar sobre o que fazer caso a pessoa de confiança não acreditasse na versão contada, na intenção de compreender as concepções das crianças sobre o assunto e gerar reflexão sobre outras possibilidades de recorrer em situações abusivas. A recorrência de casos em que, sobretudo, as mães não acreditam ou se posicionam de forma negligente quando o abusador é padrasto ou pai, pode ser exemplificado na fala de Ada (figura 8), que relatou uma experiência:

Ada: *tia, aconteceu com a minha prima, só que o cara não era pai dela, era padrasto. Aí ela contou, mas minha tia não acreditou, aí ela foi na casa da minha vó e falou. Aí a vovó foi na delegacia dar parte. Só que como minha tia não acreditou, ela ainda continua com ele.*

Figura 8 - Ada contando uma situação abusiva no jogo do segundo dia.



Fonte: NARANJO, 2017.

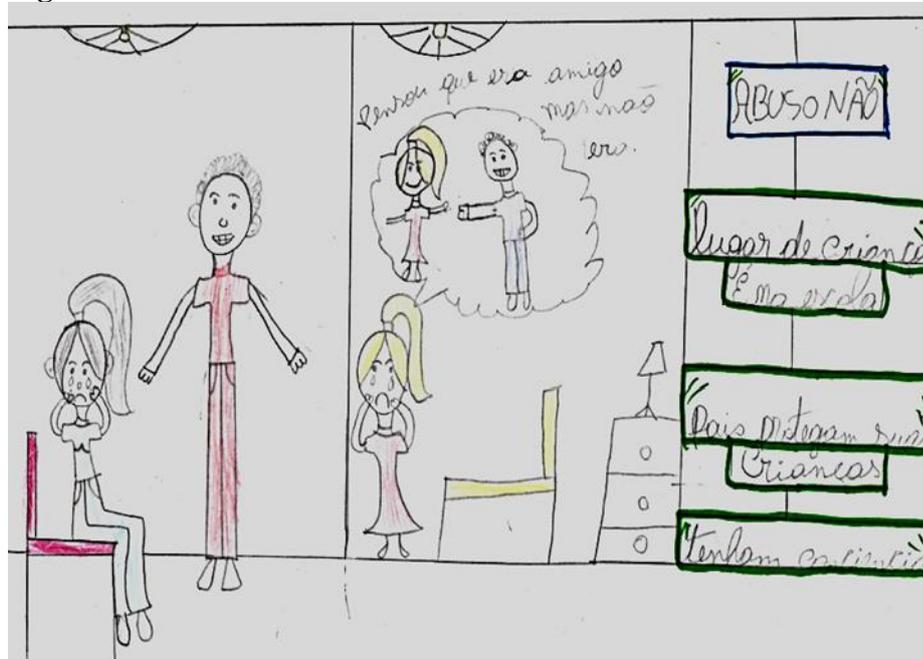
Para Sanderson (2005), em muitos casos envolvendo abusos sexuais é comum não acreditar na versão da vítima, por sustentar equívocos de que crianças fantasiam e mentem sobre muitas coisas, inclusive o abuso sexual. Somando-se a isso, o que parece se revelar é que na maioria dos casos em que a criança conta sobre o abuso a mãe se omite diante do fato, em virtude das relações de poder em que estão envolvidas. Em muitas relações intrafamiliares, mulheres mantêm relações de dependência financeira e emocional com os abusadores, o que ocasiona o “não acreditar” ou o “fechar os olhos”, mantendo o ciclo vicioso de abuso.

Diante do que foi abordado no jogo, é possível destacar que a promoção de atitudes preventivas em relação a abusos sexuais pode ser bandeira do campo educacional. Não se trata de responsabilizar somente a instituição escolar, mas ao considerar sua função social, promover espaços de debates e enfrentamentos, a partir da inserção de pautas sobre sexualidade no Ensino de Ciências e demais disciplinas, fortalecendo uma Educação Sexual comprometida com a abordagem dos Direitos Sexuais no âmbito da infância e adolescência (FURLANI, 2011).

Na segunda atividade, feita também na quadra nos dois dias de encontro, as crianças desenharam situações de abusos e mostraram compreender conceitualmente as formas de violência, simbolizando-as tanto em forma de desenho como em frases. A representação por meio de desenhos mostrou a compreensão por parte das crianças referentes as inúmeras redes de proteção a quem podem recorrer em momentos de vulnerabilidade, como observadas no jogo

de tabuleiro. A seguir, são apresentados alguns desenhos (Figura 9 e 10) que tratam situações em que a pessoa que abusa usa mecanismos de silenciamento e conquista em relação a vítima.

Figura 9 - Desenho de Araceli.



Fonte: NARANJO, 2017.

Figura 10 - Desenho de Simone.



Fonte: NARANJO, 2017.

O desenho feito por Araceli, apresenta uma riqueza de detalhes possivelmente próxima a situação abusiva ocorrida com a mesma. Desde o início do estudo na turma, a aluna mostrou

compreender a situação na qual estava envolvida e da necessidade da proteção às crianças, como apresentado nas frases escritas por ela do lado direito da figura 9 (nove). A frase central em que mostra uma menina chorando e pensando pode sinalizar que, quem a abusou, se aproximou utilizando de artifícios que pudessem envolvê-la criando um vínculo de amizade: “*Pensou que era amigo mas não era*”, ponto corroborado na fala de sua mãe, ao sinalizar que o abusador sempre “*tratava bem*” sua filha.

Na maioria de abusos sexuais, o jogo de quem abusa e quem é abusada/do se mantém através de relações de poder, em que a pessoa que abusa utiliza mecanismos para conquistar a vítima, como retratado no desenho de Araceli, assim como por meio de segredos, bem representado no desenho de Simone ao escrever a frase “*não diga pra ninguém*”.

Conforme Sanderson (2005), crianças abusadas sexualmente possuem resistências em revelar a situação, pois quem abusa cria formas de silenciá-las, tais como ameaças, distorção da realidade, quando a vítima acredita ser cúmplice, manipulação da criança através de segredos, medo de punição, confusão emocional (vergonha, culpa), entre outros. Nesse cenário é relevante compreender que quem abusa é, em sua maioria, uma pessoa benquista pela criança e seus familiares, fazendo com que a vítima sinta medo de não acreditarem nela. Logo, reforçasse a necessidade de promover maneiras de que crianças se sintam protegidas e tenham pessoas de confiança por perto, como no caso de Araceli, a qual procurou a professora de Educação Física da escola para relatar o abuso que vinha sofrendo.

É relevante destacar que todos os desenhos feitos pelas crianças da turma do 5º ano apresentaram a relação: abusador (homem) e abusada (menina). Sobretudo, os desenhos dos meninos ilustraram o abusador homem com o pênis ereto, como se pode observar nos desenhos de Michel e João (figura 11 e 12 – página 94).

Figura 11 - Desenho de Michel.



Fonte: NARANJO, 2017.

Figura 12 - Desenho de João.



Fonte: NARANJO, 2017.

Outro ponto analisado, a partir dos desenhos de Michel e João, diz respeito a ideia comum de que só é considerado abuso sexual quando há penetração, fato que segundo Sanderson (2005) é um equívoco a ser superado, pois na realidade um abuso sexual nem sempre

envolve violência física e o ato sexual propriamente dito, ao contrário, acontece por meio de comportamentos sem contato físico, tais como fazer comentários verbais de natureza sexual, fotografar a criança em poses sexuais para uso pornográfico, expor a genitália, masturbar-se, entre outras como expor à pornografia e observá-la de maneira inapropriada quando se despe ou toma banho, aspectos exemplificados nas fichas do jogo Trilha da Prevenção.

As questões abordadas na segunda sequência didática permitiram promover uma reflexão junto às crianças do 5º ano, no que tange ao conhecimento sobre como a violência sexual não é um problema distante da realidade que fazem parte. Implicou, também, à maioria das crianças, a compreensão da relação entre o assunto e as questões de sexualidade, o que colaborou para a ampliação de mecanismos de enfrentamento às diversas formas de violência sexual, apresentadas em suas falas e desenhos.

Verificou-se, por outro lado, que o enriquecimento de situações de aprendizagens, por meio de histórias e jogos direcionados, pode fortalecer a superação de estereótipos e crenças sobre o assunto, criando uma cultura da prevenção, em que as crianças se sintam seguras para compartilhar experiências e empoderadas sobre seus corpos e sexualidade.

Dessa forma, as discussões de sexualidade na escola podem implicar em um processo formativo que contemplem crianças como sujeitos de direito, as quais precisam ser respeitadas de forma integral para vivência de uma sexualidade livre de violências. Por isso, o aprendizado sobre o corpo e sexualidade, que não em uma conotação puramente biológico-higienista pode ser incorporada, tanto a partir da área de Ensino de Ciências, quanto de outras áreas de conhecimento e disciplinas escolares, para a compreensão de um exercício pleno de cidadania, que conforme Krasilchik e Marandino (2004), ocorre quando as/os estudantes participam e atuam na construção do meio que vivem.

Os dados coletados por meio das observações, narrativas e desenhos, apontaram que as questões de desigualdade de gênero, estiveram muito presentes nas situações relatadas pelas crianças em todo o processo da pesquisa, sinalizando a necessidade de que essa pauta fosse problematizada e relacionada ao Ensino de Ciências e demais eixos de conhecimento na escola, como tentou ser realizado na terceira e última sequência didática apresentada a seguir.

3.3.3 Sexualidade e gênero: discutindo os significados e modos de ser menina e ser menino

A terceira sequência didática foi elaborada a partir das concepções sobre menina, menino e homossexualidade apresentadas pela turma, assim como a relação entre as crianças

observadas nas aulas e atividades na quadra. A própria organização da sala de aula, em que grupos se formavam (de um lado meninas, de outro lado meninos), assim como as divergências oriundas desse binarismo foram determinantes para a construção dos objetivos a saber.

Quadro 10 - Terceira sequência didática com a turma.**SEXUALIDADE E GÊNERO: DISCUTINDO OS SIGNIFICADOS E MODOS DE SER MENINA E SER MENINO****OBJETIVO GERAL:**

- Problematizar os significados sobre ser menina e ser menino em nossa sociedade, promovendo a igualdade, o respeito às identidades e diferenças de cada pessoa como um direito humano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir as diferenças de gênero construídas culturalmente, problematizando o corpo biológico e o corpo social na produção de significados de feminilidades e masculinidades;
- Problematizar os significados atribuídos às/aos meninas/meninos, à/ao mulher/homem em nossa sociedade, compreendendo que os estereótipos, desigualdades e os preconceitos são construções socioculturais e históricas e podem ser modificadas.

RECURSOS UTILIZADOS: Datashow; folhas A4, pinceis; fichas de papéis, cartolinas, lápis, lápis de cor, gravador de voz e câmera fotográfica.

Momento 1: Existem coisas de meninas e coisas meninos?

- Leitura da historinha: “Nem tão rosa, nem tão azul- Ser menino e ser menina”, de Cida Lopes.
- Reflexão sobre ser menina e ser menino através das atividades de casa por meio do preenchimento de um quadro de atividades domésticas;
- Provocações em relação ao quadro preenchido:
 - 1 Quem mais faz atividades domésticas em sua casa?
 - 2 Você se recusa a fazer alguma atividade? Por quê?
 - 3 Você acredita que existem tarefas de meninas e meninos nas atividades de casa? Por quê?
 - 4 Você acredita que é possível melhorar a distribuição de trabalho em casa? Como?
- Após a leitura e atividade, levanta-se o questionamento para ser respondido de forma escrita: O que você acha possível fazer para melhorar desigualdade entre meninas e meninos?

Momento 2: Promovendo respeito e igualdade

- Recapitula-se as discussões e atividades feitas com a turma e se propõe conselhos e opiniões através da atividade “promovendo respeito e igualdade através do *WhatsApp*”; Diante de cinco casos vivenciados pela turma e concernentes com o que foi abordado nas oficinas, as crianças, em duplas, respondem a um fictíodiálogo com amigas e amigos em um aplicativo de conversas pelo celular;
- Duas duplas respondem sobre o caso da Janaína;
- Duas duplas respondem sobre o caso do Pietro;
- Duas duplas sobre o caso da Tatá;
- Duas duplas sobre o caso do Michel;
- Duas duplas sobre o caso da Paola;

AVALIAÇÃO: Envolvimento e participação nas atividades elaboradas.

Fonte: NARANJO, 2017.

A terceira e última sequência com a turma ocorreu no mês de outubro, em dois dias, conforme o acordo com a professora Sueli e Penha. De início, foram lembrados pontos desde a primeira sequência acerca das diferenças representadas sobre ser menina e ser menino. Provocou-se, então, a turma: Existe jeito de ser menina e de ser menino?

Muitos significados foram expressos, principalmente em torno de sentimentos destinados culturalmente ao gênero feminino e ao masculino. Nelson mencionou que mulheres são mais fofas que homens. Logo em seguida, Natalia entrevistou e disse que não, pois seu

pais também era fofoqueiro. Foi então que Malala se pronunciou dizendo que os dois (mulheres e homens) são fofoqueiros, como era possível observar na própria sala de aula do 5º ano.

A narrativa, em especial, de Malala gerou inquietações por parte dos meninos, além de provocar risos na turma. Todavia, o diálogo em torno dos sentimentos foi substancialmente significativo para introduzir a apresentação, em *slides*, da historinha “*Nem tão rosa, nem tão azul: ser menino e ser menina*”¹⁸, recurso pedagógico utilizado com intuito de problematizar as representações dos gêneros construídas culturalmente.

A leitura da historinha, com as ilustrações (representada na figura 13) contribuiu para as crianças ressignificarem os modos de feminilidade e masculinidade construídos, inicialmente, no seio familiar, uma vez que puderam a partir dos exemplos, associar as muitas situações vividas em casa por elas, expressas nas narrativas abaixo.

Figura 13 - Trecho do Livro “*Nem tão rosa, nem tão azul: ser menino e ser menina*”.



Fonte: LOPES, 2000.

Simone em referência ao trecho do livro: *É minha mãe, tia. Ela é assim! Fala sempre pra mim fechar a perna.*

Araceli levanta da cadeira e diz: *Agora tá explicado porque meu irmão é tão mimado. Culpa dos meus pais.*

Pagu: *Meu irmão também é mimado, tia, por causa do meu pai.*

¹⁸A história, de autoria de Cida Lopes, faz parte da coleção Sexo e Sexualidade. LOPES, C. *Nem tão rosa, nem tão azul: ser menino e ser menina* - Coleção Sexo e Sexualidade. Santa Catarina, 2000.

Araceli: *Tia, o papai só sabe falar comigo ‘faz isso, faz aquilo’ e quando fala pro meu irmão “varre a casa” ele não varre e sai batendo o pé. E sabe o que o papai faz? Ele só ri. Mas quando é eu que não quero varrer, o papai fica dizendo que vai me dar uma surra. Só não respondo porque sou uma boa filha. Eu que faço tudo em casa!*

Simone: *Tia lá em casa é diferente. Minha mãe trabalha e meu pai que faz tudo em casa, arruma casa, cuida de cachorro. Ele não vai deixar de ser menos homem porque lavar louça ou varrer a casa.*

Malala: *Quem dera se meu irmão fosse assim ó.*

As diferenças entre calcinha e cueca (em referência à página do livro), são representações de comportamentos reforçados desde cedo para que meninas e meninos exerçam: ‘senta de perna fechada’, ‘vai aparecer a calcinha’, ‘esses não são modos de moça se comportar’, ‘eita menino levado’, ‘deixa pra lá, menino é assim mesmo’.

Comportamentos diferenciados operam na construção de papéis sociais desiguais entre mulheres e homens. Ribeiro (1996, p.15) corrobora ao destacar que “O ser ‘menino’ ou ‘menina’ é transmitido às crianças desde o nascimento pela educação informal, que estabelece as características da categoria a qual deverão pertencer, de forma que cria estereótipos dos gêneros”. Mesmo de forma não geral, como visto na narrativa de Simone ao mencionar a rotina de seu pai em casa, a imposição de sentimentos e modos esperados a meninas e meninos ainda é majoritária na sociedade e pôde ser visualizada nas falas de Nelson e Djamilá.

Nelson: *Tia, teve um dia que eu tava jogando bola aí ia chutar a bola, só que meu primo veio e bateu no meu joelho e caí. Aí eu chorei. Aí veio o papai e falou: tu vai chorar? Tu não é homem não? Quer pegar porrada? Vai chorar com gosto. Aí eu disse: vou chorar mais não.*

Djamilá: *Tia, quando eu vou jogar futebol a vovó diz “sai daí, que isso não é brincadeira de menina. Pra quê que tu tem boneca?” Eu digo: “pra colecionar”.*

A respeito, Nunes (2003, p.75) esclarece que as diferenciações entre homens e mulheres são oriundas de um modelo de sociedade patriarcal, que produz uma hierarquização em que o masculino é visto sempre com privilégio em detrimento do feminino, desde a mais tenra idade:

A estrutura familiar patriarcal reforça o machismo desde a infância. Educa o menino para exibir seu sexo, gostar dele, ostentá-lo orgulhosamente, como vemos nas rodas familiares, num nítido narcisismo fálico. Já com relação à menina dá-se o contrário; obriga-a a esconder seu sexo, mantê-lo misterioso, a não ter uma relação afetiva com sua identidade sexual. Para um, o modelo estimula e incentiva toda expressão sexual; para o outro, o domínio, a reclusão e a repressão.

Os estereótipos de gênero imbricados desde a infância causam consequências muito presentes nas sociedades, inclusive a brasileira, que colocam as mulheres em desvantagens, tais como desigualdades salariais, negação da educação às meninas, violências sexuais e domésticas, além de comportamentos cobrados de feminilidade. Cumpre destacar que os meninos e homens também acabam sofrendo com estereótipos, que os prescrevem modos de masculinidade aceitos, não permitindo expor determinados sentimentos que possam pôr em dúvida sua “virilidade”, como exemplificado no relato de Nelson.

Tanto as representações, apresentadas na análise de Nunes (2003), quanto as situações relatadas pelas crianças a partir da historinha são perpetuadas comumente por meio das diversas instituições sociais, sendo no caso da turma do 5º ano, possível verificar como se expressam igualmente, através das distribuições das atividades no ambiente doméstico, exposto a seguir, na primeira atividade da terceira sequência feita com a turma.

3.3.3.1 Existem coisas de meninas e coisas de meninos?

Seguindo a leitura do livro, que abordou os modos como geralmente se constitui a educação para meninos e para meninas no meio social, foi realizada uma atividade através de um “*quadro de atividades domésticas*”, em que as crianças assinalaram quem em casa realizava determinadas tarefas, tais como lavar louça, limpar fogão, tirar o lixo, lavar banheiro, arrumar os quartos, preparar a comida, trocar lâmpadas, desentupir canos, lavar, estender e passar roupas, entre outras. A intenção era analisar quais os significados produzidos pelas crianças em relação a distribuição ou não das atividades em casa.

Nas narrativas das crianças, que em sua maioria se referiu morar com mãe, pai e irmãos/os, foi possível analisar a manutenção de uma relação com pouca igualdade na distribuição das atividades domésticas, pois após o preenchimento do quadro foram levantadas algumas questões para debate: *quem mais faz atividades domésticas em sua casa? Você acredita que existem tarefas de meninas e meninos nas atividades de casa? Por quê? Você acredita que é possível melhorar a distribuição de trabalho em casa? Como?* As crianças revisaram as marcações do quadro e começaram a se pronunciar, como expresso abaixo:

Pagu: *Tia, meu irmão é assim: eu pego e coloco meu sapato no canto ele vai e joga tudo no quarto.*

Mario: *Tia, o meu irmão só quer saber de jogar vídeo game e quando a mamãe sai ela deixa o quarto todo limpinho, ela sempre arruma quando eu vou pra aula, aí quando eu volto*

só tá meu irmão na cadeira com refrigerante, tudo bagunçado, com roupa em cima do guarda roupa. Mas eu não sou assim.

Araceli: *Tia, taí uma coisa que eu não consigo ser, no meu quarto é tudo arrumadinho. Já o meu irmão entra no quarto com o sapato cheio de areia aí eu vou lá e passo a vassoura e tira areia. Isso enche o saco!*

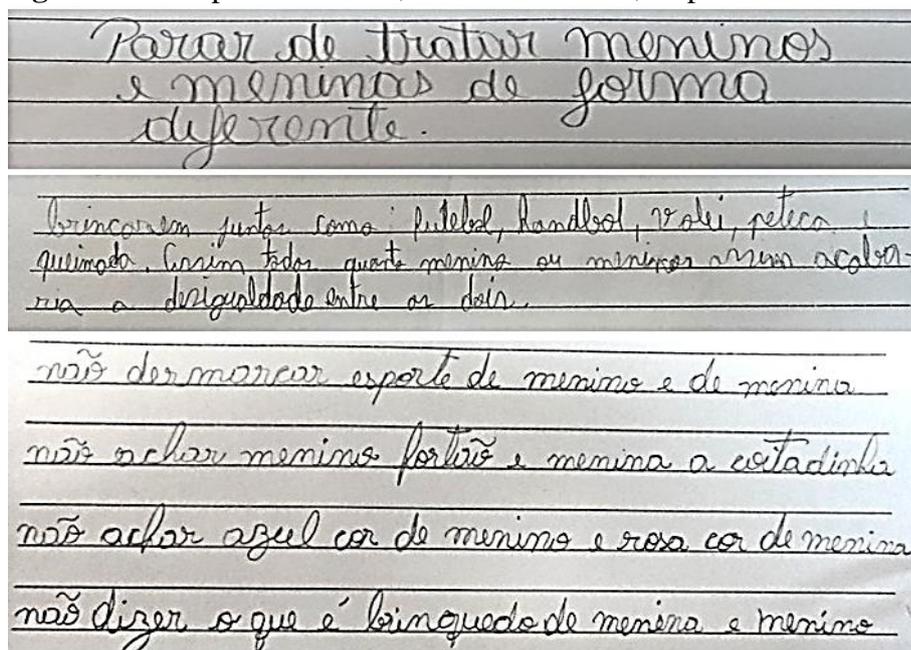
Segundo os relatos e marcações no quadro, verificou-se também que as mães são as que mais executam as atividades domésticas, mesmo as que trabalham fora. Por sua vez, as meninas são as que mais “ajudam” as mães nas atividades, tais como varrer casa, lavar louça, banheiro e roupas, por serem “*coisas de meninas*”. Em contrapartida os meninos relataram participar das atividades domésticas, desde que sejam aquelas mais próximas a ideia de “*coisas de meninos*”, como jogar o lixo, fazer compras em mercadinhos, encher o garrafão de água.

Embora os dados sejam de uma realidade particular, são similares a questões de gênero produzidas e mantidas em sociedade, que com artifícios sutis são naturalizadas e pouco questionadas. Para Bourdieu (2017), essa relação ocorre através da violência simbólica, com formas tão imperceptíveis que aparenta sempre ter existido, sendo inerente aos muitos estereótipos criados. Dessa forma, é possível visualizar a divisão das atividades domésticas por essa ótica, uma vez que é facilmente aceito que o ambiente doméstico é ambiente feminino, além do fato de que existem atividades designadas às meninas e outras aos meninos.

A forma como se internaliza estereótipos e os reforçam a ponto de tomá-los como naturais é sustentada na escola da pesquisa, desde as expressões do cotidiano escolar, mencionadas anteriormente, que toma o masculino como referência no espaço que é feminino, até por meio de situações que há diferenciação entre meninas e meninos, como brincadeiras, vestuário, comportamentos, entre outros.

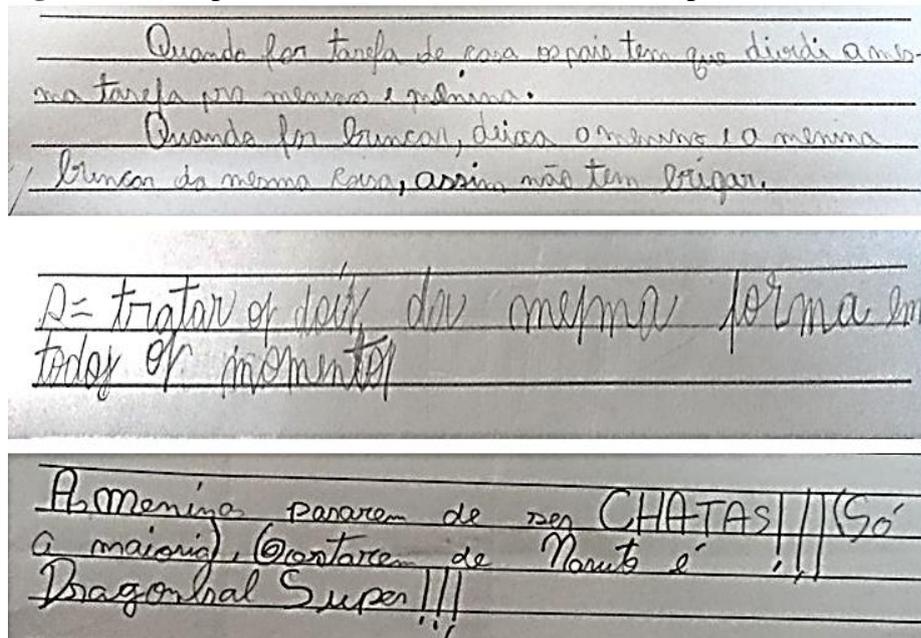
Ao partir desses pontos e de forma a ampliar os significados atribuídos às crianças no decorrer da atividade foi levantado um questionamento à turma, respondido individualmente por escrito: “*O que você acha possível para melhorar a desigualdade entre meninas e meninos?*”. Nas figuras 14 e 15, na página seguinte, são apresentadas as respostas de algumas crianças.

Figura 14 - Respostas de Nise, Nelson e Simone, respectivamente.



Fonte: NARANJO, 2017.

Figura 15 - Respostas de Dandara, João e Eliseu, respectivamente.



Fonte: NARANJO, 2017.

As respostas sinalizaram compreensão da necessidade de meios que possam fortalecer a igualdade de gênero, e estiveram muito próximas das problematizações apresentadas no livro bem como do quadro de atividades domésticas, em relação aos modos de ser menina e ser menino, muito bem destacados por Simone na figura 14.

Em sua maioria, apresentaram respostas semelhantes, como destacado nos cinco exemplos, exceto a resposta de Eliseu, na figura 15, o qual expôs que as meninas (a maioria), precisavam “*pararem de ser chatas*”, fala que foi bem retratada da atividade sobre “*ser menina e ser menino*”, na primeira sequência didática. A resposta implicou no entendimento de que por serem chatas, as meninas não gostavam de desenhos que, no meio cultural em que o mesmo vive, é visto “como desenhos de meninos”.

Por outro lado, o aluno no decorrer do estudo com a turma reproduziu muitas narrativas e comportamentos negativos em relação às meninas e outras identidades normalmente diferentes da visão de homem e mulher aceitos socialmente, como os homossexuais, possivelmente em virtude de incorporações do meio social, pois como argumenta Ribeiro (1996, p. 74) “O que as crianças dizem é advindo do social. Elas vão se apropriando das falas dos outros, transformam e deformam esses dizeres. A linguagem e as relações sociais são, nessa medida, constitutivas do conhecimento do mundo”.

Fato é que comportamentos desse tipo mantêm a diferenciação e sustentam os estereótipos de gênero que se convertem em consequências mais sérias na adolescência e fase adulta. Por isso, torna-se relevante compreender o cenário no sentido de promover mecanismos que possam desconstruir as desigualdades dentre meninas e meninos através de novas práticas, inicialmente no espaço escolar, questionamentos e reflexões, que tornem as próprias crianças protagonistas de mudança nesse processo. A última atividade com a turma, procurou fomentar esses aspectos, como apresentado a seguir.

3.3.3.2 Promovendo respeito e igualdade

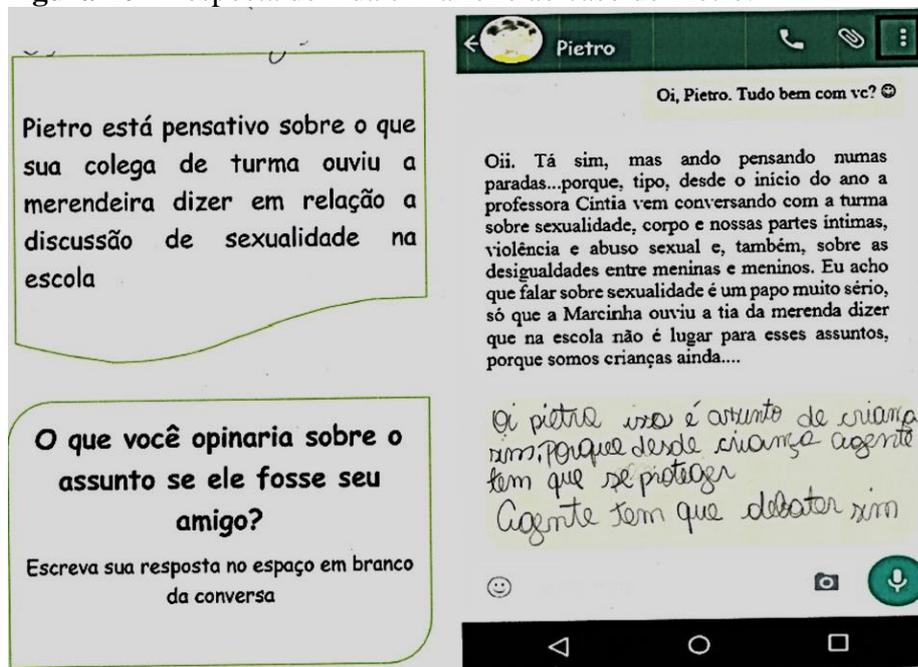
Desenvolveu-se, no dia posterior, a última atividade com a turma, no horário de aula da Professora Penha. A atividade foi realizada com intuito de recapitular as discussões levantadas com a turma no decorrer da pesquisa e analisar suas visões em torno dos assuntos trabalhados, compreendendo de que forma as sequências implicaram em seus processos formativos.

Diante de cinco casos vivenciados pela turma e concernentes com o que foi abordado nas atividades, responderam, em duplas, a um fictício diálogo em um aplicativo de conversas, instrumento lúdico construído levando em consideração as gírias usadas pelas crianças, o qual despertou nítido interesse quando receberam os papéis representando a conversa de celular.

Foram formadas dez duplas com duas crianças cada uma, em que cada duas duplas respondiam a uma mesma conversa. Os casos abaixo correspondem a cinco duplas, considerando os critérios de participação bem como por exporem detalhes mais amplos para

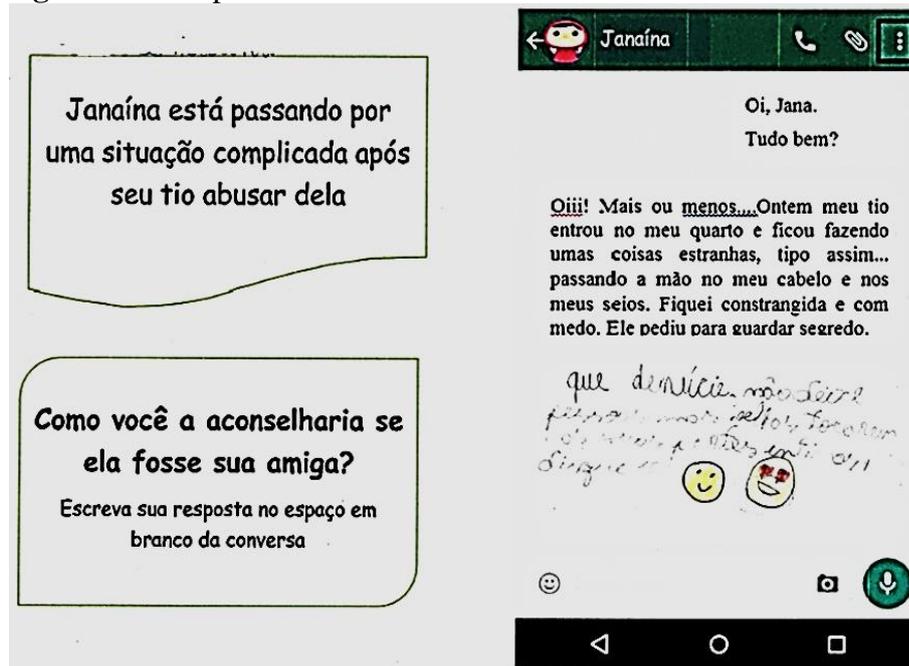
análise. As primeiras conversas referem ao diálogo entre a merendeira e professora Sueli (figura 16) e a outra ao que foi desenvolvido na sequência sobre abuso sexual (figura 17).

Figura 16 - Resposta de Ada e Marielle ao caso de Pietro.



Fonte: NARANJO, 2017.

Figura 17 - Resposta de Chico e Malala ao caso de Janaína.



Fonte: NARANJO, 2017.

A primeira conversa (figura 16), destacou tópicos referentes ao que foi desenvolvido durante o percurso da pesquisa com a turma, que de forma indireta se contrapôs as narrativas relatadas no episódio da conversa na sala das professoras, entre a merendeira e professora Sueli. As crianças, Ada e Marielle, expressaram-se positivamente sobre a importância das discussões de sexualidade na escola, principalmente como justificativa de incorporar atitudes de proteção à violência sexual, destacada na frase “*desde criança a gente tem que se proteger*”.

Igualmente foi possível observar na resposta de Chico e Malala (“*Denuncie, não deixe pessoas mais velhas tocarem em suas partes íntimas. Disque 100*”), a ampliação de informações que as crianças podem conhecer para proteção em casos de situações abusivas, tal como vivida por Janaína. O que reverbera no entendimento dos pontos desenvolvidos da segunda sequência didática com a turma “*sexualidade e violência sexual: conhecimento e prevenção*”, sobre a necessidade de conhecer as redes de proteção, como no caso do *Disque 100*.

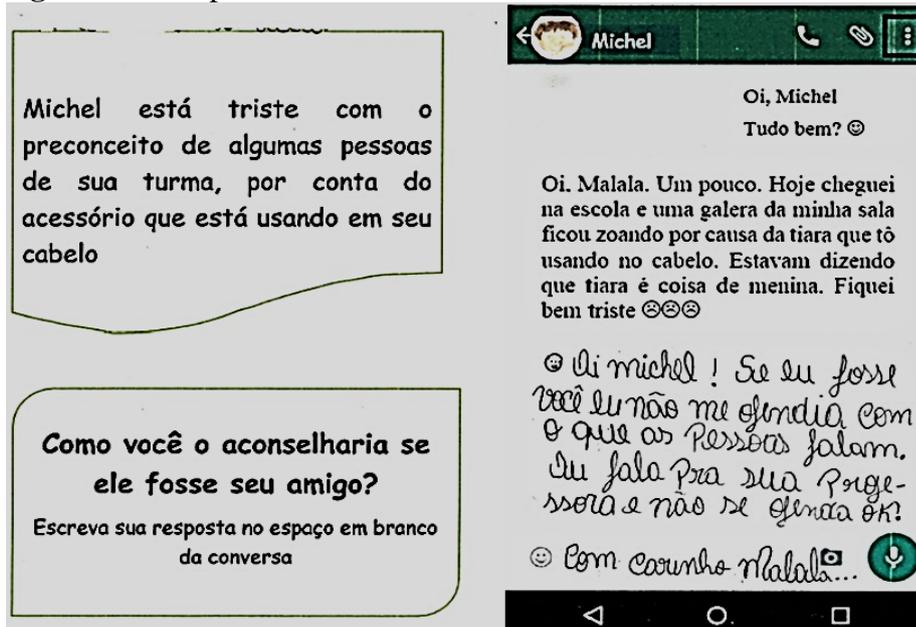
A respeito disso, Zucco (2008, p.22) argumenta que mudanças em relação as discussões de sexualidade na escola podem ser realizadas como direito social das crianças e adolescentes, principalmente se feitas na perspectiva das questões de gênero, uma vez que permite [...] o desenvolvimento da consciência crítica no intuito de fazê-los refletir sobre a importância de ter domínio sobre o próprio corpo, seus desejos, sua sexualidade, e sua saúde sexual e reprodutiva, no sentido da promoção da vida e da prevenção de situações de vulnerabilidade social.

Sendo assim, as respostas não só denotaram maior compreensão sobre os direitos sexuais das crianças e adolescentes, como mostraram que falar de sexualidade é papo de criança sim e a escola instituição singular na promoção do debate.

Os outros três casos foram relativos aos modos de masculinidade e feminilidade. A perspectiva trabalhada com a turma partiu do entendimento de que as visões sobre ser menina e ser menino são significadas na construção da identidade de cada pessoa, o que ultrapassa a ideia fixa de genitalidade e engloba outras formas de ser, baseadas no respeito e igualdade.

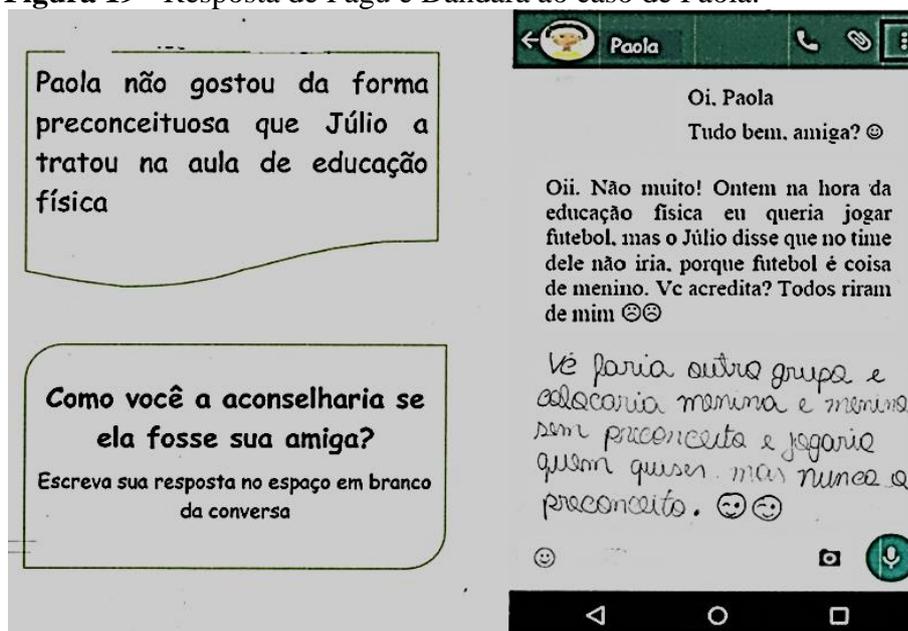
Assim, as figuras 18 e 19 destacam as conversas que trouxeram duas situações ocorridas na sala, uma concernente ao caso de Alan, sobre o uso da tiara no cabelo e outro remetendo a fala de Dandara no que tange jogar futebol, visto culturalmente como esporte masculino. Já a figura 20 diz respeito a inúmeras falas preconceituosas e homofóbicas proferidas por uma parcela de crianças desde a primeira atividade com a turma.

Figura 18 - Resposta de Nise e Gandhi ao caso de Michel.



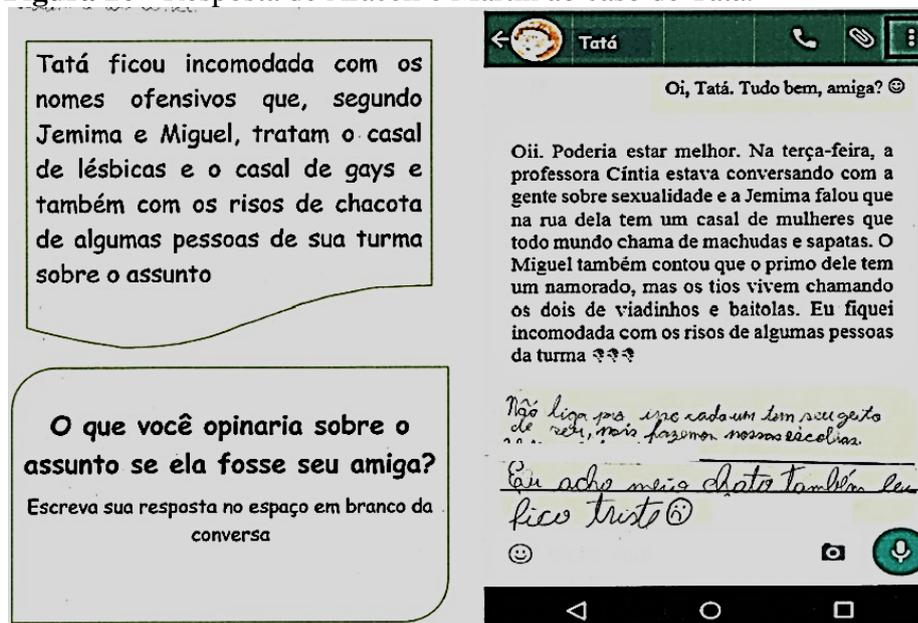
Fonte: NARANJO, 2017.

Figura 19 - Resposta de Pagu e Dandara ao caso de Paola.



Fonte: NARANJO, 2017.

Figura 20 - Resposta de Araceli e Martin ao caso de Tatá.



Fonte: NARANJO, 2017.

As respostas foram expressas de maneira positivas nos diálogos acima, demonstrando formas respeitadas nas situações de preconceitos provocadas, como no caso de Tatá (figura 20), em que Araceli e Martin disseram “*não liga pois cada um tem seu jeito de ser, nois fazemos nossas escolhas*”. A última conversa foi elaborada especialmente por levar em consideração os significados negativos referentes a homossexuais, expressos na dinâmica da primeira sequência

com a turma. Observou-se que tanto os meninos quanto as meninas manifestaram respostas pejorativas quando indagadas/os acerca do entendimento sobre homossexualidade. Respostas tais como *viado*, *gay*, *biba*, *ridículo*, *viadagem*, *baitola*, foram os mais citados, sobretudo nas respostas dos meninos.

Gandhi (figura 18) recordou o episódio da tiara de Alan, que foi questionado por usar um acessório que seria de menina, e proferiu que o colega saberia responder melhor a conversa pois provavelmente se sentiu mal com a chacota da turma. Em relação ao caso de Paola (figura 19), Dandara e Pagu enfatizaram a resolução do problema por meio da criação de um grupo misto e no momento de entrega do diálogo disseram que havia acontecido algo parecido na escola, mas que não tinha “*nada a ver*” pois se “*amarravam*” em futebol.

As visões estereotipadas de ser menina e ser menino puderam, através dos diálogos, ser postas em questão na medida que ampliaram formas não demarcadas de vivências de sexualidade, tais como o uso da tiara, incorporação de menina no jogo de futebol e relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo. A respeito do modo como é construída a sexualidade das pessoas, Salas e Guadamuz (2002, p.22) aludem que:

O contexto sociocultural é de grande importância na formação da sexualidade, uma vez que tem a ver, entre outros aspectos, com o processo de socialização de gênero. Isso se refere à forma como homens e mulheres foram criados; isto é, a forma como a sociedade e a cultura os ensinaram a viver a masculinidade e a feminilidade. Esse aspecto é crucial no estabelecimento de relações interpessoais, tanto com homens quanto com mulheres, pois aponta para vários aspectos: como o poder é distribuído, a equidade dos direitos intergenéricos, o modo como o papel e o lugar da outra pessoa são compreendidos de acordo com seu gênero, entre outros (tradução nossa).¹⁹

Nesse sentido, sabendo-se que as/os estudantes incorporam suas representações de mundo no meio sociocultural, a escola como mediadora no processo formativo, é capaz de, através da reflexão das próprias práticas docentes, contribuir na superação das barreiras das desigualdades de gênero assim como das atitudes machistas e discriminatórias muito presentes nos comportamentos e falas das/dos discentes. Essa relação pode ser viabilizada por meio do questionamento ao que é posto de forma única no Ensino de Ciências, quanto aspectos de sexualidade, e em outras áreas, interdisciplinarmente.

¹⁹Trecho na língua original: *El contexto sociocultural es de gran importancia en la conformación de la sexualidad, ya que tiene que ver, entre otros aspectos, con el proceso de socialización de género. Este se refiere a la forma cómo han sido criados los hombres y las mujeres; es decir, la forma como la sociedad y la cultura les ha enseñado a vivir la masculinidad y la feminilidade. Este aspecto es determinante a la hora de establecer relaciones interpersonales, tanto con varones como con mujeres, ya que apunta a aspectos varios: cómo se distribuye el poder, la equidad de derechos intergenéricos, la manera como se entiende el papel y lugar de la otra persona según su género, entre otros.*

As atividades, que buscaram abordar temas relativos as discussões de sexualidade de maneira interdisciplinar, constituíram instrumentos fundamentais para compreensão de que todas as pessoas são dignas de respeito e possuem os mesmos direitos e deveres para o exercício da cidadania, levando a reflexão de como pensar dispositivos de enfrentamento dos preconceitos às mais diversas identidades que constituem o meio social e, especialmente, o espaço escolar.

Segundo Louro (2003), atentar-se para os sentidos dados às práticas educativas e aos efeitos exercidos nessa relação é primordial para superar preconceitos, discriminações e exclusões intensificadas nesse espaço, pois as desigualdades de gênero e sexualidade não só são reproduzidas na escola, como produzidas nas relações entre docente/discente, nas organizações de sala, nas falas e comportamentos dados através de normas no ambiente escolar.

Dessa forma, as sequências didáticas foram concluídas, em seu caráter problematizador objetivando compreender na realidade da turma do 5º ano os significados atribuídos às questões de sexualidade. As crianças mostraram-se participativas no decorrer de todo o estudo. Autonomia e escuta foram utilizados de modo que se posicionassem nas diversas situações apresentadas, distantes das relações de poder que as mantém receosas de se expressarem.

Ao término das atividades na escola, a pedagoga comentou sobre a possibilidade de desenvolver, em conjunto, um projeto sobre Educação Sexual, com vistas a debater as questões de abusos sexuais e outras pautas em sexualidade, fato ratificado no início do ano de 2018, com a incorporação do eixo no projeto de *Saúde na Escola* da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação, procurou-se compreender de que maneira os conhecimentos referentes as temáticas de sexualidade, se evidenciaram e se relacionaram, a partir do Ensino de Ciências, e as implicações na formação docente e discente na turma do 5º ano em uma escola pública de Manaus.

Defendeu-se no decorrer do estudo a visão de sexualidade como produto histórico, construído nas relações de poder socioculturais. Tais relações permitem compreender que tanto as concepções quanto as abordagens causam efeitos no processo formativo das/dos estudantes.

A intersecção das diversas fontes interpretativas, concepções das professoras, das crianças e documentos educacionais, sobretudo, correspondentes ao Ensino de Ciências, sinalizam que questões envolvendo sexualidade são evidenciadas no espaço escolar, em toda a dinâmica que interliga a realidade da turma aos aspectos culturais, sociais, morais, entre outros.

Outra evidência posta é que, mesmo com tantas expressões no cotidiano, a sexualidade é vista como campo desnecessário para debate na escola, por expor aspectos do campo privado, corresponde ao ambiente familiar. Entretanto, salienta-se a partir da análise, que a discussão é incorporada aos documentos educacionais, destacando sua transversalização, como exposto nos PCN de Ciências Naturais, volume 10 de Orientação Sexual, Proposta Curricular do Estado e PPP da escola, basilares à construção dos planejamentos docentes.

Ainda assim, evidenciou-se que as temáticas relacionadas à sexualidade se relacionam diretamente a disciplina de Ciências e são abordadas em um viés biológico. Por conseguinte, sinaliza-se que abordagens mais amplas e integradoras, sem se desgarrar de aspectos científicos, podem contribuir para a reflexão e prática do Ensino de Ciências nos anos iniciais.

Verificou-se, também, que as concepções docentes apresentaram confluências entre visões biológicas, moralistas e religiosas. Além do mais, observou-se um desconforto e receio de tratar algo sobre sexualidade na escola, por um suposto cerceamento da família ao trabalho docente, principalmente por se tratar de crianças.

Logo, foi possível verificar que as abordagens são insólitas e, quando inseridas nos componentes disciplinares, como de Ciências, preocupa-se em focar pautas do sistema reprodutor, hormônios e reprodução no corpo, isto é, aspectos científicos embasados em um corpo desintegrado das relações socioculturais.

Acredita-se que tal fato evidenciado ocorre pela ausência de formação docente, havendo necessidade de ampliação de mudanças teórico- metodológicas com intuito de (re) pensar novas estratégias de abordar e discutir a sexualidade na sala de aula, tendo em vista práticas educativas

integradoras e contextualizadas, tanto no âmbito social quanto em relação aos conteúdos conceituais.

Sabe-se que, para superação desse cenário, é imprescindível a inserção da temática nos currículos dos cursos de instituições fomentadoras de formação inicial e continuada de docentes, no sentido de contribuir para formação de professoras e professores comprometidas/os com uma agenda de educação sexual na escola, contínua e correspondente a realidade discente apresentada, em especial, nos espaços permeados por violências e discriminações. Não se pode pensar em formação integral, como os dispositivos da educação preconizam, ao se eximir do papel social e político da escola.

Cumpru destacar que a pesquisa contribuiu significativamente como espaço de formação continuada à pesquisadora, tendo em vista a lacuna existente em sua formação inicial. As nuances e significados apresentados pelas docentes e crianças viabilizaram o aprofundamento de questões imprescindíveis para seu crescimento como pesquisadora e docente, que lida diariamente com as diferenças e contradições presentes no espaço escolar.

Quanto às/os discentes, práticas educativas referentes às questões de sexualidade permitiram a construção do conhecimento, ampliando a incorporação de aspectos socioculturais e históricos. Em análise, compreendeu-se também que as concepções das crianças estão intimamente interligadas à educação familiar e são intensificadas no espaço da escola. Enfatiza-se que, em muitos momentos no decorrer nas sequências didáticas, narrativas preconceituosas e discriminatórias foram proferidas, sendo paulatinamente modificadas ao longo do processo de investigação, por parte de várias crianças.

As análises do estudo de caso qualitativo na escola apresentaram variedade de evidências nas fontes coletadas, que puderam acarretar constatações de uma realidade particular no período da pesquisa que se propôs investigar. Todavia, tomando como referência os fundamentos teóricos do estudo, pode-se inferir que poucos avanços foram obtidos na ampliação da discussão nas escolas desde o início de sua instauração nos dispositivos oficiais nos anos 1990.

Por outro lado, acredita-se que o estudo apresentado provoca e convoca a novas investigações, possibilitando outras abordagens, além de configurar como resistente ao crescimento de uma onda conservadora que tenta cercear as discussões de sexualidade e gênero nas escolas. As problemáticas envolvendo a temática mesmo sendo oportunas e necessárias perpassam, na atualidade, por uma realidade marcada por um poder que se exerce moral e religiosamente aliado a forças políticas.

Nesse cenário, a educação ao invés de proporcionar discussões, debates e aprendizagens visando ao respeito mútuo e à ruptura de desigualdades em suas múltiplas formas, acaba por reforçar a censura e o retrocesso.

Percebe-se, entretanto, que mesmo com tensões, censuras e intolerâncias, é possível nadar contra a corrente fortalecendo os debates e não ignorando as relações de gêneros, as violências e discriminações socialmente intensificadas no espaço escolar. Sem pensamento crítico, ações, questionamentos, essas relações desiguais vão continuar existindo e atravessando corpos e mentes sociais.

Em razão do exposto, a pesquisa em todo seu percurso procurou responder ao problema científico, tomando como base os processos metodológicos utilizados. Assim, é possível destacar que o estudo atingiu os objetivos propostos, mesmo com as nuances e limitações encontradas.

No mais, acredita-se que os resultados podem contribuir como subsídios teóricos e práticos para debates futuros em relação as discussões de sexualidade em sua articulação com o Ensino de Ciências, de modo a construir novos sentidos e práticas educativas em um exercício contínuo de reflexão do que é ensinado, como é ensinado e quais efeitos causam no processo formativo das/dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estudos Feministas, n.º 2, pp. 575-585. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>> Acesso em: 22/10/2016.

AMAZONAS. Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 4º e 5º ano do II Ciclo. Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, 2008.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Izabel Barroncas. SEDUC, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3º edição, 2008.

AUGUSTO, T. G; AMARAL, I.A. Concepções de professores das séries iniciais, em formação em serviço, sobre a prática pedagógica em ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**. – V 19 (1), pp. 163-176, 2014.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida (Vol. 2). Tradução Sérgio Milliet. – 3º Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. – 4º Ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRAGA, A. V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educación**. Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nº 40/2. 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 06/02/2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 22/10/2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 23/10/2016.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BORDINI, S. C. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. 2009. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. O Lugar da Educação para a Sexualidade na Disciplina de Ciências e suas Relações com o Saber Científico. *Revista Contexto & Educação*. Unijuí. Ano 27 n° 88 Jul./Dez. p. 62-76, 2012.

CACHAPUZ, A. et al. (org). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARREIRA, D. **O informe Brasil – Gênero e Educação**: da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise et al. *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. – 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FELIPE, J. Do amor (ou de como Glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO; Paula; SILVA, Meri; SOUZA, Nádia; GOELLNER, Silvana; SOUZA, Jane (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Discutindo Práticas Educativas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007. p. 31-45.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.98, p. 50-63, ago. 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.: 3º Ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Microfísica do poder**. Org., e Trad. Roberto Machado. 29º reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

_____. J. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 15/05/2017.

_____. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O bicho vai pegar! – Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

JAKIEVICIUS, M (et al.). **Porta Aberta – Ciências Humanas e da Natureza**, 5º ano: ensino fundamental. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2014.

KRAMER, S. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em: 10/02/2017.

KRASILCHIK, M; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 2004.

LEITÃO, C. L. Exploração sexual de adolescentes no espaço urbano de Manaus. In: WIGGERS, R; LIMA, N. S (Org.). **Abuso e exploração sexual: Notas para um debate multidisciplinar.** Manaus: Editora Valer, 2014.

LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____, G (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2º ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P.R.M. Educação Sexual: Princípios Para Ação. **Revista Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis.** Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 20/07/2017.

MOURA, F. P. “**Escola sem Partido**”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no Ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Rio de Janeiro, 2016.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta de criação. MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 5º ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2003.

NUNES, C. A; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. 2º ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, L. S. **Falar sobre “sexo” é proibido professora?: problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais** – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande: FURG, 2010.

PEREIRA, Z. M; MONTEIRO, S. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil: Análise da Produção Científica. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí. Ano 30. Nº 95. Jan/Abr. 2015. p. (117-143).

REIS, G. V. **Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920-1950: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque**. 2006. 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto**. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, P. R. C. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Curso de Pós-Graduação em Bioquímica). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

RIBEIRO, P. R. C; SOUZA, D. O. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las ciencias**, 2003, 21 (1), p. 67-75.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p.15-25.

ROSEMBERG, F. Educação Sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p. 11-19, maio, 1985.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais**. M. Books do Brasil, 2005.

SALAS, J. M. C; GUADAMUZ, A. C. **El placer de la vida - sexualidade infantil y adolescente: su pedagogia a cargo de personas adultas**. 1º ed. San José, Costa Rica: Lara Segura Editores, 2002.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, GUACIRA LOPES (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEREBE, M. J. A implantação da educação sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.26, p.21/27, 1977.

VIANNA, C; UNBEHAUM, S. Contribuições Da Produção Acadêmica Sobre Gênero Nas Políticas Educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri., GOELLNER, Silvana. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 85-103.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUCCO, L. Relações de Gênero: Um eixo norteador da Educação Sexual. In: Bortolini, Alexandre (org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Convite elaborado às crianças participantes da pesquisa

*Olá, estudante da turma do 5º ano
Sou a professora Paula Naranjo
E venho através desse poema simples e rimado
Fazer um convite importante e bem animado*

*Você que convive comigo nos corredores da escola talvez não
saiba, mas eu também estudo
Minha escola é a universidade, lugar onde eu desejo te
encontrar no futuro
Nela eu faço mestrado em Educação em Ciências, buscando
aprender por meio de leituras, diálogos e pesquisas sobre como
professoras e estudantes pensam sobre sexualidade
Então foi almejando aprender um pouco mais, que encontrei em
sua turma, de pessoas inteligentes e afetuosas, uma grande
oportunidade!*

*Por isso, é com alegria e respeito, que gostaria de convidar você
a participar dessa pesquisa desafiadora
Opinando, escrevendo, expondo ideias, brincando e desenhando
nas atividades propostas por mim, também chamada de
pesquisadora*

*Se assim desejar contribuir e participar é só assinar com total
confiança
Pois firmo o compromisso de não divulgar o nome e identidade
de nenhuma criança!*

Autorizo a professora Paula a utilizar em sua pesquisa:

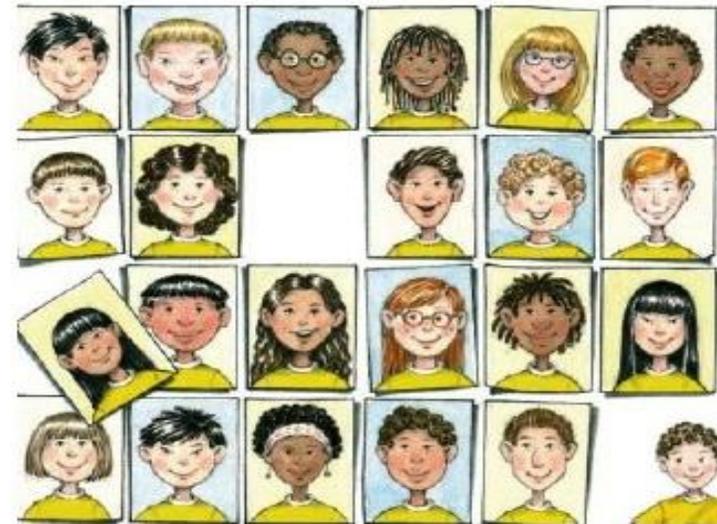
- gravações
- fotos
- filmagens
- desenhos
- textos
- conversas

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

*Universidade do Estado do Amazonas-Uea
Ppg em Educação e Ensino de Ciências na
Amazônia*

Convite para participar da pesquisa



De:

Para:

Manaus,

de

de 2017.

Apêndice B – Termo de Consentimento às professoras



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA - MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “**Ensino de Ciências e Sexualidade: um estudo das abordagens e práticas educativas no 5º ano do Ensino Fundamental**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Paula Naranjo da Costa, a qual pretende “**Compreender de que maneira os conhecimentos referentes as temáticas de sexualidade, se evidenciam e relacionam, a partir do Ensino de Ciências, e quais suas implicações na formação discente do 5º ano em uma escola pública de Manaus**”.

Sua participação é voluntária e se dará através da implementação de um modelo de pesquisa que consta de três etapas: a primeira etapa será constituída por uma análise documental, e entrevista com as docentes da turma; a segunda etapa: é a fase de observação em sala de aula e à implementação de atividades pedagógicas utilizando as narrativas, escritas, desenhos e cartazes feitos pelas crianças; e a terceira etapa, é onde se efetua a análise dos dados e validação da pesquisa. Caso depois de consentir em participar da pesquisa, o Sr (a) quiser desistir de continuar participando, tem todo o direito e liberdade para retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Avenida Maués, nº 656 – Cachoeirinha - CEP.:69065070, pelo telefone Celular (92) 993421091 ou poderá entrar em contato com o pesquisador orientador Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza pelo celular (92) 991999398.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o (a) pesquisador (a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do pesquisador responsável

Data: ___/___/___

Impressão do polegar

Caso não saiba assinar



Apêndice C – Termo de Consentimento as/aos responsáveis



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA - MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE IDADE

Convidamos o (a) menor para participar da Pesquisa “**Ensino de Ciências e Sexualidade: um estudo das abordagens e práticas educativas no 5º ano do Ensino Fundamental**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Paula Naranjo da Costa, a qual pretende “**Compreender de que maneira os conhecimentos referentes as temáticas de sexualidade, se evidenciam e relacionam, a partir do Ensino de Ciências, e quais suas implicações na formação discente do 5º ano em uma escola pública de Manaus**”.

A participação é voluntária e se dará através da implementação de um modelo de pesquisa que consta de três etapas: a primeira etapa será constituída por uma análise documental, e entrevista com as docentes da turma; a segunda etapa: é a fase de observação em sala de aula e à implementação de atividades pedagógicas utilizando as narrativas, escritas, desenhos e cartazes feitos pelas crianças; e a terceira etapa, é onde se efetua a análise dos dados e validação da pesquisa. Caso depois de consentir a participação na pesquisa, o (a) menor quiser desistir de continuar participando, tem todo o direito e liberdade para retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Avenida Maués, nº656 - Cachoeirinha – CEP.:69065070, pelo telefone Celular (92) 993421091 ou poderá entrar em contato como pesquisador orientador Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza pelo celular (92) 991999398.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, responsável legal pelo(a) menor _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

Impressão do polegar

Caso não saiba assinar



ANEXOS

Anexo A – Carta de anuência para realização da pesquisa



ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO
Escola Estadual Izabel Barroncas
Decreto Lei Nº 72/56 de 27/06/56

Carta de anuência



Autorizo a execução da pesquisa intitulada “Ensino de Ciências e Sexualidade: um estudo das abordagens e práticas educativas no 5º ano do Ensino Fundamental”, a ser realizada pela professora Paula Naranjo da Costa, mestranda pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – UEA. A presente pesquisa terá como objetivo compreender de que maneira os conhecimentos referentes à temática de sexualidade se evidenciam e relacionam, a partir do Ensino de Ciências, e quais suas implicações na formação discente do 5º ano em uma escola pública de Manaus.

A instituição se compromete a solicitar consentimento livre esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer a regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 29 de Maio de 2017.

Assinatura gestora


Raimunda Passos da Silva
Gestora
Port. GS 273/2013